

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS HIPERMEDIALES

Vanessa Villa Lombana
Maestría en Educación
Universidad de Antioquia

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La lectura como un acto comunicativo e interpretativo del mundo, es un proceso determinante e imprescindible – una condición - para mejorar la calidad de la educación. Cuando el sujeto que aprende tiene la capacidad de leer críticamente un texto, se puede decir que es posible el aprendizaje significativo (Henao, 2001).

El proceso que implica la lectura crítica de textos impresos o digitales, no sólo está asociado a la decodificación textual, también a la capacidad de comprender los significados e ideas subyacentes, latentes e implícitos en un texto de cualquier característica. La habilidad de lectura crítica, implica también tomar una posición frente al texto. (Wallace, 1992).

Una de las principales características de la sociedad actual es la masificación de la información en formato digital – hipermedial – a través de internet, y de las herramientas colaborativas de la web 2.0. Un texto en formato hipermedial está constituido tanto por enlaces – hipertexto – como por elementos multimediales – audio, imágenes, video, etc. Estas características que hacen al texto hipermedial, distinto al texto impreso, justifican la necesidad de todo maestro de desarrollar habilidades de lectura crítica, reconociendo que las implicaciones de este tipo de lectura son diferentes a las de la lectura análoga o tradicional.

Teniendo en cuenta la incidencia e importancia de las habilidades de lectura en el proceso de aprendizaje y por ende en la calidad de los procesos formativos, resulta preocupante la situación colombiana, no sólo en términos de lectura, sino de la enseñanza de las habilidades para la lectura crítica.

Los resultados más recientes del estudio PISA - Programa Internacional de Evaluación a Estudiantes - realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OECD por su sigla en inglés - en el año 2012, revelan que Colombia permanece por debajo del promedio establecido por la OECD. El incremento ha sido de tres puntos (3.0) por año - de 385 puntos en 2006 a 403 en 2012. Esto quiere decir que los estudiantes son capaces de reconocer ideas principales en un texto, establecer relaciones, interpretar de manera simple, pero no son capaces de comprender textos de mayor complejidad e información implícita, comparar, contrastar ideas, asumir una posición crítica y argumentada. (OECD, 2013)

Por otro lado, los resultados de la evaluación de lectura digital - PISA 2012 -, basada en el marco de referencia PISA 2009 (OECD, 2009), revelaron que el porcentaje de estudiantes con bajo rendimiento en lectura digital es mayor que en lectura impresa, un

resultado muy similar al obtenido en 2009. Esto quiere decir que “los estudiantes pueden localizar e interpretar la información que esté bien definida y por lo general relacionada con situaciones cotidianas, además pueden navegar a través de un número limitado de sitios cuando se les dan instrucciones específicas” (OCDE, 2012, p. 2). Sin embargo, no son capaces de evaluar críticamente la información, en un contexto desconocido y a pesar de la ambigüedad, tampoco poseen habilidades para navegar a través de múltiples sitios, de forma autónoma, y manejar textos en diferentes formatos.

Como parte de los retos y objetivos orientados al mejoramiento de la calidad educativa, Colombia, bajo la gestión y aplicación del ICFES, participó en el Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora - PIRLS, por su sigla en inglés - en su edición 2011 (ICFES, 2012). Este estudio centra su atención en tres aspectos: los propósitos de la lectura, los procesos de comprensión, y los comportamientos y actitudes frente a la lectura. En su desempeño, Colombia obtuvo 448 puntos, ubicándose por debajo de la media PIRLS, y superó únicamente a seis países, entre ellos Marruecos, Indonesia, Arabia Saudí y Emiratos Árabes Unidos.

Solamente el 1% de los estudiantes colombianos que participaron en el estudio alcanzaron el nivel avanzado en competencia lectora; el 9% clasificó en nivel alto, el 28% en nivel medio, y el 34% se ubicó en el nivel bajo. El 28% restante de los estudiantes, obtuvieron resultados por debajo de 400 puntos, es decir no alcanzaron los niveles mínimos de competencia lectora. (ICFES, 2012).

Promover procesos de lectura crítica de textos, no sólo impresos sino digitales de tipo hipermedial, es responsabilidad de la escuela y de los entes territoriales, como creadores y promotores de las políticas educativas que orientan los esfuerzos para mejorar la calidad de la educación. Si garantizar el acceso a la información de manera crítica, constituye una prioridad de todos los sectores educativos, es menester desarrollar procesos de investigación que permitan aprovechar el valor didáctico y pedagógico de los medios y las TIC, y el carácter social del aprendizaje que promueven las nuevas herramientas de la Web 2.0, en el apoyo a la enseñanza de una alfabetización digital crítica de los ciudadanos, mediante modelos y estrategias innovadoras.

En este orden de ideas, la presente investigación pretende contribuir a la didáctica de la lectura crítica en la educación media utilizando algunos medios y TIC, a través de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo puede una comunidad virtual de aprendizaje, soportada en una plataforma de medio social, apoyar la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales?.

Para alcanzar este propósito se han planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Diseñar una propuesta para apoyar la enseñanza de las habilidades de lectura crítica de textos hipermediales en el contexto de una comunidad virtual de aprendizaje.
2. Describir los factores que intervienen en el diseño y desarrollo de una propuesta didáctica basada en una comunidad virtual de aprendizaje, para apoyar la enseñanza de las habilidades de lectura crítica.

3. Explorar el potencial didáctico de la plataforma de medio social Edmodo en la creación y consolidación de una comunidad virtual de aprendizaje para apoyar la enseñanza de las habilidades de lectura crítica.

1.1 Antecedentes.

En los estudios y experiencias revisados y reseñados sobre la didáctica de la lectura en el marco de este estudio, tanto en el contexto nacional e internacional, es posible identificar tres perspectivas o tendencias: La lectura en formatos hipertextuales e hipermediales, la lectura crítica a través de Internet, y la lectura de textos literarios en comunidad.

En el marco de la primera perspectiva, orientada hacia la lectura en formatos hipertextuales e hipermediales en el ámbito nacional, destaca el interés del profesor e investigador de la Universidad de Antioquia, Octavio Henao Álvarez (2002) por indagar y comparar la capacidad de un grupo de estudiantes para recordar las ideas claves de un texto presentado tanto en formato impreso como hipermedial.

El análisis de los resultados de su investigación arrojó evidencias significativas en relación al uso del texto impreso y en formato hipermedial. En primera instancia, “tanto los lectores competentes como los lectores poco hábiles recordaron más ideas importantes cuando utilizaron el texto hipermedial que cuando leyeron el texto impreso.” (Henao, 2002, p 315) Y en segunda instancia, el texto hipermedial permitió que los lectores poco hábiles recordaran más detalles que el texto impreso.

Otro trabajo que apunta a la lectura de hipertextos y los procesos cognitivos es el estudio abordado por Madrid (2010), de la Universidad de Granada, en España. En su investigación el autor asumió que las formas de procesamiento que el lector realiza cuando se enfrenta a un hipertexto son distintas. Éstas se caracterizan por dos aspectos: la conducta de navegación –comportamental- y la carga cognitiva –procesamiento de la información-.

Los resultados evidenciaron, en primera instancia, que la organización de un texto está estrechamente relacionada con la activación de nodos en la lectura de un hipertexto. En segunda instancia, los lectores con bajo conocimiento previo están en la capacidad de seguir un orden consecuente y comprender los contenidos, independientemente del hipertexto al que se hayan enfrentado. De esta manera, el autor concluye que no es imprescindible poseer conocimientos previos amplios para alcanzar un nivel óptimo de comprensión del contenido de un hipertexto. (Madrid, 2010)

Siguiendo esta misma línea pero en el contexto norteamericano, el Grupo de Estudio sobre Lectura de la corporación RAND (2002) - por su sigla en inglés, Research AND Development - en su reporte de investigación, observaron que la comprensión lectora puede verse afectada cuando el objetivo de aprendizaje impuesto por el docente, no es claro para el estudiante. Así, no sólo se trata de utilizar elementos atractivos apoyados en la imagen, video, audio e hipertexto, sino que los docentes deben emplear estrategias instructivas, conscientes y creativas para apoyar la lectura.

Los estudios realizados por el grupo RAND (2002) enfatizan la importancia de la comprensión lectora como actividad social. Los ambientes apoyados en tecnología, especialmente aquellos soportados en la Red, ofrecen nuevas oportunidades para la interacción social y la lectura en colaboración (Leu, 1996; Leu & Kinzer, 2000; Reinking y cols., 1998). En tal sentido, Coiro (2003) señala que la posibilidad de retroalimentación en el menor tiempo posible, de compartir con públicos de diferentes lugares del mundo, y de interactuar de maneras síncronas y asíncronas, ayudan a promover pensamientos de orden superior, competencias comunicativas y habilidades más profundas de comprensión del texto.

En el marco de las investigaciones que apuntan a indagar los procesos de lectura crítica través de Internet – segunda perspectiva –, se encuentra el trabajo de Beatriz Fainholc (2004) quien desarrolló una investigación que buscaba establecer criterios metodológicos para desarrollar una práctica de lectura comprensiva y crítica en entornos hipermediales y electrónicos.

Entre los principales hallazgos de la investigadora argentina, se puede destacar que es necesaria la enseñanza directa de los hábitos de lectura crítica, de manera que provoque un espíritu estratégico al enfrentarse a entornos virtuales, así como actitudes proactivas frente a las TIC. Así, el sujeto estará en capacidad para desafiar las funciones superiores del pensamiento hacia cambios profundos que permitan desplazar hábitos inadecuados de lectura. Para Fainholc, los talleres son una buena instancia para la enseñanza y práctica de lectura comprensiva y crítica en entornos electrónicos de Internet.

Por otro lado Coiro (2011), en un proyecto titulado “Valoración de la Comprensión Lectora En Línea” – ORCA, por su sigla en inglés –, y financiado por el Departamento de Educación de Estados Unidos, trata de abordar la falta de evaluaciones en este ámbito mediante el desarrollo y prueba de tres formatos alternativos de evaluación de comprensión de lectura en línea para estudiantes de secundaria.

Cada ORCA [formato] presenta un escenario auténtico, basado en problemas, situado en un entorno digital diseñado para involucrar a los estudiantes de secundaria en una serie de solicitudes de información disciplinar en línea, mientras se capturan de los datos de rendimiento sobre cómo los estudiantes utilizan la Internet para localizar, evaluar críticamente, sintetizar y comunicar información. (Coiro, 2011, p. 3)

A partir de esta experiencia, la autora reconoce que la participación de los estudiantes de secundaria en el proyecto ORCA proporciona una valiosa exposición a la práctica con las tareas de consulta auténtica y formatos de evaluación basados en el desempeño que pueden ser nuevos para muchos estudiantes y maestros en las escuelas de hoy.

Los resultados de este proyecto arrojan lineamientos para ayudar a los maestros y administradores en la identificación de las intervenciones educativas que mejor preparen a los estudiantes para las rigurosas expectativas que generan los Estándares Estatales Comunes – en nuestro caso los exámenes como las pruebas Saber – mientras que ofrecen una visión sobre lo que una evaluación auténtica y

retroalimentación puede brindar a las escuelas que buscan integrar la tecnología en las prácticas curriculares basadas en estándares. (Coiro, 2011)

En la tercera perspectiva, centrada en la lectura colaborativa y dialógica mediante comunidades de aprendizaje, se destacan autores como Valls, Soler y Flecha (2008), Larson (2009), Stewart (2009), y Coiro, Castek y Guzniczak (2011). Los aportes más relevantes de sus investigaciones coinciden en afirmar que este proceso de lectura, permite a los sujetos ahondar en sus interpretaciones, reflexionar críticamente y comprender mediante la interacción con otros sujetos.

Desde esta misma perspectiva, Paulette Stewart (2009) desarrolló una investigación sobre el uso de Facebook en la creación de una sociedad o círculo virtual de literatura para la consolidación de una comunidad de lectores.

El proceso de análisis de la experiencia, llevó a la docente a considerar algunos aspectos determinantes en el éxito de la misma. El primer aspecto importante es la alineación de la propuesta con los fundamentos teóricos del aprendizaje social. Un segundo aspecto atribuye al uso de la tecnología la oportunidad de mejorar la cognición humana, la interacción, e incluso las relaciones sociales. Por último, el diseño de un ambiente de aprendizaje cooperativo coadyuvó al desarrollo de los cinco elementos que constituyen este tipo de aprendizaje: interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la elaboración grupal, la interacción cara a cara y las habilidades sociales.

Los hallazgos anteriores coinciden con los obtenidos por la profesora e investigadora de la Universidad de Kansas - Estados Unidos -, Larson (2009), quien a pesar de utilizar una metodología diferente, obtuvo resultados similares al propiciar una comunidad de aprendizaje colaborativa en línea para promover oportunidades equitativas de compartir sus opiniones y pensamientos acerca de la literatura.

Este estudio indagó por cómo diez estudiantes de grado quinto construían el aprendizaje socialmente, mientras interactuaban y respondían a la literatura usando un foro en línea - *online message board*.

Por su parte, Coiro, Castek y Guzniczak (2011), en un estudio en el que tratan de descubrir la naturaleza de los procesos de construcción de significados a partir de un estudio de caso con dos lectores adolescentes expertos, plantea situaciones de lectura en línea individual y colaborativa. En su investigación, los autores indagan por cómo se construye y co-construye el significado cuando se trabaja de manera individual y en grupo.

Los principales resultados del análisis revelaron que en las sesiones de lectura en línea individual, los lectores se ocuparon de determinar ideas importantes, integrar, evaluar y reflexionar mientras respondían a las indicaciones dadas, además se ocuparon de planear, buscar, monitorear y reparar al mismo tiempo que negociaban y discutían los textos. Sin embargo, en el trabajo colaborativo, los resultados revelaron una diferencia significativa en relación al trabajo individual.

A partir de las investigaciones exploradas hasta aquí se pueden identificar tres tendencias importantes, y se insiste en la importancia de apoyar la enseñanza de la lectura a través de internet. En tal sentido, es necesario proporcionar a la comunidad académica y científica propuestas didácticas orientadas hacia la lectura a un nivel más avanzado - crítico - que el tradicional - literal e inferencial.

II. REFERENTES TEÓRICOS

2.1 Socioconstructivismo y Teoría social del aprendizaje

Las principales raíces conceptuales del socioconstructivismo se encuentran en los estudios realizados por Lev Vygotsky, los cuales son reconocidos por aportar las bases para configurar lo que hoy día conocemos como el sustento teórico del abordaje de procesos de investigación educativa con el uso de tecnologías.

Para Vygotsky, el desarrollo y el aprendizaje no eran una construcción individual, sino que fundamentalmente se trataba de un producto de la participación social vinculado al uso de herramientas culturales (Fernández, 2009; Ivic, 1994). De este postulado, podemos destacar dos ideas fundamentales mediante las cuales se desarrolla en gran medida el paradigma socioconstructivista.

La primera idea a considerar hace referencia al papel formador y constructor de las interacciones sociales. Esta teoría propone que las funciones mentales superiores, tales como la memoria, la atención y el pensamiento, surgen por primera vez en el plano social -interpsicológico- y luego son interiorizadas por el sujeto en un plano intrapsicológico. La segunda idea a destacar, se refiere al papel de las herramientas o instrumentos culturales en el desarrollo y el aprendizaje, los cuales son concebidos en este paradigma como los que el hombre orienta hacia sí para incidir en sus propias funciones mentales y mediante las cuales puede dominar sus estados interiores.

En la misma línea de la teoría socioconstructivista, se destaca la teoría social del aprendizaje, fundamentada en los estudios de Albert Bandura (1986), máximo exponente de esta teoría.

El autor destaca la idea de que gran parte del aprendizaje humano se da en el contexto social, observando a otros (Griffim, 2003). Al observar a otros -modelamiento-, el sujeto adquiere conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes. Además, aprende acerca de la utilidad y beneficios de diversos comportamientos fijándose en modelos y en las consecuencias de su proceder, y actúa de acuerdo con lo que cree que debe esperar -expectativas- como resultado de sus actos (Schunk, 1997).

La teoría de Bandura ha sido probada en diversos contextos y aplicada a las habilidades cognoscitivas, sociales, motoras, para la salud y educativas. Por tanto, constituye un escenario propicio para estudios que buscan indagar por el efecto de los medios en el aprendizaje y en la conducta humana, especialmente en las habilidades asociadas a la lectura como uno de los procesos más importantes del ser humano

para acceder al conocimiento y a la cultura de la internet que denomina Manuel Castells (2001).

2.2 Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el contexto educativo

La educación como un proceso eminentemente social, ha sido el escenario propicio para promover nuevas formas de enseñar y aprender mediante el uso consciente y creativo de los medios y las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Las TIC en el ámbito educativo, suponen ante todo, procesos de innovación que se expresan en nuevos ambientes de aprendizaje, en nuevos espacios donde los individuos puedan aprender a moverse e interactuar con otros. Las posibilidades que estas herramientas pueden aportar a la formación y a la educación han sido tratadas en diferentes trabajos (Cabero, 2001 y 2007; Martínez y Prendes, 2004; Martínez, 2006; Sanmamed, 2007), y de ellos podemos señalar como ventajas significativas las que se expresan a continuación.

En primer lugar, una de las posibilidades que nos ofrecen las TIC, es la creación de entornos más flexibles para el aprendizaje. Esta flexibilización, se refiere a la capacidad que tiene el individuo de seleccionar su propia ruta de aprendizaje, de personalizar su entorno y decidir sobre el camino más apropiado para construir su propio conocimiento.

En segundo lugar, potencian escenarios y entornos interactivos. La interactividad se concibe desde distintos puntos de vista, desde el contacto con los materiales hasta las relaciones con las personas. Al respecto Cabero (2007), afirma que la calidad de la interacción que se establece entre un estudiante y otros, o entre estudiante y profesor, incide en la calidad del aprendizaje. La Web 2.0 ofrece un marco de referencia en el desarrollo de experiencias educativas basadas en la interactividad.

En tercera instancia, el uso de los medios y las TIC, potencia un aprendizaje tanto individualizado como colaborativo. Según Cabero, esta idea se sustenta sobre la creencia que el aprendizaje se incrementa cuando los estudiantes en conjunto desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y las acciones educativas en las cuales se ven inmersos.

2.3 Comunidades virtuales de aprendizaje.

Diversos autores se han aproximado al concepto de comunidades virtuales de aprendizaje, aludiendo a su carácter social y colaborativo. Para Howard Rheingold (1993) una comunidad en línea o comunidad virtual es un conjunto social que emerge de la red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo. Mientras que, para Jones y Rafaeli (2000) son espacios mediados por computador delineados simbólicamente, cuya existencia es relativamente transparente y abierta.

Otro grupo de autores conviene en definir las comunidades que operan en un entorno en red, como aquellas formadas por personas o instituciones, que tienen como foco un determinado contenido o tarea de aprendizaje. (Harisim y otros, 1995; Palloff y Pratt, 1999). Así, pueden existir comunidades en línea de diferentes tipos, en función de la naturaleza y características de la tarea de aprendizaje o contenido, del contexto socio-institucional y de los intereses de los participantes.

En el marco de esta investigación, las comunidades virtuales de aprendizaje son consideradas como grupos o redes de personas en la web, que tienen como propósito el estudio de determinado contenido o área de aprendizaje. Las comunidades virtuales de aprendizaje se caracterizan por (1) su participación (el intercambio de conocimiento entre sus integrantes; comparten una identidad; compromiso mutuo); (2) liderazgo manifestado entre sus participantes - Empresa conjunta según Wenger (2001); repertorio compartido; y (3) comunicación efectiva, que se manifiesta en el uso seguro y saludable de Internet . En estos espacios colaborativos, se ponen en juego los conocimientos y se promueve la solución a una necesidad real, la explicación de un contenido o procedimiento entre pares.

2.4 Los Medios sociales o Software Social.

En los últimos años, los medios sociales o software social -como también son conocidos- han llegado a ser una forma muy importante para conectar a las personas, con el propósito de compartir conocimientos, interactuar, colaborar y crear nuevas formas de redes sociales y comunidades. Para Sebastián Fiedler y Kai Pata (2010) la aparición de los medios sociales es una muestra del devenir constante de la Web, hacia una plataforma computacional y el renacimiento de algunas ideas básicas de la Two-Way-web¹ –Web 2.0. Algunos de los ejemplos más significativos de software social incluyen Wikis, Blogs, Web Feeds, medios de intercambio, etiquetado social y pod/vodcasting (Amine y Jarke, 2010).

Brown (2002), y Lee y McLoughlin, (2007) consideran que este cambio en el uso de la tecnología para apoyar las relaciones entre los individuos, es de vital importancia, pues con los medios sociales se han potencializado las redes sociales, especialmente las comunidades de aprendizaje, proporcionando herramientas que promueven el diálogo, la colaboración y el intercambio de información, y ofreciendo a los estudiantes el acceso a una amplia gama de conocimientos e ideas.

Para efectos de este proyecto, se utilizará la plataforma educativa de medio social *Edmodo*², un entorno cerrado y privado de microblogging que soportará las relaciones sociales –redes de personas- que se tejerán para la creación de la comunidad de aprendizaje. Esta apuesta se realiza dado que los medios sociales no sólo apoyan la interacción social, la retroalimentación, la conversación y la creación de redes, sino que también están dotados de una flexibilidad y modularidad que permite la construcción colaborativa.

¹ Significa Web de doble sentido, mutua o bilateral. Con este término los autores hacen referencia a una Web que permite y/o involucra movimiento o comunicación en ambos sentidos.

² <https://www.edmodo.com>

2.5 La Lectura crítica

Partiendo de la distinción que hace Jurado (2008) es posible identificar tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico. Los que Gray (1960), desde mucho antes, distingue como leer 'las líneas', leer 'entre líneas' y leer 'detrás de las líneas'.

La lectura literal hace referencia a la comprensión estricta de las palabras que componen el texto, a la habilidad de decodificar su significado semántico. Por su parte, la lectura entre líneas o inferencial, consiste en la habilidad de recuperar las ideas implícitas convocadas en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito (Cassany, 2003). Leer detrás de las líneas o leer críticamente, va más allá de la decodificación e interpretación., incluye además las habilidades de analizar, evaluar y juzgar un texto en diferentes formatos y de cualquier tipo. Eso implica, ser capaz de identificar las ideas subyacentes y comprender su significado implícito, así como tomar una postura/posición frente a él.

Para Wallace (1992), desafiar la ideología de los textos es la característica más importante de la lectura crítica. En tal sentido, este tipo de proceso requiere que el estudiante indague por el contexto en el cual se inscribe el texto y la relación entre éste y su propio contexto, "(...) ser conscientes de que los textos son discursos, y de que estos están ideológicamente determinados por la estructura social, a la vez que la determinan". (Wallace, 1992, p.69)

En definitiva, cuando hablamos de lectura crítica en el marco de este proyecto, se concibe desde una postura *sociocultural*, la cual articula la noción de lectura como un proceso cognitivo más allá de la comprensión literal e inferencial del texto y la noción de lectura como un proceso de socialización, entendiendo que tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social.

En tal sentido, la lectura crítica apela no sólo la comprensión del texto (anticipar, aportar conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias, construir significado), sino a identificar las ideas subyacentes, desafiar la ideología encontrada, tomar postura frente a ésta (Crítico). Este tipo de lectura requiere que el estudiante indague por el contexto en el cual se inscribe el texto y la relación entre éste y su propio contexto. La lectura crítica implica poner en tela de juicio la veracidad del contenido, la fuente y la autoría; inferir el mensaje y la intención del autor.

La clave de la lectura crítica en este proyecto es la intersubjetividad o interacción en los diferentes espacios y momentos de aprendizaje lector dispuestos a través de la propuesta didáctica.

2.6 Lectura como acto social: lectura dialógica o colaborativa.

Diversos autores han abordado la enseñanza de la lectura a partir de los fundamentos del enfoque sociocultural y constructivista del aprendizaje, reconociendo la importancia

de las interacciones sociales en el desarrollo de habilidades cognitivas y en la construcción del conocimiento. (Snow, Barnes y Griffin, 1998).

Para Jiménez y O'shanahan (2008, p.2), la lectura dialógica es “una nueva forma de entender la lectura: engloba el proceso cognitivo de la alfabetización dentro de un proceso más amplio de socialización en la lectura y creación de sentido acerca de la cultura escrita con las personas adultas del entorno. La clave es la intersubjetividad o interacción en los diferentes espacios y momentos de aprendizaje lector —aula, centro, hogar, etc”.

Desde este enfoque dialógico, cobra sentido el concepto de comunidad, ya que representa el espacio donde los estudiantes interactúan más allá del aula, y además porque permite la participación de otros miembros de la comunidad en las actividades de alfabetización, ampliando las posibilidades de interacción centradas en el proceso lector.

Paulo Freire y Mihail Bakhtin (Freire, 1984; Freire Y Macedo, 1989; Bakhtin, 1999, 2000), consideraron la lectura como un diálogo con el mundo, más allá de un proceso mecánico y descontextualizado, en el cual la comprensión del significado del texto depende de las interacciones con las demás personas. Los textos se interpretan entre todas las personas que conforman el grupo o comunidad de aprendizaje, siendo las primeras experiencias o significados, objeto del diálogo y reflexión compartida. Así, la experiencia individual, se convierte en intersubjetiva, pues sobrepasa lo que se puede construir de manera personal y de la suma de las distintas perspectivas.

La experiencia que brinda la lectura dialógica ofrece a los estudiantes un escenario propicio para encontrar sentido y significado a lo que aprenden, para relacionar lo que leen con su vida personal, de modo que la lectura se convierte en una experiencia de comprensión compleja del mundo en el que viven.

2.7 Textos hipermediales

La lectura hipermedial o hiperlectura, implica una transición y evolución del proceso de interacción y de construcción de significados, que a raíz de los elementos nuevos que se insertan – tecnologías –, justifican el desarrollo de nuevas estrategias cognitivas, sociales y afectivas para esta reconfiguración. Dada la naturaleza de la mente humana, que relaciona hechos y conecta ideas de una forma sorprendente, los textos hipermediales ofrecen una experiencia de lectura que no se aleja de la forma en que se piensa y construye el conocimiento.

Así, la hipermedialidad en este proyecto, se reconoce como aquellas formas textuales que integran los elementos de la multimedialidad – imagen, audio, video – y de la hipertextualidad, es decir nodos o unidades textuales interconectadas mediante enlaces que forman una red o estructura no lineal. Las posibilidades que ofrecen estos nuevos formatos permiten a los estudiantes acercarse al conocimiento de una forma interactiva y no secuencial, cambiando de un modo radical el concepto tradicional del libro o texto análogo.

III. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Diseño.

Dada su naturaleza interpretativa, este proyecto se desarrolla bajo un diseño de investigación cualitativo, debido a que plantea la existencia de una realidad por descubrir, a partir de la cual se pueden construir interpretaciones que permiten profundizar, describir y explicar el problema objeto de investigación (Hernández y otros, 2010).

El tipo de abordaje – o marco interpretativo – que se utiliza es el que provee la teoría fundamentada, entendiéndola en esta investigación como la teoría derivada de los datos recopilados de manera sistemática, y analizados mediante un proceso de investigación. Este diseño permite la generación de conocimiento, aumentar la comprensión de un hecho o fenómeno, y proporcionar una guía significativa para la acción. (Strauss y Corbin, 2002).

3.2 Descripción del contexto de intervención.

El grupo de estudiantes que participa en la investigación, está conformado por 19 jóvenes de grado 11° de la institución educativa La Libertad, cuyas edades oscilan entre 14 y 16 años. Fue seleccionado este rango de edad, debido a que se encuentran en un estadio de operaciones formales – según la escala de desarrollo cognitivo propuesta por Jean Piaget – en el cual se demuestra la inteligencia mediante el razonamiento hipotético y deductivo, y son capaces de pensar en conceptos abstractos – pensamiento abstracto, metacognición y resolución de problemas.

3.3 Métodos para la recolección de la información y técnicas de análisis.

Los principales métodos para la recolección de la información que se utilizan son: Entrevistas, registros, diario de campo y matriz de observación.

A partir de los datos recolectados, se pretende realizar un proceso de codificación y categorización sistemática, propio del tipo de abordaje seleccionado, que permita describir, analizar e interpretar los hallazgos. En el proceso se utilizará una bitácora de análisis que permita al investigador documentar el procedimiento y sus percepciones sobre el mismo. Se utilizará el programa NVivo para el análisis de los datos, dado que permite administrar grandes volúmenes de documentos tanto textuales como multimediales.

3.4 Procedimiento.

Etapa 1. Exploración y presentación del proyecto. Esta primera etapa supone: una inmersión inicial a la comunidad con la que se trabajará, para la socialización del proyecto tanto a los estudiantes, como docentes, directivos y padres de familia; gestión del consentimiento informado con estudiantes y docentes; un proceso de indagación por los conocimientos previos de los estudiantes en relación a los temas a abordar en

el proyecto: medios sociales, lectura crítica, comunidad virtual de aprendizaje. Aquí se propone además, el acompañamiento y aporte del profesor director de ese grado/grupo, para plantear la estrategia didáctica, de tal manera que se articule al plan del área de tecnología e informática, y en general a la propuesta pedagógica que orienta las acciones en la institución educativa.

Etapa 2. Trabajo de campo/Ejecución. Esta etapa hace referencia a la puesta en marcha del proceso, para ello se realizarán 12 sesiones, que corresponden a dos periodos académicos aproximadamente, en la institución educativa. Las sesiones estarán estructuradas en 4 momentos:

- Momento uno: consiste en una sola sesión de encuentro con todos los estudiantes para abordar varios conceptos en relación a la conformación de la comunidad de aprendizaje y conocer el nivel de conocimiento técnico existente sobre la plataforma tecnológica y a internet.
- Momento 2: En esta sesión los estudiantes se familiarizarán con el manejo instrumental de la plataforma, crearán su perfil digital, y tendrán la posibilidad de autodescribirse en un espacio inicial de conversación, de tal manera que pueden acercarse no sólo a la herramienta si no a los compañeros.
- Momento 3: corresponde a 9 sesiones con los estudiantes y el acompañamiento del docente director de grupo, en donde se trabajará con la plataforma Edmodo bajo los lineamientos de una comunidad de aprendizaje, y se desarrollarán actividades dirigidas o emergentes –propuestas por los estudiantes- en torno a la lectura de textos hipermediales. En cada sesión se aplicará la matriz de observación y por supuesto se realizarán anotaciones sobre el desarrollo de la misma en el diario de campo.
- Momento 4: sesión final, que corresponde a la aplicación de una entrevista semi-estructurada, y a la socialización de lo desarrollado en las sesiones de trabajo, con los padres de familia, docentes, directivos y estudiantes.

Etapa 3. Procesamiento y análisis de la información. En esta etapa final se hará el registro, sistematización y análisis de la información recopilada en la etapa anterior, conforme a los procedimientos de análisis establecidos y propios del abordaje seleccionado. Para ello, será indispensable volver sobre los registros de la plataforma, el diario de campo, la entrevista, y la matriz de observación. Luego del proceso de análisis, se procederá a la elaboración del informe final y la socialización de los hallazgos con la comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Alderson, J. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Amine, M. y Jarke Matthias. (2010) *Social Software for Bottom-Up Knowledge Networking and Community Building*. En *Social Computing*. Pag 1325-1335

- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. En *Estud. Filos*, Universidad de Antioquia, pp. 9-37. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf>
- Bakhtin, M.M. (1999). *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press (p.o. 1979).
- Bakhtin, M.M. (2000). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press (p.o. 1981).
- Brown, J. S. (2002). *Growing up digital: How the Web changes work, education, and the ways people learn*. Disponible en: http://www.usdla.org/html/FEB02_Issue/article01.Html
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Publicado en *Tarbita: Revista de investigación e innovación educativa*, 32, 113-132
- Coiro, J. (2003). Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies [Exploring Literacy on the Internet department]. *The Reading Teacher*, 56(6). Disponible en: http://www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?HREF=/electronic/RT/2-03_column/index.html
- Coiro, J., Castek, J., & Guzniczak, L. (2011). Processes: Two adolescent reading independently and collaboratively on the internet. En *Literacy Research Association Yearbook*, 60. págs 354 – 369
- Coiro, J. (2011) *The Online Reading Comprehension Assessment (ORCA) Project: Preparing Students For Common Core Standards and 21st Century Literacies*.
- Fainholc, B. (2004). La lectura crítica en Internet: Desarrollo de habilidades y metodología para su práctica". En *Ried* 4. Págs 41-64. Disponible en: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol7-1-2/investigacion.pdf>
- Fainholc, B. (2005). La lectura crítica en Internet. En *Revista Lectura y Vida*. Junio 2005. Págs 34 – 41.
- Fernández, J. (2009). *Las tecnologías de la información y la comunicación desde la perspectiva de la psicología de la educación*. 1a Ed. Editorial Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO/Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Fini, A. (2010). *Social Networking and Personal Learning Environment*. En *Social Computing*, Subhasish Dasgupta, George Washington University, USA. Pags 238-245
- Fiedler, S y Pata, K (2010) *Distributed Learning Environments and Social Software: In Search for a Framework of Design*. En *Social Computing*. Pág 446.

- Freire, P. (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación. Madrid: Siglo XXI Editores (p.o. 1968-1981).
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona: Paidós (p.o. en 1987).
- Griffim, E. (2003). A First Look At Communication Theory. 8ª Edición.
- Gray (1960) "The mayor aspects of reading". In Robinson, H (Ed) Sequential development of reading abilities Supplementary Educational Monographs, no 90. Chicago University Press, p. 8-24.
- Harisim, L. y otros (1995) Learning Networks. Cambridge: The MIT Press
- Henao, O. (2001). Identificación de ideas importantes y detalles en textos hipermediales e impresos. Lectura y Vida (Revista Latinoamericana de Lectura), 22 (3), 6-15.
- Henao, O. (2001b). Competencia Lectora de alumnos de educación básica primaria: Una evaluación en escuelas públicas de Medellín. Revista Interamericana de Bibliotecología. Vol. 24, No. 1, p. 435-67.
- Henao, O. (2002) Capacidad de lectores competentes y lectores poco hábiles para recordar información de un texto hipermedial e impreso. En: Infancia y Aprendizaje, 2002, 25 (3), pp. 315-328.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. Quinta Edición. México, McGraw Hill
- ICFES (2012). Colombia en PIRLS 2011, Informe de resultados. Bogotá.
- Ivic I. (1994). Lev Semionovich Vygotsky. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), Vol. XXIV, págs. 773-799.
- Jiménez, J. y O'shanahan, I. (2008) Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. Revista Iberoamericana de Educación, N.º 45/5 – 25
- Jones, Q., y Rafeli, S. (2000). Time to Split virtually: "Discourse architecture" and community building as means to creating vibrant virtual metropolises. International Journal of Electronic Commerce and Business Media, 10(4), 214–223.
- Jurado, F. (2008) La formación de lectores críticos desde el aula. Revista Iberoamericana de Educación. N° 46, pp. 89-105
- Larson, L. (2009) Reader Response Meets New Literacies: Empowering Readers in Online Learning Communities. In The Reading Teacher, 62(8), pp. 638–648

- Lee, M. J. W., & McLoughlin, C. (2007). Teaching and learning in the Web 2.0 era: Empowering students through learner-generated content. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 4(10). Disponible en: http://itdl.org/Journal/Oct_07/article02.htm
- Leu, D.J., Jr. (1996). Sarah's secret: Social aspects of literacy and learning in a digital information age. *The Reading Teacher*, 50, 162–165.
- Leu, D.J., Jr., & Kinzer, C.K. (2000). The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication. *Reading Research Quarterly*, 35, 108–127.
- Lozares, C. (1996) La teoría de redes sociales. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Papers 48, pags 103-126. Disponible en: <http://alejandrogg.com.mx/temario3/Carlos-redes%20sociales.pdf>
- Madrid, R. (2010). Hacia un modelo de comprensión de hipertexto: el papel de las estrategias de lectura y la carga cognitiva. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/5584>
- OECD (2012) ¿Están preparados los chicos y las chicas para la era digital? En PISA In Focus. Enero 2012.
- OECD (2013), Resultados PISA 2012: Lo que los estudiantes saben y pueden hacer – Desempeño de los estudiantes en matemáticas, lectura y Ciencias (Volumen I), PISA, Publicación OECD.
- Pallof, R. y Pratt, K. (1999) Building learning communities in cyberspace. Effective Strategies for the online classroom, San Francisco: Jossey-Bass.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Towards an R&D program in reading comprehension*. Disponible en: <http://www.rand.org/multi/achievementforall/reading/readreport.html>
- Rheingold, H. (1993). Virtual community: Homesteading on the electronic frontier. Reading, MA: Addison Wesley
- Reinking, D., McKenna, M., Labbo, L., & Kieffer, R. (Eds.). (1998). Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. (1997). Teorías del Aprendizaje. 2a Ed. Prentice Hall México
- Snow, C.; Burns, M., y Griffin, P. (1998): Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.
- Stewart P. (2009). Facebook and Virtual Literature Circle Partnership in Building a Community of Readers. En Knowledge Quest. Volume 37, No. 4, págs 28-33

Disponible en:

<http://aasl.metapress.com/content/q16n702356173t60/?referencesMode=Show>

Straus, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. 1ª Ed. Editorial, Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería.

Wallace, C. (1992), Reading. Oxford: Oxford University Press.