

**ENSEÑAR Y APRENDER A LEER CRÍTICAMENTE EN LA ESCUELA:
ANÁLISIS DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA MEDIADA POR TIC
PARA LA CLASE DE LENGUA EN SÉPTIMO GRADO**

Carmen Elena Yela Chávez

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL**

Cali, Colombia

2016

**ENSEÑAR Y APRENDER A LEER CRÍTICAMENTE EN LA ESCUELA:
ANÁLISIS DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA MEDIADA POR TIC
PARA LA CLASE DE LENGUA EN SÉPTIMO GRADO**

Carmen Elena Yela Chávez

**Tesis presentada para optar al título de
MAGISTER EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL**

Directora: DOCTORA GLORIA RINCÓN BONILLA

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL**

Cali, Colombia

2016

RESUMEN

En esta investigación se analizan las implicaciones en la interactividad a partir de de la implementación de una secuencia didáctica mediada por TIC, para enseñar y aprender a leer críticamente textos de opinión. La secuencia fue desarrollada en la clase de lengua castellana, en un grupo de grado séptimo de una Institución Educativa de la ciudad de Yumbo (Valle del Cauca). El propósito del análisis es caracterizar las interacciones entre una maestra y sus estudiantes en relación con la mediación del objeto de estudio y, de este modo, efectuar una aproximación a la discusión sobre la enseñanza de la lectura crítica cuando se incluyen las TIC en el proceso educativo. Esta investigación se inscribe en una perspectiva sociocultural y discursiva de la educación y del lenguaje y hace parte de un proyecto más amplio financiado por el MEN, Colciencias y la Universidad del Valle: “Sistematización de experiencias pedagógicas mediadas por TIC” que se desarrolla en el marco de los Centros de Innovación Educativa Regionales (CIER), en este caso, en el CIER Suroccidente.

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. JUSTIFICACIÓN Y PROBLEMA.....	11
3. OBJETIVOS	15
3.1 General	
3.2 Específicos	
4.0 ANTECEDENTES.....	16
5.0 MARCO TEÓRICO.....	34
5.1 La perspectiva sociocultural en los procesos educativos y en la concepción del lenguaje.....	35
5.2 La lectura crítica.....	50
5.2.1 La perspectiva discursiva e interactiva.....	53
5.2.2 La perspectiva de la literacidad crítica.....	60
5.3 La integración de las TIC a los procesos de enseñanza del lenguaje.....	74
6. METODOLOGÍA.....	92
6.1 Descripción de la secuencia didáctica(SD).....	92
6.2 Secuencia didáctica ejecutada.....	100
6.3 El contexto escolar en el que se realizó la investigación.....	102
6.4 Participantes.....	104
6.5 Instrumentos de recolección de datos.....	105
6.6. El modelo de análisis.....	106
6.6.1. ¿Cuáles son las unidades del primer nivel de análisis?.....	109

6.6.2. Usos de las TIC.....	110
7. EL ANÁLISIS Y SUS RESULTADOS.....	113
7.1 Las formas de organización de la actividad conjunta.....	113
7.2 ¿Cómo se hizo el análisis?.....	114
7.3 Mapa de interactividad.....	115
7.4 Descripción de cada uno de los Segmentos de interactividad (SI) encontrados.....	117
7.4.1 El SI de recapitulación SIR.....	118
7.4.2 El SI de desarrollo temático SIDT.....	123
7.4.3. El SI de definición del tema SIDTE.....	130
7.4.4 El SI de cierre de clase SICCL.....	132
7.4.5 El SI de práctica SIP.....	135
7.4.6 El SI de llamado de atención SILLA.....	139
7.4.7 El SI de valoración de la tarea SIVT.....	140
7.5 La configuración de los segmentos de interactividad.....	143
7.6 Usos de las TIC presentes en la secuencia didáctica.....	149
8. CONCLUSIONES.....	155
9. BIBLIOGRAFÍA.....	166
10. ANEXOS.....	172
10.1 Anexo 1 Secuencias didáctica para enseñar y aprender a leer críticamente.....	172
10.2 Anexo 2 Criterios de búsqueda en la red.....	

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lectura en la escuela ha sido un asunto de investigación y discusión en diferentes contextos y desde perspectivas teóricas diversas (antropología, lingüística, teorías cognitivas, didáctica). Los desarrollos teóricos y prácticos relacionados con la lectura giran en torno a un objeto que constantemente se transforma, debido a cambios sociales y culturales que integran nuevas tecnologías y que, a su vez, inciden en las maneras de pensar, representar la información, leer, aprender e interactuar.

Ahora un nuevo reto se suma a la escuela, la enseñanza de la lectura crítica y la formación de estudiantes cuyas competencias les permitan modos de comunicación efectivos, identificación de puntos de vista y propósitos comunicativos; así como la toma de posición frente a los discursos que circulan en distintas esferas sociales, académicas y culturales, a través de soportes tecnológicos distintos.

Ante este panorama, una ruta que consideramos necesaria para abordar la enseñanza de la lectura y en particular, la crítica, es la didáctica. Este campo se ocupa de estudiar el conjunto de prácticas de enseñanza y aprendizaje que transcurren en el aula y de investigarlas para comprender cómo se configuran las relaciones entre los participantes.

Ahora bien, la investigación que presentamos se desarrolla en el marco de la didáctica, desde una perspectiva socio cultural y discursiva. Su punto de partida es el proyecto *Sistematización de experiencias educativas mediadas por TIC*¹, en el que la interlocución constante, llevada a cabo en un proceso investigativo-formativo durante dos años (2014-2015), con el grupo de investigación y de docentes de humanidades de la institución educativa Mayor de Yumbo, permitió abonar el camino y llevar a cabo este trabajo.

Nos interesa, entonces, una mirada reflexiva respecto a los textos que circulan en el aula y a sus conexiones con los contextos sociales y culturales, en el marco de las prácticas de enseñanza en el área de lenguaje. Además analizamos la incursión de las TIC en los procesos de lectura, pues esto ha sido uno de los principales ejes de discusión en la escuela en los últimos años y en la formación de maestros.

Esta inserción de la tecnología en los procesos educativos, presenta nuevos desafíos para la escuela, pues estos aparatos han ido ocupándola sin que muchas veces exista una perspectiva crítica y reflexiva frente a su incorporación y uso. Es así como las TIC aparecen, impulsadas por discursos hegemónicos, desde una perspectiva instrumental en cuanto a su uso, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Y poco investigada en el marco de estas prácticas.

¹ Proyecto de investigación financiado por Colciencias, el MEN y la Universidad del Valle, durante los años 2014-2015. Se desarrolló en el marco del Centro de Innovación Educativa Regional CIER-Sur. El grupo de investigación estuvo conformado por las investigadoras Adriana de la Rosa, Gloria Rincón y Claudia Roldán y por los estudiantes de maestría Juan Camilo Zúñiga y Carmen Elena Yela.

Ante estos hallazgos y con la intención de generar una práctica pedagógica reflexiva con los maestros, surgió la propuesta de elaborar una *Secuencia didáctica para enseñar a leer críticamente artículos de opinión* en grado séptimo, con una maestra del grupo de Humanidades de la Institución Mayor de Yumbo.

La secuencia didáctica diseñada, se ocupa del desarrollo de estrategias para la lectura crítica integrando en este proceso el uso de las TIC pertinentes y relevantes como mostraremos más adelante. En este sentido, se propuso la identificación y construcción de los puntos de vista, tanto del lector como de otros que un texto propone, usando la tecnología para interactuar con diversos textos como con otros usuarios. Así, se propuso la participación de los estudiantes en foros virtuales como fruto de actividades didácticas que promueven el análisis de textos de opinión en el aula y la búsqueda, selección y caracterización de la información de la red para cimentar los puntos de vista.

Para el diseño cooperativo de la secuencia didáctica se utilizó un documento de Google para irlo modificando y ajustando de modo asincrónico. Luego, se hizo un acompañamiento a la profesora en el aula mientras la desarrollaba y paralelamente se iba analizando lo que sucedía en la clase.

La perspectiva teórica con la que se abordó el análisis de los datos obtenidos a través de las grabaciones en video del desarrollo de la secuencia fue la del estudio de los

Mecanismos de Influencia Educativa, desarrollada, en la Universidad de Barcelona, por César Coll y su equipo de trabajo (1995), en la que también la directora de esta tesis ha llevado a cabo otras investigaciones.²

Esta perspectiva, para estudiar la actividad conjunta que se lleva a cabo en las aulas, se centra en el análisis de la interactividad a través de dos niveles de análisis. En relación con el uso de las tecnologías Coll et al (2008) proponen estudiar los usos que en los procesos educativos se hace de estas herramientas con el propósito de observar el grado de incidencia que pueden tener en la actividad conjunta desarrollada en el aula, y qué tan transformadoras pueden resultar en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tal como lo muestran los resultados obtenidos, la variable contextual tiene una gran incidencia en los usos reales de las TIC que se pueden lograr en las aulas, incluso cuando se ha diseñado una planeación previa e intencionada de dichos usos.

En cuanto al análisis de la interactividad en el desarrollo de la actividad conjunta, presentamos una categorización de las interacciones alrededor del objeto de estudio -la

² Rincón et al (2001) "Entre-textos: mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria" tesis doctoral. "Entre-textos: mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos escritos en experiencias innovadoras de educación primaria del Valle del Cauca", (2002); "Interactividad en el ámbito universitario y enseñanza de la comprensión de textos escritos en cursos presenciales y no presenciales", (2003-2004)

lectura crítica de textos de opinión- a través de un mapa de interactividad que nos permite observar variaciones y patrones de interacción en el aula.

Esperamos que las conclusiones presentadas en esta investigación puedan aportar al debate sobre las prácticas educativas que integran herramientas tecnológicas para formar a lectores críticos.

2. JUSTIFICACIÓN Y PROBLEMA

Uno de los campos disciplinares que centra su atención en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que acontecen en el aula de lengua -como también lo que sucede en otras áreas, debido al carácter transversal del lenguaje en la escuela-, es la didáctica del lenguaje. Sin duda, esta didáctica es una base fundamental para aproximarse al estudio y a la comprensión de los procesos de construcción de sentido dentro del aula; a las mediaciones entre los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como a las configuraciones de los sujetos que tienen lugar en los discursos educativos, a los contenidos y/o problemáticas del lenguaje que se estudian; a los contextos en que se inscriben tanto objetos de estudio como participantes; a las relaciones de poder que limitan o enriquecen las interacciones entre maestro y estudiantes y, por ende, posibilitan u obstaculizan el desarrollo de los procesos de comprensión y producción de textos.

La didáctica del lenguaje se ha nutrido de otras disciplinas como la etnografía, la sociología, los estudios lingüísticos y del discurso, la psicología, entre otros, para abordar los complejos procesos pedagógicos que emergen en el aula de clase de lengua. Por lo anterior, para el objeto de estudio de esta tesis la didáctica del lenguaje ocupa un lugar central. Desde ella, nos interesa entender o aproximarnos a un complejo asunto que tiene diversas nociones y aristas, y que en Colombia tiene en la actualidad

una gran importancia en el campo educativo: la llamada integración de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la escuela.

Desde diversos documentos gubernamentales se promociona la inclusión de las TIC como la solución a los bajos niveles de desempeño de los estudiantes en las pruebas académicas nacionales (Saber, Saber pro) e internacionales (Pisa); como una salida para superar problemas asociados al subdesarrollo (Rojas 2007 citado por Rueda 2012: 160) y en la falacia de que la motivación escolar aumentará con la presencia y uso de los computadores y tabletas. En este marco, el propósito de esta investigación fue estudiar las implicaciones que tenía la implementación de una secuencia didáctica mediada por TIC, para aprender a leer críticamente.

Una de las razones por la que nos sentimos comprometidos con este asunto responde, por un lado, a los deficientes niveles de lectura que reflejan los resultados de diversas pruebas aplicadas a los estudiantes (Pruebas Saber y Saber-Pro) de la básica secundaria durante los últimos dos años. Por otro lado, abordar este problema nos remite al cuestionamiento de una hipótesis que suele ponerse de manifiesto en los discursos de la mayor parte de los maestros, estudiantes y asesores pedagógicos del MEN, al referirse a las TIC como una herramienta que motiva, facilita y modifica el aprendizaje de los estudiantes en relación con diversos contenidos de orden académico y social, comprendiendo así el cambio o innovación escolar como un asunto sencillo, cuando la investigación educativa lo que ha mostrado es la gran complejidad de factores que en él intervienen y que lo convierten en un reto siempre presente.

Nos parece que vale la pena pensar sobre estas preguntas en relación con la integración de las TIC a la clase de lengua:

- ¿Son las TIC las que posibilitan un cambio en las prácticas de los maestros y por lo tanto en las interacciones que se dan en el aula de clase de lengua?
- ¿Acaso, no es posible que aún haciendo uso de las TIC se sigan perpetuando las mismas prácticas pedagógicas cuestionadas -transmisión frontal, verticalismo, fragmentación y en general sin sentido-?
- ¿Qué es lo que sí puede ser potente de un proceso auténtico de integración de TIC a la enseñanza del lenguaje?

De este modo, el problema a abordar se constituye en un asunto de actualidad e interés personal, profesional e incluso político gremial, porque, como docente de educación pública que soy, hago parte activa del debate que hoy está sobre el tapete. En concreto, se trata de responder la siguiente pregunta:

Pregunta general

¿Qué implicaciones tiene en la interactividad entre una profesora y sus estudiantes y, en general, en la transformación de la enseñanza del lenguaje, el diseño e implementación de una secuencia didáctica (SD en adelante) en la que se integra el uso de tecnología (TIC) para enseñar a comprender críticamente artículos de opinión, con estudiantes de un grado séptimo de básica secundaria?

Preguntas específicas

1. ¿Cómo se configura en la relación entre una maestra y su grupo de estudiantes, la cesión y el traspaso de la responsabilidad y el control sobre el aprendizaje, en el desarrollo de una secuencia didáctica mediada por TIC, para leer críticamente artículos de opinión?
2. ¿Qué transformaciones de las prácticas pedagógicas se ponen en evidencia cuando se introducen las TIC en el desarrollo de una secuencia didáctica para enseñar a comprender críticamente artículos de opinión?

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

Analizar las implicaciones que tiene, tanto en la interactividad entre una maestra y su grupo de estudiantes como en general en las prácticas pedagógicas, el desarrollo de una secuencia didáctica que integra las TIC para comprender críticamente textos de opinión, en una clase de lengua en un séptimo grado de educación básica secundaria.

3.2 Objetivos específicos

1. Analizar la cesión y el traspaso de la responsabilidad en el desarrollo de una SD mediada por TIC para trabajar con textos de opinión.
2. Caracterizar las interacciones que se generan entre una maestra y su grupo de estudiantes en el desarrollo de una Secuencia Didáctica (SD) mediada por el uso de algunos recursos de las TIC, para aprender a leer críticamente artículos de opinión.
3. Analizar las transformaciones en las prácticas pedagógicas en la enseñanza del lenguaje, que se producen por el desarrollo de esta SD.
4. Caracterizar el uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos y prácticas de lectura crítica en la clase de lenguaje.

4. ANTECEDENTES

Dado que este estudio tiene como objeto los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura crítica de artículos de opinión, a través de una secuencia didáctica (SD) mediada por TIC, se constituyen como antecedentes de esta exploración algunas experiencias pedagógicas cuya intención haya sido similar a la nuestra.

Tal como se explica en la introducción de esta tesis, inicialmente el objeto estaba orientado hacia el desarrollo de la argumentación, se revisaron SD con este objeto. Cuando se definió, en la negociación con los maestros de la Institución educativa, que el objeto de este trabajo de investigación sería la lectura crítica, se decidió dejar dos de estas experiencias ya revisadas porque, por un lado fueron desarrolladas desde la perspectiva discursiva e interactiva -la misma que seguiremos en este trabajo- y por otro, porque como fueron configuradas como secuencias didácticas, aportan un modo de organizar la enseñanza para formar un lector que puede diferenciar puntos de vista, posiciones ideológicas, establecer relaciones de intertextualidad, interpretar intencionalidades y propósitos comunicativos, entre otras características que evidencian el desarrollo de la competencia argumentativa y del lector crítico. Además, no encontramos propuestas de SD referidas a la lectura crítica que integraran, de manera explícita e intencional, las TIC.

En general, para la búsqueda y la selección de los trabajos a los que se hace referencia en este capítulo se utilizaron diferentes criterios, así:

- El primero, un trabajo de Anna Camps que ha hecho grandes aportes para aclarar el concepto e importancia de la configuración de secuencias didácticas para la enseñanza.
- El segundo, una SD también reconocida por los aportes que ha hecho sobre el abordaje de la construcción de la opinión, uno de los objetos de la SD que se diseñó en esta investigación.
- El tercero, dos experiencias pedagógicas realizados en el contexto local y nacional, orientadas desde la perspectiva discursiva e interactiva y también configuradas como SD.
- Por último, un trabajo que aborda la lectura crítica de artículos de opinión (objeto de esta tesis) y que finaliza con el diseño de una SD, siguiendo sobre todo la propuesta de Daniel Cassany de tener en cuenta una prelectura, la lectura sobre líneas, la lectura entre líneas, prelectura, lectura sobre líneas, la lectura entre líneas, la lectura tras las líneas y la lectura intertextual (Cassany, 2006).

Empecemos.

- *Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. Anna Camps (1995)*

La estructura de la secuencia consiste en que los estudiantes escriban un texto inicial a partir de una consigna dada, luego se hace la explicación colectiva del proyecto y se organizan grupos de trabajo. Después se realiza la lectura y comentario de textos

argumentativos de referencia escogidos por la profesora, se esquematiza el contenido de los textos argumentativos comentados y se elabora una encuesta para recoger opiniones sobre el racismo. En la segunda parte de la secuencia los estudiantes ven un video sobre el racismo, se hace énfasis en las características del texto y del discurso argumentativo y se escogen algunos temas polémicos para debatir en clase, esto es responsabilidad de los estudiantes.

Seguidamente se realizan ejercicios sobre estructuras argumentativas y contra argumentativas y sobre microestructura del texto (conectores), paralelamente se hacen debates. Finalmente se escriben textos argumentativos en grupos de estudiantes, se revisan entre grupos y se presenta una versión final.

El carácter dialógico de los textos (Bajtín, 1979) es reconocido por la profesora Anna Camps en el diseño de esta secuencia didáctica, al abordar como punto de partida la contraargumentación en el texto escrito, uno de los aspectos que según la autora representa mayor dificultad para los estudiantes de los primeros niveles de enseñanza secundaria.

De acuerdo con su propuesta, la dificultad en la argumentación escrita tiene que ver directamente con la necesidad de que el locutor gestione de manera autónoma todos los elementos del discurso y del texto argumentativo sin intervención del interlocutor.

Camps, al igual Martínez (2013), señala la necesidad de enseñar la argumentación como actividad discursiva, en la que el locutor tiene en cuenta a sus destinatarios para configurar sus argumentos y contraargumentos con el fin de valorarlos y orientar la fuerza argumentativa de su discurso en un contexto determinado.

Señala que uno de los procesos más complejos para los estudiantes corresponde a citar opiniones o argumentos contrarios en el propio texto escrito, con el fin de quitarles fuerza argumentativa. De manera que en el desarrollo de la propuesta se trabajan dos estructuras contraargumentativas importantes: la concesión y la refutación. Así se resaltan dos funciones de la actividad contraargumentativa, aquella que tiene que ver con la construcción de la imagen del destinatario al cual se apela con la argumentación y la de contrarrestar las posibles objeciones que el destinatario podría poner a la tesis que defiende el locutor.

Cabe señalar que en esta propuesta, la oralidad también ocupa un nivel destacado que permite a los estudiantes representarse la situación de controversia, cara a cara, para contra argumentar a sus oponentes.

El resultado de esta secuencia didáctica puso en evidencia que algunos de los textos producidos tenían características de la oralidad (opinión contraria- refutación). Mientras otros productos evidenciaron el intento de configurar un texto de carácter dialógico con el que pretendían que el texto no fuese solo un listado de argumento contrario y refutación.

El aporte pertinente que encontramos en este trabajo, tiene que ver con el lugar que se le otorga a la oralidad; al debate cara a cara, la necesidad de realizar encuentros con personas que plantearan sus puntos de vista (ojalá diferentes) alrededor de un tema, como recurso que permite que el estudiante se haga una idea de la diferencia de opinión, en concreto, y luego pueda organizar la suya y no solo circunscribimos a los textos escritos. Del mismo modo, la realización de actividades como la búsqueda de

información sobre el tema que se aborda permite que los estudiantes comparen puntos de vista y puedan revisarlo.

- *Una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de educación primaria.* Dolz y Pasquier (1996)

En esta propuesta, que fue adaptada para España, los autores indican una serie de talleres para desarrollar la construcción de la opinión en los estudiantes adolescentes, dado que el denominado “tercer ciclo”, correspondería a los grados quinto y sexto del sistema educativo colombiano.

La secuencia didáctica que diseñan tiene como objetivo principal mejorar la argumentación oral y escrita de los alumnos de estos grados. Se organizan unos talleres a partir de un “género textual” y un corpus textual auténtico en el que aparecen discursos orales y escritos. Así la estructura de la secuencia se plantea en torno a tres grandes etapas: producción inicial, realización de módulos o talleres de aprendizaje sobre las dimensiones textuales problemáticas y finalmente la producción de un nuevo texto oral o escrito.

Los autores consideran que la expresión oral y escrita puede y debe enseñarse de manera sistemática, por esta razón subrayan la necesidad de llevar a cabo propuestas pedagógicas en las que se tome como punto de partida el discurso argumentativo. Esto, debido a que la escuela se ha centrado especialmente en el trabajo alrededor de los textos narrativos y ha dejado de lado la enseñanza de los discursos argumentativos en sus modalidades oral y escrita, como lo demuestran algunos estudios en psicología

respecto al nivel de desarrollo de las capacidades argumentativas de los estudiantes (Dolz et al, 1996). Es así como la escuela, sin pretenderlo, practica la censura de los textos de opinión, tal vez por considerar la argumentación como fuente de conflictos en lugar de un medio para construir consensos y lograr acuerdos.

El diseño e implementación de la secuencia tiene en cuenta algunos problemas de expresión de los alumnos y señala que la capacidad de producir textos argumentativos requiere de diferentes actividades tales como: reconocer que hay un tema que genera controversia en una situación de comunicación, comparar y contrastar situaciones de argumentación, elaborar diferentes tipos de argumentos, organizar argumentos en orden jerárquico, negociar con el adversario y practicar algunas estrategias lingüísticas. Las interacciones cara a cara son un eje fundamental en el desarrollo de esta propuesta. El diálogo argumentativo permite que los interlocutores puedan tomar en cuenta el punto de vista del otro y así se anticipen al diálogo en el que se busca defender un posicionamiento o llegar a una negociación con el otro. Recordemos que el discurso argumentativo tiene un fuerte componente dialógico, pues se establece una posición en relación con un punto de vista opuesto, así se citan argumentos y contraargumentos a favor y/o en contra de una tesis.

Al iniciar el trabajo con los estudiantes, se hace una reflexión sobre la necesidad del discurso argumentativo en la vida cotidiana. Seguidamente se propone a los estudiantes cambiar la disposición de los pupitres del salón de clase, como situación pedagógica articuladora de todo el trabajo que se realizará a lo largo de la secuencia

didáctica. Los estudiantes deben pensar en una disposición para el aula de clase y escribir un texto que defienda su punto de vista.

Después de la revisión de los textos por parte del docente, se propone a los estudiantes una serie de talleres de aprendizaje para mejorar la escritura de los textos de opinión. Estas sesiones de trabajo comportan diversas actividades encaminadas a que los estudiantes lean y discutan sobre otras situaciones que generan controversia, a leer textos con diversa organización estructural para lograr el reconocimiento de la estructura de los textos de opinión, a pensar en las razones para defender un punto de vista (argumentos a favor y en contra), a apropiarse del léxico requerido para una situación de argumentación, a reconocer los organizadores textuales (microestructura) que permiten orientar la argumentación de un discurso. Luego se propone hacer una lectura entre pares para que los compañeros de clase ayuden a mejorar los escritos.

La última etapa de la secuencia incluye la revisión y la reescritura del texto elaborado en la primera fase, así como la lectura en voz alta de los textos en sus versiones modificadas. Finalmente estas actividades dan lugar a un debate sobre la disposición de los pupitres de la clase.

Es indiscutible que en el proceso de formación de los estudiantes en el conocimiento y manejo de los textos argumentativos, la oralidad es un elemento base para desarrollar el discurso oral y escrito. Así como la escritura permite organizar las ideas y argumentos para participar en un debate cara a cara

Para el objeto de nuestra investigación, consideramos relevante la forma en la que se abordan los conceptos sobre el discurso argumentativo -y por tanto de la formación del

lector crítico- en el desarrollo de la secuencia didáctica referida. Los autores de la secuencia didáctica hacen una transposición de ese universo de nociones sobre este objeto y retoman aquellas que consideran básicas y probablemente prácticas para el trabajo con los estudiantes. Así, no se trata de saturar de información a los participantes, sino de seleccionar elementos claves que les permitan comprender el esquema de una argumentación y la manera de construir contradiscursos.

Algunos de esos elementos son: la tesis (opinión/punto de vista que se defiende), la diferencia de opinión que siempre caracteriza al discurso argumentativo, convencer o persuadir al interlocutor, anticipación de posibles argumentos en contra de la tesis que se defiende, refutación, marcadores lingüísticos que orientan la argumentación tanto en los discursos orales como escritos, entre otros.

En nuestro diseño, retomamos esa necesidad de acotar unos conceptos claves y trabajar en la configuración de diversas situaciones que contaran con el interés de los jóvenes estudiantes, así como en la definición de un tema controversial que los convocara.

- Experiencias pedagógicas locales y nacionales

En Colombia hay que destacar el trabajo investigativo de la profesora María Cristina Martínez (2002, 2005, 2013), quién ha elaborado una propuesta sobre la “*Dinámica social enunciativa*”, desde una perspectiva discursiva e interactiva, que pretende integrar los estudios más relevantes sobre argumentación. El punto de partida de esta propuesta (que se ampliará en el marco teórico) es el enunciado como unidad mínima

de análisis (Bajtín) en el que se integra el género discursivo y el que refleja la situación de comunicación y enunciación en la que los interlocutores están inscritos.

Ahora bien, referirse a la formación del lector crítico en la clase de lengua nos remite a pensar en la formación, en general, de ciudadanos que se espera que participen de las decisiones colectivas de orden local y global, que puedan diferenciar diversos puntos de vista en los discursos que circulan y puedan tomar una posición crítica frente a las situaciones del contexto actual. De este modo, encontramos una gran relación con los aportes que ofrecen los estudios sobre la argumentación, sobre todo aquellos que se abordan desde la didáctica del lenguaje para la formación del lector crítico.

En el marco del programa de fortalecimiento de competencias docentes y estudiantes, realizado en la ciudad de Cali (2011), recogido en el libro *Narrar, exponer y argumentar*, se encuentran varias experiencias cuyo propósito es el desarrollo de la argumentación en la educación media. Una de éstas, es la propuesta de una SD diseñada y desarrollada por el profesor Eduard Narváez en la institución pública Liceo departamental de la Ciudad de Cali, planeada con la intención de que los estudiantes hicieran la producción de un ensayo sobre el tema elegido y a partir de esta actividad realizaran un debate, en el grado once.

De acuerdo con Narváez, este trabajo surgió debido a la dificultad de los estudiantes para sustentar su punto de vista en diversas actividades escolares como mesas redondas, foros, cine-foros, escritura de ensayos, entre otros.

La secuencia didáctica fue titulada FATUM, debido a un trabajo que se había realizado anteriormente con estos estudiantes. Narváez afirma que se habían leído algunos

textos de literatura griega sobre el tema del destino en la clase de lengua. Según el profesor, en la institución se ha evidenciado la preocupación de varios maestros por el desarrollo de la comprensión de lectura y la producción de textos desde los grados iniciales. Así, diversos recursos como el plan lector, periódico mural, entre otros, han servido de apoyo para el trabajo en el área de Español. Para este trabajo, la decisión de qué tema abordaría, a diferencia de las dos secuencias anteriores, fue tomada por todo el grupo de estudiantes en conjunto con el profesor.

La perspectiva desde la que se desarrolló el trabajo en esta propuesta didáctica fue dialógica – discursiva – interactiva, debido al énfasis que se hace en el papel activo de los interlocutores, a la construcción que se logra en la relación intersubjetiva de los participantes en un diálogo o en un texto escrito, en el marco de unas prácticas sociales determinadas.

El desarrollo de la propuesta se hizo en nueve sesiones de clase, durante las que se fusionaron elementos teóricos y prácticos. Así, inicialmente se tuvieron en cuenta los conocimientos previos de los participantes, se estudió la estructura de un texto argumentativo (tesis, argumentos, conclusión), nociones como situación de comunicación; situación de enunciación; contrato social de habla; elementos lingüísticos requeridos en el proceso de textualización, entre otros.

Las dos primeras sesiones fueron dedicadas al reconocimiento de las intenciones de los locutores en algunos textos abordados (publicidad, textos académicos), así como los puntos de vista configurados por los locutores. Luego se eligió el tema a tratar durante la secuencia y se estudió la estructura de un ensayo a partir de la lectura del

texto de Michelle Petit “El derecho a la metáfora”. Otros ensayos fueron recomendados por el profesor para la lectura en casa.

Un primer borrador del ensayo fue el trabajo de la siguiente sesión y seguidamente se propuso una revisión entre pares para generar una segunda versión del texto. Esta fue entregada al docente para seleccionar las mejores producciones, así los estudiantes que escribieron los ensayos mejor estructurados participaron en el debate de la última sesión.

Al observar en retrospectiva el trabajo realizado, el docente afirma que se logró evidenciar el avance de los estudiantes en la escritura de los ensayos, así como en el ejercicio del debate. Ellos lograron organizar sus discursos de manera que en los textos se citaran argumentos a favor y en contra de las tesis que se defendían. Sin embargo, el profesor Narváez también pone de manifiesto la falta de tiempo para desarrollar toda la propuesta; algunos aspectos teóricos quedaron en el tintero y no se abordaron en el desarrollo de la SD.

Consideramos que el trabajo llevado a cabo en esta propuesta permite mostrar que hay diversas maneras de abordar la enseñanza del “texto argumentativo” (en nuestro caso artículo de opinión).

En esta SD hay un reconocimiento de la estructura de los textos para identificar las características principales del texto argumentativo elegido para el trabajo cuyo análisis se hace en algunos textos que se toman como ejemplo. En la SD del profesor Narváez nos llama la atención la concertación del tema a tratar, debido a que esto, de alguna manera, garantiza el interés por parte de los participantes.

Algunos de los puntos que tendremos en cuenta para el desarrollo del trabajo que nos proponemos son; la identificación de los conceptos claves que permitan a los estudiantes avanzar en el reconocimiento de los mismos en los textos llevados al aula y el uso de elementos de orden lingüístico y pragmático desde una perspectiva dialógica e interactiva.

- La escritura de un texto argumentativo también es objeto de estudio en la Secuencia didáctica propuesta por Montoya y Motato (2013). La intención principal del trabajo gira en torno al reconocimiento y el uso del discurso argumentativo (ensayo) por parte de un grupo de estudiantes de grado once de la Institución INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira.

La perspectiva que adopta este estudio es también la discursiva e interactiva propuesta por la profesora Martínez (2002). Es un trabajo de corte descriptivo-cualitativo que se centra en el diseño e implementación de una SD para enseñar a escribir un ensayo en grado once. La secuencia busca analizar la incidencia de la implementación de la SD para la producción de ensayos.

En esta investigación, a diferencia de FATUM, son los docentes quienes escogen los textos para leer durante el desarrollo del trabajo. Inicialmente se aplica una prueba diagnóstica denominada "pretest", que consta de un texto que tiene como tema "El desplazamiento en Colombia". Se invita a los participantes a escribir un argumento corto con relación al tema.

Luego, de acuerdo con los autores, se inicia la implementación de la SD que consta de cuatro fases: presentación, comprensión, práctica y transferencia. El texto eje es la novela "Siervo sin tierra" de Caballero Calderón, autor bogotano. Además de otros textos. En este caso, no se especifica en cuántas sesiones se desarrolla la propuesta.

La implementación de la secuencia inicia con la instrucción de escribir textos argumentativos cortos de diferentes temáticas en grupos de trabajo, se solicita tener en cuenta elementos de orden lingüístico (conectores) y de orden estructural (cohesión y coherencia textual).

Luego se realiza una presentación de la secuencia, en la que se invita a los participantes a pensar en la relevancia de los textos argumentativos. Según los autores, es un momento para despertar el interés de los estudiantes respecto a este tipo de discurso. A continuación se solicita la escritura de un texto argumentativo a partir de la novela "Siervo sin tierra". Sin embargo, no se menciona el propósito de esta producción.

Posteriormente, se estudian algunos conceptos teóricos sobre la estructura del texto argumentativo (ensayo) y los tipos de argumentos que se pueden desarrollar. Después se pide a los estudiantes reconocer las nociones estudiadas en un texto propuesto y preparar algunas exposiciones a este respecto.

A partir de la lectura de la novela, los estudiantes identifican puntos de vista y proponen algunas tesis que esperan defender en sus textos escritos. Una de las preocupaciones de los autores, tiene que ver con la evaluación de la comprensión de lectura del texto de referencia. Dado que en una de las sesiones se propone la aplicación de una prueba

tipo saber para hacer seguimiento a los niveles de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva en los estudiantes.

Finalmente, en la fase de transferencia, como la llaman los autores, los estudiantes escriben un texto con la temática dada por el docente "La problemática de la tenencia de tierras en Colombia". Este ejercicio es valorado a través de una rejilla que indica los niveles de desempeño de los participantes en cuanto a comprensión y producción de textos, en esta se tiene en cuenta aspectos de orden semántico, sintáctico y pragmático.

En los resultados de la SD se destaca, según sus autores, la apropiación de las nociones estudiadas en más del cincuenta por ciento de los estudiantes que participaron de la propuesta. Sin embargo, consideramos que es necesario revisar el tipo de contrato didáctico que se pone en evidencia en este estudio, debido a que el tipo de interacción que se muestra es solo docente- grupo de estudiantes.

- Aulas prensa. Hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media (Malaver et all, 2014)

Desde una perspectiva cualitativa y etnográfica, la investigación se enfoca en observar la incorporación de la prensa como objeto de estudio en algunas aulas de instituciones educativas de la ciudad de Bogotá en el nivel de educación media, bajo la pregunta ¿De qué manera los docentes de la educación media, en las áreas básicas de sociales y castellano, usan la prensa escrita para favorecer la formación de un lector crítico? Las descripciones arrojaron una baja competencia en el desarrollo de la lectura crítica por

parte de maestros y estudiantes respecto a la prensa, así como la poca frecuencia en proponer el trabajo con textos de opinión en las áreas de lenguaje y sociales. En cambio se encontró un mayor énfasis en abordar textos informativos, aunque los autores no especifican qué configuraciones textuales en particular, y en asuntos como la lectura literal, la explicación de oraciones y la ortografía.

Después de las observaciones realizadas, su descripción y categorización, los autores elaboraron una propuesta de secuencia didáctica (SD) titulada *Aulas prensa. Hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media*, que cuenta con cinco momentos que incluyen diversas acciones encaminadas al desarrollo de la lectura crítica de textos de opinión. El objetivo central es la formación de lectores críticos que puedan tomar posición y defender sus puntos de vista. Se espera que al finalizar la implementación de esta SD los estudiantes escriban artículos de opinión teniendo en cuenta lo desarrollado durante los talleres y las lecturas dialógicas colectivas, entendidas como lecturas conversadas en el aula.

Para la propuesta de SD hicieron una revisión de referentes conceptuales entre los que se cuentan: los medios de comunicación y la escuela, la prensa en el aula, los artículos de opinión, la ideología en el discurso comunicativo, la pedagogía crítica, la lectura crítica, las competencias de un lector crítico y la intervención didáctica del docente que oriente lectura crítica de artículos de opinión.

El análisis de las observaciones de clase y de las entrevistas a articulistas y docentes (4) permitió construir cuatro categorías: *la prensa para la formación de un lector crítico*, *el artículo de opinión para la formación de un lector crítico*, *el lector crítico de artículos*

de opinión y el docente que orienta la lectura crítica de artículos de opinión que fueron el punto de referencia para la planeación de la *Secuencia didáctica: Aulas prensa. Hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media*, dirigida a docentes de las áreas de ciencias sociales y lengua castellana. Aunque no se muestran resultados de su implementación.

La propuesta se desarrolla en cinco momentos que son: 1. alfabetización, 2. exploración, búsqueda y clasificación, 3. lectura de artículos de opinión, 4. disertación y 5. escritura de un artículo de opinión. En el primero se busca que los estudiantes reconozcan la prensa desde su estructura y contenido, diferenciando las diversas tipologías textuales y los géneros discursivos que esta ofrece. Para esto, proponen llevar al aula diversas prensas nacionales (*El Tiempo, El Espectador, ADN, Nuevo Siglo, Diario Nacional, Semanario Voz*), analizar las portadas de varios periódicos impresos y digitales, identificar la estructura y el contenido de un periódico, hallar diferencias entre la prensa impresa y la prensa digital. Finalmente analizar y clasificar los artículos en los distintos géneros periodísticos.

El segundo momento se centra en la búsqueda, la clasificación y el análisis de los diferentes tipos de prensa nacional y articulistas de opinión para orientar el proceso de lectura crítica. Para esto se propone buscar y describir el perfil de cada tipo de prensa, a partir de un tema en contexto social, para el caso de la SD se optó por “los diálogos de paz” y buscar artículos de opinión que aborden la temática. Posteriormente,

clasificar los articulistas que escriben sobre el tema *Los diálogos de paz* y conformar un cuerpo articulista para consultar la biografía o los datos relevantes de cada autor.

En la lectura de artículos de opinión, que corresponde al tercer momento, se desarrollan los niveles de comprensión de lectura para llevar a cabo el nivel de lectura crítico textual. A partir de tres o cuatro artículos de opinión con respecto al tema “Los diálogos de paz entre el gobierno Colombiano y las FARC” se desarrollan las actividades de prelectura, lectura sobre líneas, lectura entre líneas, lectura tras las líneas y lectura intertextual (Cassany, 2006).

El cuarto y quinto momento se centran en la disertación y en la escritura de un artículo de opinión. Para esto se abordan algunas preguntas propuestas en relación con el tema y con las lecturas realizadas y se espera que los estudiantes escriban su propio artículo, aunque en la última fase no se describe cómo llevar a cabo la escritura planeada.

Consideramos que este trabajo aporta algunos conceptos pertinentes para la reflexión y el trabajo con los artículos de opinión en el aula, además de tratar un tema relacionado con el de esta investigación, la construcción de una SD para enseñar a leer y a escribir de manera crítica. Sin embargo, en cuanto al diseño de la propuesta, no se encuentra una descripción detallada de las acciones del profesor y los estudiantes en los diferentes momentos planeados, solo aparece una lista de actividades o situaciones que desarrollan en clase. Tampoco se menciona cómo se hace la selección de los

textos llevados al aula o quién los lleva. Resulta pertinente y necesario tener en cuenta estos asuntos de orden didáctico porque permiten planear o visualizar con más claridad el curso de las interacciones entre los participantes y la manera en la que se organizará la actividad conjunta en torno al objeto de estudio para alcanzar los objetivos propuestos.

En las secuencias revisadas anteriormente, se comparte la preocupación, por un lado, de planear actividades intencionales para lograr la identificación de puntos de vista, para construir uno propio, y por otro, para generar un diálogo entre pares como actividad que permite la socialización de saberes previos y nuevos en relación al modelo de propuesta pedagógica (SD) que se lleva a cabo. Todas ellas, de modos diferentes, indican o no, cómo la interacción en el aula es importante no solo entre maestro-estudiante, sino en diversas direcciones dentro del aula de clase, dado que se tiene en cuenta al otro en la construcción de saberes y, de algún modo, conlleva al estudiante a gestionar su propio proceso de aprendizaje cuando asume el rol de observador-evaluador del texto de otro.

5. MARCO TEÓRICO

En este capítulo abordaremos los conceptos que consideramos centrales para efectuar el análisis de la aplicación de la *Secuencia didáctica para enseñar a leer de manera crítica*, propuesta para grado séptimo, en la que además se buscaba integrar, de modo pertinente y relevante, el uso de las TIC. Para esto, optamos por organizar el conjunto de conceptos que se interrelacionan entre sí, en tres ejes conceptuales.

El primero se refiere a la **perspectiva sociocultural en los procesos educativos y en la concepción del lenguaje**. Consideramos que una mirada sociocultural sobre los procesos de aula nos permite acercarnos a la comprensión y al análisis de lo que sucede cuando se aborda la lectura crítica, puesto que en el escenario social, académico y cultural, circulan discursos que orientan puntos de vista y representaciones sobre los fenómenos sociales.

El segundo eje se centra en **la lectura crítica** como objeto de estudio, dado que ésta es el objeto de estudio en la SD propuesta. Nos ocupamos de hacer una revisión de la noción y de establecer una relación con el enfoque sociocultural, a partir de dos perspectivas que abordan las prácticas de lectura y escritura. La intención es aproximarnos a una comprensión de lo que implica leer de manera crítica el discurso escrito.

En el tercer y último eje nos detenemos en la problemática sobre **la integración de las TIC a los procesos de enseñanza del lenguaje**. Nos parece relevante considerar este fenómeno en el marco del desarrollo de la lectura crítica debido a que otras maneras de leer, escribir y, en general, de interactuar con los textos y aprender se están transformando con el uso de las nuevas tecnologías.

5.1. LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS Y EN LA CONCEPCIÓN DE LENGUAJE

En el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje del entorno educativo de un aula de clase, suceden diversas situaciones que permiten o limitan las posibilidades de los participantes para elaborar significados y sentidos sobre las mismas. Este proceso ocurre porque hay una interacción entre sujetos, objetos y ciertas prácticas que determinan, por un lado, las relaciones que se establecen entre los miembros y por otro, las responsabilidades, temas y tareas que cada uno ha de llevar a cabo en un contexto situado.

Ubicarse desde la perspectiva sociocultural de la educación y del lenguaje, implica centrarse en esas prácticas sociales, en cómo ellas, configuradas y reguladas socialmente, son abordadas en ese espacio específico que es aula escolar.

Ahora bien, esta perspectiva, toma como base los aportes, entre otros, de dos pensadores que permitieron abordar la reflexión sobre los usos del lenguaje en diversos contextos, subrayando la historicidad sociocultural de los sujetos en los procesos de

mediación. Por un lado, Vygotsky (1979) quién propone el concepto de Zona de desarrollo próximo o potencial (Z.D.P) a través del cual los sujetos, al interactuar con otros para resolver problemas, logran ampliar su capacidad de resolución y así, pasan de procesos intersubjetivos a otros intrasubjetivos y se producen los aprendizajes. Por otro lado, encontramos los aportes de Bajtín (1982) al poner como eje central de su comprensión sobre el lenguaje y el discurso, la dialogicidad que se evidencia en cada enunciado que surge en las interacciones humanas.

Ambos, retoman algunas ideas marxistas (materialismo histórico) para fundamentar sus explicaciones conceptuales, lo que permite establecer una proximidad en sus apreciaciones. También, para ambos autores es notoriamente relevante tener en cuenta el contexto en el que se usa el lenguaje. Para Vygotsky, éste representa una herramienta de orden psicológico que modifica ostensiblemente el desarrollo individual y social. Para Bajtín, el lenguaje es un órgano dinámico, producto de diferentes cambios socio-históricos que surgen a partir de la actividad humana y se modifica con ésta.

Sin duda, los usos del lenguaje determinan, de modo dinámico, las relaciones que se construyen entre los sujetos, así como sus proximidades o distancias en relación con los otros, sean estos sujetos u objetos. Del mismo modo constituyen el potencial semiótico con el que cuentan los sujetos para elaborar sus interpretaciones y darle sentido a sus acciones en un contexto particular.

Como nuestro interés se centra en la escuela y en las formas de comunicación que en ella se generan y, por ende, en las mediaciones presentes en ella, en este apartado abordaremos algunas nociones fundamentales que nos permitirán explicar el papel del lenguaje en el desarrollo cognitivo y social de los participantes del contexto escolar. Esto, con el fin de contar con un conjunto de conceptos que permitan abordar el análisis propuesto para esta investigación.

En primer lugar, como ya lo mencionamos, los usos del lenguaje situados en diversos contextos en los que los sujetos interactúan, permiten o limitan el desarrollo social, cultural y/o cognitivo de los participantes. Hemos entonces de mencionar las *acciones mediadas* en el contexto escolar, lo que se refiere a las actuaciones de maestros y estudiantes, así como a los géneros discursivos que hacen presencia y a las relaciones que se establecen en una situación de enseñanza y de aprendizaje. Vygotski señala que el desarrollo de las funciones mentales superiores (F.M.S.) y la acción humana están mediadas por herramientas de carácter técnico y psicológico (Werstch, 1991: 46), lo que indica el carácter mediado de las relaciones entre los participantes de la escuela. Esta mediación se hace a través de varias "herramientas", una de las más determinantes es el lenguaje en todas sus formas, así como también otros sistemas semióticos. Todos ellas constituyen la base para el desarrollo de las nociones y las representaciones sobre la realidad.

Así, encontramos que en una situación educativa el estudiante aprende o no porque se encuentra en relación con otros; unas veces, pares con un conocimiento relativamente

aproximado, otras, agentes educativos más capaces. Es esta interacción humana, que se espera sea organizada y premeditada, en la que busca que los estudiantes, a través del uso de diversos sistemas semióticos puedan elaborar unos saberes con el fin de resolver situaciones problema en la escuela y por fuera de ésta. Decimos que se espera que sea organizada e intencional, para que logre que los estudiantes le den sentido a sus interacciones, a los contextos en los que participan y del mismo modo, configuren su subjetividad desde los planos interpsicológico e intrapsicológico.

Para lograrlo, los agentes educativos utilizan ciertas organizaciones con los estudiantes; tanto en la disposición del espacio físico en el aula como en la manera de orientar la enseñanza y el aprendizaje. Estas organizaciones promueven unas interacciones y formas de lenguaje, y también materiales educativos concretos; todo esto para apoyar los procesos educativos de los chicos, con la intención de que vayan avanzando en sus comprensiones. A este fenómeno se le denomina proceso de andamiaje (Bruner, 1986), pues se trata de que con la ayuda de otros, en la interacción social, el estudiante o aprendiz logre potenciar su capacidad para resolver problemas y/o amplíe sus posibilidades de pensamiento y actuación en el desarrollo de una tarea. Lo que nos remite a la ley de la doble formación de los procesos psicológicos a la que se refería Vygotsky(1981: 163 citado por Wertsch, p, 43):

Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces. Primero aparece en el plano social, y después en el plano psicológico. Primero aparece entre personas como una categoría interpsicológica, y luego dentro del niño, como una categoría intrapsicológica...

Si bien es cierto que en el proceso de enseñanza se espera que el estudiante logre unos aprendizajes, esto no siempre sucede. Desde una perspectiva sociocultural, se busca que las tareas que se proponen en la escuela tengan sentido para los participantes, que tomen en cuenta a esos otros con quienes se interactúa, los intereses y motivaciones de todos aquellos a los que se les otorga el papel de interlocutores porque se dialoga con ellos y es con quienes se construye en conjunto en el espacio escolar.

Por otro lado, como ya lo habíamos mencionado, una mirada dialógica del lenguaje desde Bajtín (1982), apoyada en la noción de enunciado, sustenta la idea de que éste constituye la unidad mínima en el estudio del lenguaje. El enunciado conlleva una carga histórica y cultural que remite a diversos significados y sentidos dependiendo de la situación de interacción comunicativa. Encontramos entonces que todos los enunciados tienen un carácter dialógico, pues están en relación con lo que otros han dicho y con otro/otros a quienes se dirigen. Asunto que resulta de particular relevancia, no solo en el contexto escolar, porque exalta la idea de tomar en cuenta al otro como interlocutor en el proceso educativo, sino también en la enseñanza del lenguaje como objeto de estudio y de otros sistemas semióticos, porque propone una mirada dialógica para el diseño, implementación y evaluación de propuestas escolares dirigidas a enseñar prácticas de lectura y escritura en contextos situados.

En este orden de ideas, se hace también necesario mencionar la noción de *géneros discursivos* referida por Bajtín. Estos surgen, precisamente, de las interacciones

humanas situadas (contextos) y tienen unos tipos de enunciados con unas características particulares que los hacen distintos de otros por las acciones e interacciones que se generan en determinados contextos. Así, el discurso de un profesor en la escuela es diferente al de un abogado en un litigio, dadas las situaciones que condicionan a los interlocutores y a los referentes que cada uno ha construido y que construyen en relación con esos otros. En este sentido, analizar cómo, por qué, dónde, para qué cada género discursivo configura un uso particular del lenguaje y establece unas relaciones entre interlocutores, es una posible vía para trabajar la comprensión de lectura crítica en el aula, así como la identificación de puntos de vista y toma de posición frente a un tema.

Hasta este punto hemos esbozado algunas ideas sobre los aportes de estos autores, cuyas propuestas consideramos referentes claves cuando hablamos de la perspectiva sociocultural. Creemos necesario ahora mencionar las implicaciones de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva a la que hacemos referencia.

5.1.1 Algunas implicaciones generales de la perspectiva sociocultural en los procesos educativos

Al reconocer que un enfoque sociocultural parte de la idea de que los sujetos son actores principales de sus organizaciones mentales y sociales y así mismo pueden transformarlas, no es posible pensar la educación como una transmisión dirigida de saberes. El modelo tradicional de la enseñanza, construido desde una concepción

disciplinar bastante rígida, buscaba dar a un estudiante lo que éste no tenía, al asumir que carecía de ciertos conocimientos y además, ponía el énfasis en el tipo de conocimientos en los que debía instruir. En un enfoque sociocultural lo que se busca es organizar la actividad conjunta de tal forma que el estudiante sea capaz de reconocer aquello que conoce, que es fruto de su recorrido previo por el mundo, y utilizarlo para construir nuevos conocimientos, para generar nuevos esquemas cognitivos y resolver nuevos problemas. De la misma forma, el acompañamiento de un experto o par que posee otros saberes y formas de acción hace posible que el proceso se enriquezca. Es pues un recorrido diferente, lleno de bifurcaciones, de dobles sentidos, de contravías. Entran en juego, entonces, una serie de aspectos que es necesario estudiar detenidamente. Una aproximación desde un enfoque sociocultural no se remite simplemente al diseño de actividades donde el estudiante haga muchas cosas (activismo). Bien sabido es que este fenómeno es el que prima en muchas escuelas en las que todas las clases están llenas de actividades, de talleres en clase. Sin embargo, estas se caracterizan por ser dispersas y fragmentadas, no estructuradas, y así apuntan a aprendizajes poco significativos para los estudiantes. Muchas veces funcionan más como actividades para llenar el tiempo en la escuela, que como herramientas organizadas para el desarrollo de procesos de pensamiento. El enfoque sociocultural, por el contrario, pone en relación a estudiantes y maestros como sujetos que tienen unos intereses, propósitos y necesidades particulares en ciertos contextos situados. Y es en el espacio escolar en el que la "mediación", entendida como el "gran

puente” que se construye de las relaciones entre docente, estudiante, objeto de estudio y artefactos culturales, juega un papel imprescindible en los procesos educativos.

¿Qué implica que el docente sea mediador en lugar de transmisor del conocimiento?

En primer lugar implica que la relación docente – estudiante – saberes hay que revalorarla. Si bien es cierto el docente se constituye como un experto que influencia los procesos que se llevan en el aula, el estudiante es parte activa de los mismos y se propone como un sujeto con saberes y prácticas que pueden transformarse. Un enfoque sociocultural de la enseñanza reconoce que la educación, tal como lo señala Vigotsky, es una actividad humana y por tanto, implica sujetos históricos que se relacionan constantemente en ella, en la que el diálogo, la conversación reflexiva se convierten en pilares fundamentales de la práctica de aula. En este sentido:

El alumno se educa a sí mismo. La lección que dicta el maestro puede enseñar mucho, pero sólo inculca la habilidad y el deseo de aprovechar todo lo que viene de manos ajenas.... (Vygotsky 2005: 475).

En segundo lugar, obliga al maestro a pensar en la diversidad más que en la uniformidad. Es decir, el aula ha convertirse en un lugar de puertas abiertas donde sea viable salir y regresar con nuevos elementos que enriquezcan los procesos que se llevan en ella. Si lo que implica un proceso enfocado de la forma en la que venimos hablando, es una relación distinta con el saber, entonces es necesario abrir los horizontes de búsqueda y permitir que en el aula confluyan diferentes puntos de vista, diferentes lecturas, diferentes objetos de estudio. En términos generales, un enfoque sociocultural propende por una búsqueda de la individualización y la autorregulación, entendida como búsqueda de cumplimiento de los objetivos que se trazan todos y cada

uno de los que participan en una interacción educativa, objetivos de orden individual y colectivo. Probablemente esto implique que la relación escuela-sociedad deba pensarse menos en términos de producción de sujetos (como si se tratara de una fábrica) y enfocarse más hacia un proceso que configure un estudiante que se pone en relación con el mundo en el que vive, que vuelca sus intereses a la escuela y ésta le propone alternativas, nuevas vías para resolver real o potencialmente los problemas que enfrentan.

La mediación es entendida, entonces, como un proceso complejo de interacción entre el sujeto docente, los estudiantes y un (o unos) objeto de estudio en un contexto situado (Triángulo didáctico, Chevallard, 1998). En ésta intervienen diversos sistemas semióticos a través de los cuales se (re)crean significados y se (re)construyen sentidos sobre la actividad conjunta. Esto, atravesado por los intereses y maneras de hacer que cada uno de los participantes del proceso educativo aporta y pone en escena. Por eso es tan importante la formación pedagógica y didáctica del maestro. Si él es capaz de pensar nuevas vías de tránsito en el aula y ponerlas al servicio de sus estudiantes, probablemente estos sean capaces de generar aprendizajes significativos y se supera la concepción de que las actividades y la comunicación en la escuela son exclusivamente para y hacia el profesor, con el propósito de obtener una nota, como si la vida quedara en otra parte. Bien lo señala Philippe Meirieu (en Eurasquin et al, 2007: 91): *La educación no es un experimento sino una experiencia y la pedagogía es proyecto, es esperanza activa del hombre.*

Siguiendo con esta línea de ideas, la mediación sólo puede ser enriquecedora si busca que los estudiantes se inscriban en prácticas que sean significativas para ellos, si se propende por generar desarrollos de orden intelectual, de pensamiento crítico, si se propone la resolución de problemas. Aunque esto implique más trabajo de planeación y formación por parte del docente, y en ciertos casos, haya algún tipo de resistencia por parte de los chicos. En otras palabras, se trata de involucrar la vida en el aula. Tradicionalmente lo que se hace en ella ha estado aislado de los intereses e, incluso, de los procesos de los estudiantes. Se ha favorecido una organización del currículo donde se privilegian unos saberes, unos contenidos y unas formas de hacer particulares. Poco interesa cómo los estudiantes llegan a ellos, cómo construyen sus interpretaciones y representaciones de las situaciones de aprendizaje, cómo configuran sus subjetividades y las herramientas de las que se valen para ello. Existe, en este sentido, una escuela de espaldas a la vida.

En el enfoque sociocultural se invierte esta perspectiva. Se propone, por ejemplo, que más que acumulación de contenidos curriculares, los planes de trabajo de las áreas deben buscar la participación del estudiante en prácticas sociales que los reten. En el caso de la enseñanza del lenguaje, se esperaría que se aprenda a hablar, a leer y a escribir en la interacción con otros sujetos y objetos; que se use esta herramienta psicológica (lenguaje) para representar diversas situaciones y conceptos y para (re)crearlos, de modo que se (re)configuren los esquemas cognitivos con prácticas pedagógicas que posicionen la lectura, el habla y la escritura como herramientas de pensamiento individual y colectivo. En otras palabras, traducir la lectura y la escritura

como componentes indispensables de la participación del ciudadano en el mundo. Así, se esperaría superar un enfoque de corte estructuralista, aislado del sujeto. No quiere decir esto que se olviden la gramática y el estudio de la lengua sino que se las redimensione como aspectos ligados a la construcción de un discurso y se las lleve al estudio de su utilidad práctica. Experiencias en las que el estudiante se vea abocado a utilizar el lenguaje de cierta forma, bien sea para explicar, para describir, para narrar o para argumentar son necesarias en el desarrollo de una competencia discursiva. Por consiguiente, el nivel de competencia que pueda lograr un estudiante depende de la forma en que la experiencia le permite reconocer aspectos que antes le parecían oscuros o hacer cosas que antes no pensaba que se podían hacer.

Ahora bien, la configuración de prácticas auténticas en el aula precisa de ciertas condiciones para que su influencia sea lo más efectiva posible. Por un lado se necesita organizar actividades estructuradas donde los estudiantes se inscriban en una práctica, y participen ampliamente en los diferentes aspectos de ella. Consultar los intereses y necesidades de nuestros estudiantes implica darles voz y voto desde el primer momento de organización de la actividad. Significa, además, un proceso de negociación dialéctica donde se busca establecer acuerdos de participación, responsabilidades compartidas y mecanismos de interacción donde se privilegie la horizontalidad en la comunicación. Una práctica que pretenda ser lo más genuina posible debe dar cabida a la autonomía de los participantes. Autonomía entendida como la valoración y apropiación de estrategias de participación efectiva en un contexto específico y no como búsqueda exclusiva de trabajo solitario del estudiante. Esto quiere

decir que el acompañamiento es continuo y planificado y debe estar enfocado hacia la búsqueda de resolución de problemas propios del contexto, en relación con la tarea propuesta. Así, se empezaría por volver a los estudiantes dueños de su proceso de aprendizaje a nivel individual y en colectivo y no sujetos sin voz ni oportunidad de intervención en su contexto escolar.

Del mismo modo, construir prácticas significativas para los estudiantes implica la superación de los límites físicos del aula de clase. Se espera que las tareas estén al servicio de productos que puedan ser públicos, compartidos con una comunidad específica que permita que éstas sean lo más contextualizadas posibles. En este sentido, la utilidad para los propósitos de los participantes juega un papel fundamental. ¿Cómo enseñar los procesos de lectura crítica a nuestros estudiantes si no les damos la oportunidad de leer críticamente?

Enseñar, desde una perspectiva sociocultural, significa abrir posibilidades de interacción para el estudiante, no sólo con el profesor sino con la comunidad, incluso la educativa. Así, para el caso de la lectura y la escritura, han de evitarse las actividades donde, en medio de un afán por cumplir planes extensos de aula, se proponen actividades de lectura y escritura fragmentadas, inconexas o desarticuladas de un propósito general. El recurso del taller en clase puede ser una herramienta válida de aprendizaje si se encadena en pos de un objetivo a lograr, si este es un momento que significa algo dentro de una estructura y está allí por una razón válida no para, simplemente, ocupar el tiempo de los estudiantes. Tal y como lo señalábamos anteriormente, exige un profesor experto y comprometido con los procesos que

desarrolla, independientemente de la configuración didáctica que prefiera; resolución de problemas, proyectos o secuencias didácticas.

Por último, también se hace necesario la configuración de un ambiente escolar donde el diálogo entre pares prime, así como el diálogo con otros que tienen distintos saberes. Como la condición específica de un enfoque sociocultural es la de que la interacción con la cultura es la que determina, en gran medida, el proceso de desarrollo de los sujetos; pues se hace necesario que la clase promueva el trabajo cooperativo entre estudiantes, de modo que estos puedan evaluar y aprender de sus compañeros así como del maestro y de otros convocados al aula. En efecto, estas interacciones son las que posibilitan que la enseñanza y el aprendizaje busquen vías diferentes cuando encuentran dificultades. Que se acuerden nuevas consultas, indagaciones, lecturas o reescrituras es fruto del trabajo cooperativo donde el par puede decir cosas sobre lo que su compañero escribe, dice o hace; así la clase podría pasar a ser un espacio de diálogo constante y razonado sobre las tareas que se proponen.

5.1.2 Aproximación al concepto de Cultura escrita en la escuela

En la escuela las prácticas de lectura y de escritura son ejes fundamentales en el desarrollo de procesos cognitivos, sociales y de participación ciudadana, no solo en el área de lenguaje, sino también en los procesos educativos de otras áreas. Es el lenguaje en sus diversas manifestaciones y usos, junto a otros sistemas simbólicos, el que estimula la configuración de subjetividades, de relaciones de poder, la construcción de conocimientos de diverso orden, entre otros. De este modo, las relaciones

intersubjetivas y las gramáticas sociales, en gran medida, son modeladas por las prácticas de lectura y de escritura; por los modos como utilizamos el lenguaje para comunicarnos e interactuar con otros.

Desde una perspectiva sociocultural, leer y escribir, así como hablar y escuchar activamente, tienen relación directa con el contexto en el que se encuentran los participantes: instrumentos de mediación técnica y semiótica, así como el acceso y la disponibilidad de dichos *artefactos culturales* (Street, 2008). Sabemos que hablar de prácticas de cultura escrita (Kalman, 2008) instaura un amplio campo de acción, retos y tensiones, que desde antaño investigadores de diversas disciplinas han intentado definir. Esto nos remite a pensar en aquella idea de que la lengua es un órgano vivo y dinámico (Bajtín) que está en transformación constante, de la mano de las prácticas sociales y por tanto es un agente determinante en la estructuración de los contextos de interacción.

En un recorrido interesante que nos propone Kalman (2008), se hace una revisión del concepto de cultura escrita. Sus acepciones pueden variar desde el alfabetismo funcional, como la adquisición de niveles básicos de lectura y de escritura tales como firmar un documento o técnicas para decodificar y reproducir materiales impresos (Graff, 2008 citado por Kalman), hasta ser considerada una herramienta de emancipación que comprende la lectura y la escritura como medios para entender las relaciones que constituyen el mundo social (Freire, 1970 citado por Kalman). Esta última definición se enfoca en entender las relaciones de poder, cómo participar en ellas y cómo transformarlas a través de la acción social y política.

En este sentido, unas prácticas de lectura y de escritura situadas en contexto, que permitan al estudiante develar intenciones, tomar posición frente a situaciones de orden cultural, social, económico, interactuar en diversos contextos en los que aparecen discursos que ponen en evidencia tensiones entre grupos sociales, participar activamente en la toma de decisiones que lo afectan directa o indirectamente, son algunas de las características que hacen parte de una formación de lectores y productores de textos cuya orientación está determinada por una perspectiva crítica.

En cuanto al contexto escolar y más específicamente, al aula de clase, en donde se encuentran algunas prácticas de lectura y escritura propias del género pedagógico³, valdría la pena cuestionar hasta qué punto la cultura escrita puede ser vista como un agente de transformación o de multiplicación de estructuras sociales dominadas o dominantes y esto a su vez, como elemento de reproducción de estructuras de poder o de invisibilización de grupos sociales. Esto, en definitiva, encuentra relación con las propuestas pedagógicas y didácticas llevadas al aula de lenguaje, como escenario de interacción en el que convergen diversas etnias, creencias, hábitos, modos de percibir el entorno y maneras de interactuar con éste.

Sin duda no es responsabilidad única de la escuela el hecho de seguir perpetuando estructuras de poder o, por el contrario, de hacer partícipes a los estudiantes para transformarlas paulatinamente, otros factores y actores sociales siempre se involucran de manera directa o indirecta en estos fenómenos. Pero si es responsabilidad de la

³ Al referirnos a género pedagógico, tomamos como referente la teoría de los géneros discursivos esbozada en el texto "El problema de los géneros discursivos" de Bajtín, en el que se explica cómo de cada práctica social y de sus usos del lenguaje emergen unos géneros discursivos asociados a las maneras de decir e interactuar de los participantes.

escuela procurar la enseñanza de una perspectiva crítica, en la que se logre diferenciar puntos de vista en los discursos que circulan, tomar posición respecto a las problemáticas y situaciones que suceden en el entorno, estimular la participación de todos en la toma de decisiones que afectan al colectivo social. Para esto, es importante crear situaciones didácticas que, en la medida de lo posible, permitan relaciones intersubjetivas más horizontales y co-constructivas, es necesario proponer un trabajo colegiado que amplíe los horizontes simbólicos de quienes participan del contexto del aula.

Sin embargo, este gran reto depende de las concepciones que aparecen en relación con la cultura escrita. A este respecto, Kalman cita algunas preguntas que surgen a partir de representaciones de lo que implica la cultura escrita como: básica, funcional y como crítica y liberadora:

- “Si la cultura escrita se limita a lo básico, ¿Se refiere a la decodificación o a la creación de significado? (Hassan, 1996)
- Si la cultura escrita se define en términos de funcionalidad, ¿Para qué propósito se lee y se escribe? (Levine, 1986)
- Si se considera que la cultura escrita otorga poder, ¿Hasta qué punto lo hace? (Baynham, 1995)
- Si se promueve a la cultura escrita como crítica, ¿Cómo se relaciona a contextos más amplios al campo social? (Luke, 1995)”

Nuestro interés en la noción de cultura escrita se inclina, indudablemente, por aquella que nos acerca a una perspectiva crítica. No decimos liberadora con optimismo, porque es probable que esta idea sea determinada por los contextos en los que se ejerce una mirada crítica y por otras variables de orden social. Llegados a este punto, revisaremos el concepto de lectura crítica que consideramos fundamental para este trabajo.

5.2 LA LECTURA CRÍTICA

La necesidad de hablar de lectura crítica nos aproxima a la idea de leer con un propósito u objetivo, incluso cuando éste no existe de manera explícita, a hacerlo de un modo más reflexivo. Sobre la criticidad, varias disciplinas y campos como los estudios culturales (Foucault, 2009; Street, 1995), la pedagogía crítica (Freire, 1989), los estudios sobre Análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2000,2003; Fairclough,2010), los estudios lingüísticos (Halliday, 1982; Martínez, 2004,2013) y la literacidad crítica (Cassany, 2006, 2010;) han hecho exploraciones y aportes. Para este trabajo nos interesan los aportes del enfoque pedagógico de Freire y los trabajos de Martínez (2004, 2013) y Cassany (2010, 2013). Por eso, más adelante, nos referiremos a ellos, sobre todo a los dos últimos, con la intención de hacer un contraste entre las perspectivas que plantean. Así, buscamos acercarnos a las características de lo que implica ser un lector crítico.

Algunos aportes de Freire

El concepto de lectura crítica contiene parte de su origen en algunos estudios, prácticas e investigaciones realizadas por el reconocido pedagogo brasileiro Paulo Freire (2001). Este autor señala que el desarrollo de una *conciencia crítica* en el proletariado tiene que ver con la educación para participar activamente en el proceso de democratización política y cultural: capacidad para identificar problemas del entorno; proponer soluciones colectivas a estos problemas y tomar partido de la puesta en escena de

dichas soluciones, así como hacer su respectivo seguimiento. En este panorama, una lectura reflexiva del entorno es necesaria e imperativa para que los ciudadanos se apropien de sus problemáticas y tomen parte en el ejercicio de su responsabilidad social.

La propuesta de Freire (2001) para el desarrollo de una *conciencia crítica* está situada en un contexto en el que se reclama la participación activa de las masas porque las decisiones se han tomado desde sectores de la sociedad que no tienen nada que ver con las problemáticas de los verdaderos afectados. En esta corriente se rechaza el mutismo colectivo y el desinterés en la toma de decisiones que incumben y afectan a toda la comunidad.

Estamos convencidos de que esta aproximación a una *conciencia crítica* tiene una estrecha relación con la noción que pretendemos explorar, la lectura crítica. Puesto que se trata de leer el contexto, de desarrollar una observación interesada sobre lo que ocurre alrededor; de saber; pensar y actuar, en relación con situaciones en las que se puede construir de manera colectiva para bienes comunes.

En cuanto a la lectura de textos escritos, esta mirada nos permite abordar lo crítico teniendo como referente que todo texto proviene de unas prácticas sociales determinadas, que a su vez, hacen unos usos particulares del lenguaje. De este modo, el desarrollo de una *conciencia crítica* implica que el lector-ciudadano busque los textos que le han de ayudar a comprender cómo resolver problemáticas sociales en las que está involucrado. Al aprender a identificar puntos de vista en los discursos, a quiénes hablan/escriben a favor o en contra de la resoluciones de dichos problemas, al

interrogar los textos; las fuentes; las maneras de decir, al establecer relaciones entre discursos escritos y fenómenos sociales, se generan posiciones y opiniones. Éstas pueden conllevar a usar el lenguaje de manera pertinente y efectiva en la interacción con otros. Además, abordar la construcción de la subjetividad, a través de la lectura crítica, puede permitir la identificación de problemáticas y la posibilidad de encontrar soluciones individuales y colectivas.

- La Perspectiva Discursiva e interactiva

Desde una perspectiva discursiva e interactiva, la profesora Martínez (2004, 2013) realiza una propuesta programática para el desarrollo de estrategias de comprensión y producción de textos. Como en nuestro caso el interés se centra en la lectura crítica, nos referiremos a los procesos de comprensión de lectura particularmente. Aunque la propuesta no desarrolla explícitamente el concepto de lectura crítica, se consideran relevantes los aportes de esta perspectiva porque se busca la formación de un lector más consciente del conocimiento sobre los textos escritos que circulan en el ámbito social y académico y, de su incidencia en los procesos de comprensión textual y de aprendizaje escolar.

En esta mirada, la discursividad es entendida desde el papel del lenguaje como discurso (especialmente el escrito) que se configura en diferentes prácticas sociales, que a su vez despliegan diversos géneros discursivos y situaciones de enunciación. Se tiene en cuenta una dimensión intersubjetiva en la que se destaca la relevancia de la construcción, o renovación, de esquemas mentales que permiten desarrollar una mejor comprensión de los textos. Para esto, conocer los niveles textuales en la configuración

del lenguaje escrito es una condición clave, así como comprenderlos y aprender a relacionarlos, para realizar inferencias sobre el propósito de los textos y de quienes los escriben en un contexto social determinado.

Se encuentra así, una relación estrecha con la lectura crítica, que busca la formación de un lector activo, que comprende el texto y no toma como verdad absoluta todo lo que éste le presenta. Por el contrario, indaga, busca relaciones de intertextualidad, diferencia puntos de vista y ausculta los propósitos de quien escribe en correlación con las condiciones contextuales en las que se presentan los discursos escritos.

En cuanto a la *interactividad* en esta mirada, se encuentra relacionada con tres aspectos. El primero se refiere a la comprensión y producción de textos como un proceso interactivo (dialógico), en el que se toma en cuenta al otro; al lector y al autor en relación con lo referido. El segundo, destaca la interacción al interior de los textos; entre los niveles que estos presentan y la complejidad de los mismos de acuerdo a características de orden estructural y a elecciones lexicales y gramaticales que éstos comportan. El último, se refiere a la práctica pedagógica, que constituye el acompañamiento que tiene el estudiante durante el proceso de desarrollo de habilidades de comprensión y de aprendizaje.

Ahora bien, leer de manera crítica exige, inicialmente, saber leer de forma comprensiva. Y esto es lo que propone Martínez, centrarse en el conocimiento y la apropiación de los niveles y estructura de los textos, fundamentales, para luego avanzar hacia la consolidación de un lector que identifique las funciones y los propósitos que socialmente conllevan los discursos escritos.

La búsqueda por optimizar los procesos cognitivos de los lectores en esta perspectiva pretende formar una autonomía del aprendizaje con el objetivo de que el estudiante adquiera la capacidad de realizar inferencias, a partir de las relaciones entre los multiniveles textuales, primero de manera consciente, para que luego se conviertan en estrategias automáticas. De la misma manera, esta propuesta propende el fortalecimiento del estudio individual y mejoramiento del aprendizaje que se orienta con el uso del discurso escrito que se maneja en el ámbito académico (expositivo y argumentativo).

Entre algunas características que se destacan como rasgos de una madurez discursiva, de acuerdo con Martínez *et al* (2004), se encuentran:

- El reconocimiento de las exigencias de los nuevos contextos en los que circulan los textos.
- La lectura relacional entre los elementos internos y externos al texto.
- La exploración a través de varios textos.
- El reconocimiento de las exigencias de comprensión que comportan las diversas modalidades de textos argumentativos.

Para nuestro trabajo, las anteriores características contribuyen a la formación de un pensamiento crítico y de una competencia discursiva, que compartimos según los planteamientos de Martínez, como la capacidad para comprender y producir discursos. Aunque inicialmente, esta competencia está relacionada con la lectura comprensiva, paulatinamente el estudiante desarrolla esquemas de conocimiento más complejos que le permiten, potencialmente, convertirse en un lector más experto y crítico.

Ahora, en cuanto a los modos para lograr estos desarrollos en la enseñanza y el aprendizaje, la propuesta de Martínez es la planeación de talleres de lectura, en los que el profesor aporta los textos que considera son del interés de los participantes.

En la lectura de estos textos, para propiciar una competencia discursiva, se orienta el reconocimiento de cuatro niveles (multiniveles) así: (Martínez *et al* 2004):

- Los géneros discursivos y las situaciones de enunciación que éstos presentan.
- Las secuencias de desarrollo superestructural.
- La textualidad, relacionada con el nivel macroestructural.
- La discursividad.

A continuación explicaremos cada uno de ellos e iremos abordando la relación que tales niveles encuentran con la lectura crítica:

- El primero se encuentra cuando se produce, lee o escucha un discurso oral o escrito, debido a que se establecen contratos de habla, intencionalidades y formas de uso del lenguaje que conllevan prácticas sociales enunciativas. Por tanto, existe una interactividad constante en la actividad discursiva.

En este nivel, se hace énfasis en el *escenario discursivo* que comportan los textos escritos. Lo que se traduce en el reconocimiento de las fuerzas enunciativas que se despliegan a través y entre los sujetos discursivos. Se busca que el estudiante reconozca el papel discursivo que el autor de un texto asume como enunciador (científico, investigador, pedagogo, político) y que asigna al lector como enunciatario, en relación con lo referido (lo tercero), o de lo que se habla. Así, el conocimiento de la situación de enunciación y de los enunciadores desplegados, a través de las imágenes

discursivas construidas en el texto, permite realizar inferencias sobre las intenciones que comporta el autor respecto al lector; persuadir, convencer, informar, seducir, entre otras. Del mismo modo, propicia la comprensión del concepto de género discursivo.

Encontramos que este nivel aporta elementos importantes para el desarrollo de una lectura crítica. A través del reconocimiento de enunciadores, el estudiante puede dar cuenta de la polifonía con la que cuentan los artículos de opinión, que se ubican en el grupo de los textos argumentativos. Un asunto que, según los resultados de una de las experiencias realizadas con estudiantes de educación universitaria (Martínez 2004), es complejo de identificar cuando aparecen diversas voces que imbrican con la voz del enunciador.

- En cuanto al segundo nivel, en el que se abordan las secuencias de desarrollo superestructural, el reconocimiento de que existen otros tipos de organización textual diferentes a la narrativa⁴, se vuelve fundamental para desarrollar estrategias de comprensión. Así, el lector realiza inferencias respecto al tema del texto de manera más efectiva, debido a que reconoce las funciones de las diversas estructuras utilizadas en el discurso escrito. Especialmente cuando éstas estructuras responden a formas canónicas de la organización de los textos.

De la misma manera, aspectos como las marcas lingüísticas y los conectores lógicos resultan necesarios para que el lector logre realizar inferencias sobre la organización global lógica del texto y pueda determinar su propósito.

⁴ Entre otros modos de organización del discurso se encuentran: describir, exponer y argumentar.

Sin duda, la realización de inferencias es una de las características básicas en un lector crítico, porque permite el desarrollo de la comprensión a diversos niveles: entre enunciados, párrafos, texto completo y propósito. Por eso, consideramos que los elementos planteados en este nivel ayudan a configurar unos modos de lectura más conscientes y reflexivos.

- La textualidad corresponde al tercer nivel propuesto. Se trata aquí de comprender cómo se “teje” el texto escrito. Para esto, se propone abordar elementos como la manera en la que se desarrolla el tema, la continuidad temática a través de relaciones cohesivas entre información vieja y nueva, las inferencias sobre las referencias construidas al interior del texto, la selección léxica elaborada por el autor y las cadenas semánticas y su progresión; que configuran enunciadores y puntos de vista en razón de los propósitos que tiene el autor. Todo lo anterior configura la microestructura⁵ del texto, que permite comprender cómo la integración de los elementos mencionados conlleva a extraer las ideas principales y secundarias. Luego, reconocer la microestructura, apoya la comprensión de la macroestructura textual que corresponde a las relaciones de todos los aspectos microestructurales para dar forma al contenido semántico global, al “esqueleto del texto” que da cuenta del propósito de quien escribe. En este proceso es importante la aplicación de las macrorreglas que sustentan los procesos de síntesis, generalización, sustitución y

⁵ Los conceptos de microestructura, macroestructura y macrorreglas fueron formulados por los lingüistas Van Dijk y Kintsch 1983, citados por Martínez 2004.

construcción del contenido del texto, puesto que permiten evidenciar el tema tratado y las ideas centrales.

Consideramos que el nivel anterior es muy relevante para comprender el sentido de un texto escrito. Dado que el reconocimiento y comprensión de la micro y la macroestructura descubren el propósito del autor, así como las voces que trae para sustentarlo y, por supuesto, estas actuaciones configuran a un lector crítico.

- Respecto al nivel de discursividad, se insiste en la toma de conciencia sobre la manera como el locutor se desliza a través de las voces que cita, para mostrar su punto de vista o para actualizar a diversos enunciadores. Para lograrlo, este nivel depende de los propósitos que se ponen en evidencia a través de las diferentes voces, los conocimientos previos del lector, los esquemas textuales, la situación de enunciación y la polifonía. Se encuentra una relación estrechamente dependiente entre este nivel y el primero, referido a los géneros discursivos y a la situación de enunciación.

Como hemos revisado en los otros niveles, también en este encontramos un aporte relevante a la noción de lectura crítica. Puesto que se tiene en cuenta elementos propios del texto y el conocimiento del lector sobre la estructuración de los textos, es decir, sus esquemas mentales. Se hace un énfasis respecto a la construcción de voces o a la polifonía, asunto imprescindible cuando se trata de comprender los discursos que estructuran artículos de opinión.

De acuerdo con algunas experiencias desarrolladas a través de talleres de lectura y escritura con estudiantes de educación básica, media y universitaria, que la profesora

Martínez *et al* (2004) presentan, se muestra que siguiendo este proceso de estudio en los niveles mencionados, se puede incidir de manera efectiva en los estudiantes para la configuración de los esquemas lectores que se requieren en los textos organizados de modos expositivos y argumentativos. Así, se trata de avanzar a través del desarrollo de estrategias metacognitivas que se construyen mediante un proceso metadiscursivo que busca la reducción de la distancia entre el lector y el texto.

- La perspectiva de la Literacidad Crítica

Las investigaciones de Daniel Cassany (2010, 2013) respecto a las prácticas de lectura y escritura, especialmente sus aportes relacionados con la lectura crítica y digital, son el objeto de este apartado.

Considerando que los aportes de sus trabajos han estado orientados por un fuerte componente sociocultural, sus aproximaciones dan cuenta de algunos conceptos que proponen la lectura y la escritura como procesos en los que el desempeño de ciertas habilidades cognitivas no es suficiente para lograr una lectura crítica. De modo que una mirada de los textos como productos de una actividad social situada se vuelve indispensable.

La lectura y la escritura en diversos contextos de la vida social se han convertido en prácticas aún más usuales, de acuerdo con Cassany (2013)⁶, en las comunidades letradas. Sus usos se han extendido y ampliado, particularmente por la utilización de dispositivos como tabletas, teléfonos celulares, portátiles, entre otros, debido al acceso y a la conectividad a internet. Esto ha conllevado a que muchas personas, con grados de conocimiento y propósitos diferentes, puedan leer, publicar y conectarse con otros por medio de la red. Actualmente hay mucha más información en varios idiomas disponible a unos cuantos clicks. Por esto, se hace necesario aprender a seleccionar aquello que buscamos en medio de todos los desvíos (publicidad, panfletos) que se atraviesan en el camino.

Ahora bien, desde la perspectiva de *Literacidad crítica o de lectura y escritura de ideologías*, adoptada por Cassany, se comprende la *ideología* como el posicionamiento de un lector sobre cualquier tema. Cassany (2010, 2013) estudia el concepto de *literacidad* (*literacy* en inglés) y refiere que tal noción incluye aspectos tales como:

- *Amplio abanico de conocimiento de las prácticas sociales y de valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad.*
- *Dominio y uso del código alfabético e investigaciones sobre ortografía.*
- *La construcción receptiva y productiva de textos.*

⁶ Conferencia *Nuevas perspectivas: Lectura digital y crítica* ofrecida por el profesor Daniel Cassany en el marco de la *Jornada sobre Competencia Lectora* en el 2013 en Bilbao, España. El video se puede ver en la siguiente dirección: <https://www.youtube.com/watch?v=fls2DMumRhs>

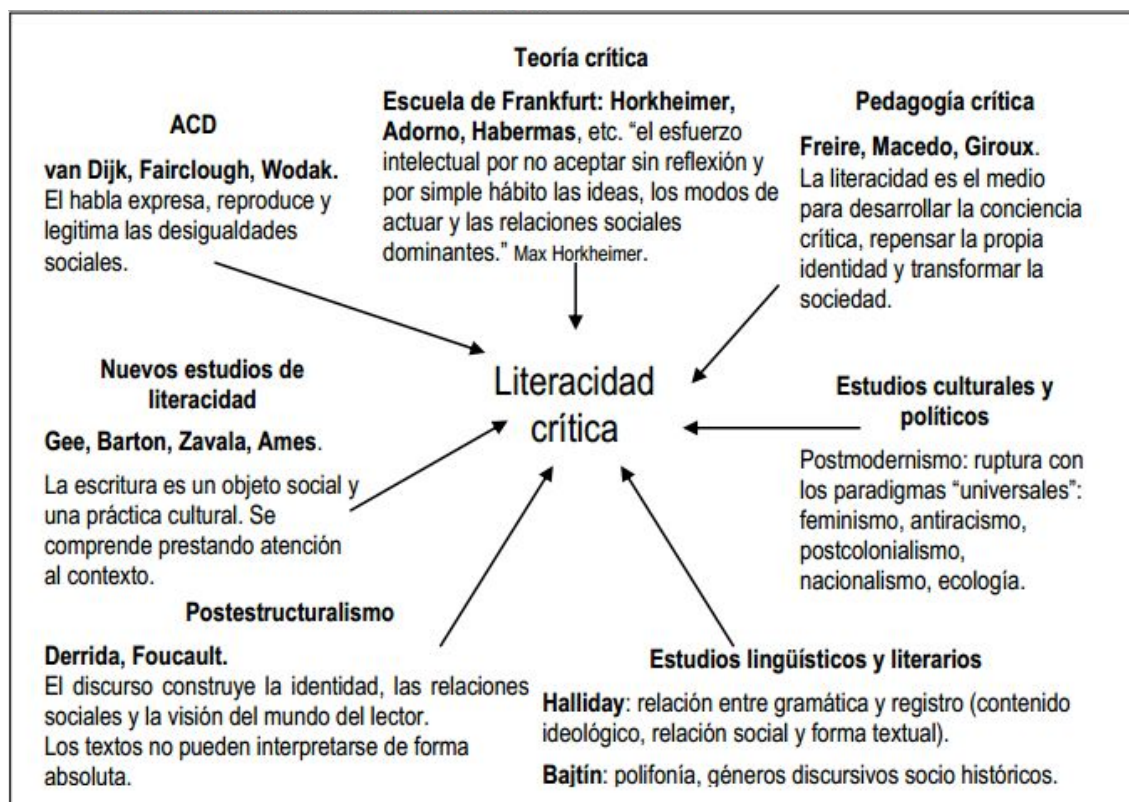
- *El conocimiento y uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social. Así como el análisis de los géneros discursivos escritos*
- *Los roles que adoptan lector y autor, asociados a valores que cada uno asume.*
- *Conocimiento que se construye en los textos y que circula en la comunidad, junto a la representación del mundo que éstos transmiten.*
- *Investigación antropológica sobre el uso de una escritura en una comunidad.*
- *Estudios históricos del devenir de una práctica social escrita.*
- *Teorías cognitivas sobre los procesos mentales implicados en la lectura y la escritura.*
- *Reflexiones políticas sobre los efectos sociales de la literacidad.*
- *Uso de la escritura por parte de determinados grupos para perpetuar el poder.*

Como se puede apreciar, varios aspectos son contemplados en lo que se denomina literacidad; desde situaciones relacionadas con elementos básicos del conocimiento de la lengua (uso del código alfabético y ortografía), hasta investigaciones en los campos de la antropología, la política y el análisis crítico del discurso.

Lo anterior ha problematizado el concepto de literacidad (tal como se puede comprender en español), porque se hace uso de otros términos que hacen referencia a la lectura y la escritura y que pueden estar relacionados con interpretaciones negativas, muy limitadas o muy amplias. Entre ellas se encuentran: alfabetización, escrituralidad, literacia, entre otras. Sin embargo, como ninguna de las formas para referirse a la lectura y la escritura se ha impuesto en el campo investigativo, Cassany y su grupo

(2010) decidieron acoger la noción de *literacidad*, debido a que varios otros autores (Ames, 2002; Zabala, 2002; Marí, 2005 citados por Cassany) se han sumado a la idea de tratar de unificar las anteriores denominaciones.

En cuanto al término y concepto de *crítica* se encuentra en varias disciplinas como la didáctica de la lengua, la educación, las ciencias del lenguaje, los estudios culturales, entre otros. Para realizar una conceptualización, Cassany y Castell (2010) realizan un mapa de las raíces del término así:



Uno de los primeros autores que aplicaron el concepto de crítica a la pedagogía y a la literacidad (lectura y escritura) fue Paulo Freire. Sustenta la idea de que el acceso a la

literacidad, por parte de los menos favorecidos o analfabetos, puede generar el empoderamiento de los individuos para realizar transformaciones en su realidad social y cultural, puesto que la escuela se perpetúa como un lugar donde se tiende a reproducir la pedagogía de la opresión.

Desde las ciencias del lenguaje los aportes a la noción de criticidad provienen de Halliday, con su perspectiva sistémica-funcional, en la que relaciona la estructura de la lengua (registro, funciones del lenguaje) con la organización social. El análisis crítico del discurso (ACD) avanza en proponer el estudio de los discursos de los grupos dominantes a partir de la teoría lingüística.

En el campo de los estudios culturales, se encuentran grupos que defienden el feminismo, la lucha contra el racismo, la ecología. Estos estudios analizan las representaciones sociales compartidas que elaboran los diferentes grupos humanos sobre sus realidades, aportando al concepto de criticidad.

En cuanto a los nuevos estudios de literacidad que desde una perspectiva etnográfica aportan al hecho de la escritura y a la noción de literacidad, Barton y Hamilton (2000, citados por Cassany 2010) postulan seis principios para mostrar cómo comprenden el uso social de la escritura:

1. Concebir la literacidad como un conjunto de prácticas sociales, inferibles a partir de hechos de escritura, que están mediados por textos escritos.
2. La diversidad de formas de literacidad vinculadas con diversos ámbitos.

3. Las prácticas de escritura están organizadas por instituciones sociales que comportan diversas relaciones de poder. Esto permite que las literacidades más dominantes se visibilicen y tengan más incidencia.
4. Las prácticas de literacidad forman parte de objetivos y prácticas sociales amplias. Además comportan propósitos particulares.
5. La literacidad se sitúa históricamente.
6. Las prácticas de literacidad se transforman y se apropian a través de procesos de aprendizaje informal.

Estos principios conllevan a entender lo que se denomina como *práctica social de literacidad* (Cassany y Castelló, 2010) que se refiere al conjunto de hechos de escritura, conocimientos y normas sociales. De modo que la escritura se mezcla con elementos no verbales y se usa en el ámbito social para comprar tiquetes de avión, pagar las cuentas a través de la red, establecer un itinerario de viaje, entre otras. Así se observa que la escritura no necesariamente corresponde a propósitos lingüísticos o literarios sino también administrativos.

Para acercarse a la comprensión de lo *crítico* en la literacidad Cassany formula tres perspectivas en las que combina los puntos de vista de autores como Luke (2000); Cervetti; Pardales; Damico (2001) y Serafini (2003). A continuación explicaremos cada una de las miradas propuestas.

- *La perspectiva tradicional o filológica* se fundamenta en el conocimiento del código y sostiene que el significado está en el texto. Sólo los lectores expertos

pueden interpretarlo de manera canónica y comprender el propósito original del autor.

- La *perspectiva interpretativa o psicológica* tiene como base los procesos cognitivos de comprensión. El lector construye el significado a partir de sus conocimientos previos, por esto pueden haber diversas interpretaciones sobre un mismo texto. Leer de manera crítica es generar una respuesta personal sobre el texto.
- En *la perspectiva crítica* el significado se construye a partir de los textos y los contextos sociales, políticos y culturales en los que ellos se encuentran. Se requiere que el lector interprete los contextos, su comprensión se evidencia a través de un posicionamiento. Se distinguen dos orientaciones:
 - a. *Sociocultural*: Se destaca porque el lector es crítico para comprender el mundo, se centra en los discursos públicos que organizan y determinan ideológicamente las sociedades. Las interpretaciones pueden ser relativas, desde un punto de vista crítico.
 - b. *Sociopolítico*: El significado de un texto está determinado por factores sociopolíticos. En esta mirada, todos los discursos tienen la función de perpetuar el sistema o de ejercer la resistencia ante él. Se espera que el lector crítico actúe para transformar el sistema y ponga en evidencia las desigualdades e injusticias.

Desde nuestro punto de vista, las dos últimas orientaciones se pueden complementar para desarrollar una lectura crítica que tenga en cuenta, además de procesos cognitivos, el contexto y los roles asumidos por lectores y productores de discursos

escritos en el marco de contextos sociales en los que diversas ideologías se promueven.

Después de realizar una disertación sobre la criticidad y sobre las maneras en que esta noción se puede entender, Cassany et al (2010) proponen algunas características de la lectura crítica, desde la perspectiva de *literacidad crítica*:

1. *Situar el discurso en el contexto sociocultural de partida*: Se refiere a la capacidad de identificar el propósito y ponerlo en relación con el contexto; reconocer lo que dice el texto y lo que invisibiliza; identificar las voces convocadas y las que no; reconocer posiciones ideológicas; identificar los significados que elabora el autor.
2. *Reconocer y participar en la práctica discursiva*: Estar en la capacidad de interpretar un texto escrito de acuerdo a su género discursivo; identificar las características socioculturales propias del género.
3. *Calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad y en uno mismo*: Tener conciencia de lo que los textos pretenden que el lector crea o haga algo; tener en cuenta posibles interpretaciones.

En 2013, en el marco de la *Jornada sobre Competencia Lectora* efectuada en Bilbao España, Daniel Cassany ofrece la conferencia *Nuevas perspectivas: Lectura digital y crítica, en la que* abordó lo que significa leer hoy en el contexto social y en la escuela, con las nuevas tecnologías.

En entrevistas con maestros y estudiantes, Cassany indaga sobre el uso de los computadores en la escuela y por fuera de ella y cómo éstos influyen en los procesos de acceso a la información, así como en el aprendizaje de los estudiantes. Sus hallazgos indican que actualmente hay mucha más información debido a que cualquier persona puede publicar en la red; los públicos son variados porque la disponibilidad de aplicaciones y software, así como la conectividad con otras personas de países diversos, se hace más fácil; se ha incrementado el aprendizaje por fuera de la escuela y los estudiantes tienden a ser más diversos a causa de los lugares a los que acceden y en los que interactúan cuando están conectados.

Respecto a la lectura en la red, se encuentra que es más deslocalizada y abstracta. Ahora el acceso a diversos discursos y otros sistemas semióticos (video, audio, imagen) permite tener una gran cantidad información a un par de clics. Sin embargo, el manejo de dicha información se ha complejizado porque darle sentido se vuelve más difícil.

Dada la diversificación de la lectura y la existencia de más artefactos para realizarla, Cassany (2013) refiere que leer y escribir es más frecuente que antes. Así la lengua estándar ha perdido el estatus que sostenía en y por fuera de la escuela; nuevos géneros discursivos han surgido con las TIC (correo electrónico, foro virtual, wiki, blog) y por lo tanto, nuevas maneras de escribir y de comunicarse.

Entre los géneros discursivos, se presenta una categorización que pretende clasificarlos de acuerdo a su grado de relación con lo digital. Se mencionan cuatro categorías: reproductivos, adaptados, emergentes y autóctonos. Los primeros son los

libros y periódicos en papel, cuyas versiones se convierten al formato PDF y no sufren mayores transformaciones; los adaptados son aquellos que existían en papel, pero han ido haciendo una transición al formato digital, tales como periódicos en línea, fotos e imágenes en movimiento. Los géneros emergentes son aquellos que no existían en papel y surgieron en la red: periódicos o revistas sin versión en papel. Los autóctonos corresponden a las noticias en redes y a las redes sociales.

Lo anterior conlleva a la idea de que leer requiere ser más activo, aunque no necesariamente más comprensivo y crítico. Por eso la escuela es la abanderada de encargarse de tal tarea, la formación de un lector y productor de textos reflexivo y crítico. Por la inserción de estas tecnologías, la lectura es hoy una forma de compartir interpretaciones, opiniones, gustos y para lograrlo de manera efectiva se requiere de la lectura crítica. Hay que esquivar varias rutas virtuales (publicidad) que pueden interponerse entre los objetivos de lectura y la información pertinente que se busca; así como reconocer las intenciones y propósitos de los sitios web y de quienes publican en ellos.

Ante este panorama, algunas de las prácticas sugeridas (Cassany, 2013) para enseñar a interactuar con la información de la red son:

- Leer Wikipedia y analizar sus herramientas (variedad de idiomas, escrita a varias manos)
- Manejar recursos de diccionarios virtuales (Wordreference, RAE)
- Crear y manejar entornos virtuales de aprendizaje (moodle, edmodo, blackboard, chats, foros)

Como se puede apreciar, desde su postura, la digitalización de la escuela requiere de la adquisición de nuevas habilidades que permitan leer de manera crítica, para “curar” la información que se comparte con diversos fines y para lograr una comunicación de manera efectiva de acuerdo a los usos discursivos de cada contexto.

Relaciones y distancias entre las perspectivas discursiva e interactiva y la literacidad crítica

Después de haber revisado las perspectivas anteriores, podemos señalar que ambas tratan la lectura y la escritura como objeto de estudio, con énfasis distintos. A continuación presentamos un contraste entre estas dos perspectivas. Sin embargo, aclaramos que buscamos extraer lo más relevante de cada una, no necesariamente aparecen todos los elementos que se explican ampliamente en cada perspectiva :

Perspectiva discursiva e interactiva	Literacidad crítica
- Enfoque soportado desde la lingüística textual, los estudios cognitivos y la enunciación.	- Enfoque sociocultural. Retoma elementos del análisis crítico del discurso (géneros discursivos, voces convocadas).
- Se entiende la lectura y la escritura como procesos que dependen del desarrollo de esquemas cognitivos sobre el conocimiento de los textos, que luego conllevan a interpretar los propósitos del discurso escrito.	- Se entiende la lectura y la escritura como prácticas de la actividad social situada; comportan ideologías que pretenden incidir en los lectores y en la comunidad.
- Se centra en la lectura de textos escritos, expositivos y argumentativos. No se menciona la lectura en medios electrónicos.	- Se destaca la lectura en todos los ámbitos de la vida social y cómo el ingreso de las nuevas TIC han transformado la manera de acceder a la información y de aprender.
- Se hace énfasis en desarrollar esquemas cognitivos que permiten realizar interpretaciones de las referencias	- Se comprenden los textos en relación con los contextos en los que surgen y en los que aparecen. Se identifica su

encontradas al interior de los textos, de cómo se construye el desarrollo temático y del propósito que comportan los discursos escritos en el marco de la práctica social en la que aparecen. También se busca identificar los enunciadores construidos dentro del texto, para identificar puntos de vista.	ideología a través de las voces convocadas y las que se invisibilizan. Se toma en cuenta los significados que construye el autor.
- Se busca que el estudiante mejore sus procesos de lectura para la vida académica, que éstos se automaticen a largo plazo.	- Se busca que el lector, situado en un contexto sociocultural, tome posición respecto a lo que lee desde un punto de vista ideológico.

La propuesta de la profesora Martínez se enfoca en realizar un acompañamiento a los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, con el objetivo de que amplíen sus esquemas de conocimiento textual y desarrollen estrategias metacognitivas que les permitan leer y escribir de manera más funcional y efectiva. Esto se desarrolla desde los cuatro niveles textuales propuestos que se ocupan de asuntos relacionados con la lingüística cognitiva, la lingüística textual y los estudios sobre enunciación.

Si bien, esta propuesta no menciona de manera explícita la lectura crítica, como sí lo hace la de Cassany, hay varios elementos que contribuyen a la formación de un lector crítico porque tienen que ver con desarrollos, especialmente, cognitivos de los lectores. La perspectiva de literacidad crítica se centra, en cambio, en el marco de un enfoque sociocultural y aborda directamente la lectura crítica y las nuevas maneras de leer y escribir. La lectura crítica es entendida desde el papel que asumen los lectores en la interacción con los discursos escritos, en particular los públicos, al interpretar los contextos en los que se generan los textos y la ideología que comportan.

En suma, desde nuestro punto de vista, ambas orientaciones contribuyen a la comprensión de lo que caracteriza a un lector crítico. Una se centra en los procesos mentales, es decir, en lo que sucede en el plano intrasubjetivo. La otra, analiza la lectura desde el enfoque sociocultural, que corresponde al plano intersubjetivo. Además esta última, estudia la lectura en los contextos que integran nuevas tecnologías. Consideramos que las dos perspectivas presentadas se interrelacionan y complementan, porque sus enfoques se centran en el conocimiento del sujeto sobre los textos y en cómo ese conocimiento se pone en escena en los planos académico y social. Asuntos que contribuyen a una mirada más compleja y completa cuando se trata de hablar de lectura crítica.

Ahora, el concepto de lectura crítica se ha vuelto muy importante para las evaluaciones masivas que se aplican en Colombia. Es así como en las pruebas Saber-Pro (ICFES, 2013) para evaluar la educación media se propone valorar la lectura crítica, en la que fusionan las pruebas de lenguaje y de filosofía, como:

...una competencia relacionada con la capacidad que tiene el lector para dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que las involucran y condicionan, lo cual significa que el lector debe reconstruir el sentido profundo de un texto en el marco del reconocimiento del contexto en el que se produce y de las condiciones discursivas (ideológicas, textuales, sociales) en las que se emite. (2013)

El año siguiente (2014) se proponen tres competencias para la valoración de prueba de lectura crítica. La primera consiste en identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto. Es decir, que el estudiante debe dar cuenta de las ideas explícitas

que presenta el texto, de su contenido local. La segunda competencia busca la comprensión de cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. Se espera que el estudiante comprenda cómo se relacionan los elementos locales para darle un sentido global al texto. La tercera corresponde a la reflexión sobre el texto y la evaluación de su contenido. Dicho en otras palabras, el estudiante debe analizar la configuración de las voces que aparecen en el texto, identificar supuestos, implicaciones y estrategias discursivas.

En definitiva, el estudiante debe alcanzar las competencias descritas para lograr una aproximación a la lectura crítica. Primero, debe comprender las unidades locales del texto. Segundo, debe relacionar tales unidades para encontrar el sentido general del texto. Por último, después de haber realizado las dos primeras actuaciones, debe valorar el texto y posicionarse de manera crítica frente a su contenido.

Sin embargo, la calidad del material de lectura que se presenta en esta prueba ha sido objeto de estudio. De acuerdo con el análisis que hace Vargas (2015) sobre los textos que se proponen para elaborar la prueba, se encuentra que:

...Se sigue trabajando con fragmentos y adaptaciones y no se presentan textos completos, lo cual sería lo ideal.....El trabajo con textos modelo, combinados con la enseñanza en general y los procedimientos específicos para la enseñanza de la lectura y la escritura ha demostrado ser eficaz en el desarrollo del pensamiento crítico...Al contrario, el trabajo con fragmentos y adaptaciones de textos descontextualiza, de algún modo, el texto...(2015:158)

Lo anterior indica que, aunque se ha buscado abordar la lectura crítica en las pruebas de Estado colombianas, aún hace falta un análisis y mejor selección de los materiales con los que se elaboran estos exámenes. Además, como también lo advierte Vargas,

probablemente este tipo de evaluaciones requieren contemplar la realización pruebas en línea, en las que los estudiantes estén expuestos a diversidad de géneros y se valoren competencias de la lectura digital y crítica.

En otros documentos publicados por el Ministerio de Educación, como el recientemente titulado “Derechos Básicos de Aprendizaje” (DBA) (MEN, 2015) se insta a realizar y se promueven prácticas tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje, relacionadas con una perspectiva conductista en la que priman enfoques fonéticos y estructuralistas del lenguaje, alejados de los contextos de aprendizaje de los estudiantes y opuestos a una mirada situada, sociocultural y crítica de las prácticas de lectura y escritura. A propósito de este documento se puede consultar el comunicado publicado por la Red de lenguaje en el año 2015, en el marco del *IX Taller de la Red Latinoamericana*⁷, como reacción a la publicación de los DBA.

5.3 LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

Ahora analizaremos los procesos de lectura en los que las nuevas tecnologías intervienen con el propósito de ampliar la discusión en lo que respecta a ser un lector crítico en el contexto contemporáneo.

Sabemos que hoy han aumentado los estudios que tienen como propósito examinar el uso de Internet como una herramienta pedagógica para mejorar la comprensión de lectura, sobre todo en lengua anglosajona. Algunos de estos se refieren a las competencias

⁷ Taller de la red latinoamericana de lenguaje: *Las políticas públicas en el área de lenguaje: saberes discursos y prácticas en la escuela*. Para leer el comunicado ir a esta dirección web: www.redlenguaje.com.

básicas de los ciudadanos para utilizar las TIC o alfabetización digital (Pere Marqués, 2003) y otros, analizan las competencias más específicas que deberían adquirir los profesores para favorecer los procesos de integración de las nuevas tecnologías en las aulas y contribuir de forma clara a los procesos de innovación y cambio educativo. Algunos trabajos (Cassany, 2010, 2012, 2013; Coiro, 2003) se han dedicado a analizar los impactos que los ambientes apoyados por computadores tienen en los lectores clasificados como “en riesgo” o con dificultades de aprendizaje. Han encontrado que el hecho de que estos estudiantes se involucren en la lectura, por el interés que les generan las nuevas formas de leer, “... les ayuda a compensar sus dificultades con la lectura” (McKenna, Reinking, Labbo, & Kieffer, 1999, p.113 citados por Coiro, 2003). Y otros están estudiando en qué forma las características de las ayudas de acceso y los mensajes instructivos incorporados dentro de auténticos recursos de ficción y no ficción, pueden hacer que prácticamente desaparezcan las dificultades para la lectura.

Es frecuente encontrar como conclusión que se resalten los aportes de las TIC. Aunque también se señale que estos ambientes basados en la Red presentan un nuevo conjunto de barreras de aprendizaje que pueden provocar que lectores competentes de textos convencionales se vean sobrecargados cognitivamente y frustrados emocionalmente (Delaney & Landwo, 1991; citados por Coiro, 2003). Esto debido a que el hipertexto y las características interactivas están en capacidad de ofrecer demasiadas posibilidades de elección y demasiadas animaciones que pueden distraer y desorientar a lectores que de otro modo, son buenos lectores. Se considera entonces que los maestros deben tener

conciencia de estos retos de aprendizaje planteados por Internet, antes de que confundan innecesariamente a lectores competentes o abruman a aquellos que se están esforzando.

También, desde este campo de investigación se propone a los maestros usar aplicaciones tecnológicas para hacer que los estudiantes participen en un aprendizaje real estimulante.

Un estudio (Solomon, 2002, p. 19 citado por Coiro, 2003) de la Asociación de la Industria del Software y la Información muestra que las nuevas tecnologías educativas ayudan a “mejorar la autoestima y las actitudes hacia el aprendizaje, especialmente cuando se usan en el contexto de actividades de aprendizaje en grupo”.

Del mismo modo, Cassany (2012) se refiere a la participación colaborativa que se ha potencializado con el uso de las TIC, dado que ahora los lectores además de seleccionar o “curar” la información que buscan, eligen, leen, escuchan o ven, también tienen la posibilidad de escribir y publicar en diferentes sitios web que ofrece la gran ciudad virtual o el llamado ciberespacio. Este autor afirma que el rol de un lector activo puede apreciarse de manera más evidente:

En la red no es posible ser sólo un gran lector, como lo han sido muchos letrados hasta hoy, en la época de Gutenberg, cuando se podía ser culto sin redactar ni una sola línea. En internet los lectores también escriben; la recepción y la producción de textos se imbrican íntimamente; no se puede estar pasivo o callado (2012: 32-33)

Estas nuevas prácticas que aparecen con el uso de las tecnologías sugieren una mirada distinta del aprendizaje, una transformación de las maneras de leer y de escribir en la red; que implican el manejo de diversos formatos integrados, la interacción con nuevos géneros discursivos, estrategias para el manejo de la sobreabundancia de contenidos de toda procedencia a solo un clic, entre otras competencias.

Este cambio cultural en las formas de acceso, circulación y construcción del conocimiento y la información ha generado la metáfora propuesta por Prensky para distinguir entre *nativos e inmigrantes digitales* (Cassany et al, 2008). Ésta se relaciona, específicamente, con las formas de interactuar con las TIC, con los usos y las transformaciones que hacen los usuarios. En la investigación titulada *Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica*, desarrollada por el grupo de Literacidad Crítica de la Universidad de Pompeu Fabra con la dirección del profesor Cassany (2008) se muestra en términos prácticos las implicaciones de la dicotomía nativo e inmigrante digital.

Se entiende por nativo digital aquel que tiene facilidad para interactuar con la tecnología; acceder a diversos sitios web, manejar con destreza la hipertextualidad, usar mensajería instantánea y hacer múltiples tareas que implican el uso de TIC, particularmente el uso de la web 2.0 en la que además de asumir un rol de consumidor también produce diversos textos para participar en diversos intercambios comunicativos. Distinto a éste, un inmigrante digital se inclina por la linealidad de los textos, especialmente, aquellos que son escritos y extensos porque su aprendizaje ha sido basado en el trabajo con estos formatos. Tiene dificultad para realizar diversas tareas en la Web 2.0 y su interacción con las tecnologías se acerca más a un rol consumista. En cuanto a la lectura digital y a la interacción con los hipertextos (que presentan formatos de audio, video, imagen, texto), los inmigrantes, por lo general, experimentan desconcierto por los múltiples caminos que ofrece el texto digital dado que prefieren el texto escrito y una lectura lineal, porque es la manera a la que están habituados a leer.

Esta dicotomía no puede ser leída en términos literales. Estas distinciones presentan problemas en sí mismas dado que en este estudio, Cassany *et al* (2008) también analizan algunos hallazgos de otras investigaciones sobre los hábitos de búsqueda y uso de la información que hacen los nativos digitales y se encuentra que:

Acceden a Internet y dominan su mecánica, pero no saben usarla de manera significativa. Son buenos en las cuestiones más superficiales y mecánicas (qué teclas hay que apretar, cómo se instala un programa, etc.), pero carecen de conocimientos más especializados para navegar y procesar información de manera más estratégica. Por ejemplo, se expresan con su lenguaje natural y cotidiano en vez de usar los términos clave que etiquetan el conocimiento y que permiten recuperar los datos relevantes. (2008: 63,64)

Lo anterior, siguiendo a Cassany, quien cita la investigación de Nielsen, 2007 y 2008; Weinrich, Obendorf, Herder y Mayer, se puede evidenciar al observar que la navegación por diversos sitios web, sin leer más del 20-28% de su contenido es usual en los llamados nativos digitales. Pasan más tiempo ojeando hipervínculos (videos, imagen, audio), leyendo encabezados y en las barras de navegación que deteniéndose en los fragmento del texto.

Es decir, la dicotomía que propone Prensky (2001), no tiene en cuenta los procesos cognitivos asociados a la comprensión de lectura y escritura en ambientes digitales y, por tanto, señala como virtudes las acciones que realizan los individuos habituados a estos espacios. Sin embargo, éstas no contribuyen al desarrollo de una lectura crítica, sino a apreciar lo más llamativo.

Ahora bien, si la forma de leer ha cambiado debido a la interacción con estas nuevas tecnologías, esto se debe a que la presentación de los textos también se ha transformado.

El texto, afirma Lemke (2006), ya no se puede definir como la primera y última hoja de un libro con cierto número de páginas:

...Ahora se encuentra distribuido a través de múltiples sitios y medios. Es una constelación intertextual, no sólo en la imaginación de los teóricos literarios, sino en la realidad de la vida diaria. Los principios de hipertexto e hipermedia que estaban asociados con la red, basados en vínculos explícitos de texto o imagen, o ambos, de una página web a la otra, ahora también se aplican a las conexiones (linkages) sociales y culturales entre nuestra lectura de libros, visión de películas y televisión, videos en pantalla... e incluso al usar camisetas y al tomar de tazas de café que pertenecen a las constelaciones multimedia. (2006: 4)

El mundo que se abre en la gran ciudad virtual que ofrece la red, demanda la construcción de diversos significados a los que damos sentido cuando se ponen en relación con nuestras búsquedas y enciclopedia. El hecho de escuchar una canción con palabras e imagen genera una interpretación distinta a la de solo escuchar la música desprovista de los otros sistemas semióticos. Es así como la integración de varios sistemas semióticos genera diversas *constelaciones multimedia* (Lemke, 2006) con las que se promueven actitudes e ideologías. Lo anterior implica la necesidad de evaluar, valorar y seleccionar la información pertinente a las búsquedas trazadas para evitar naufragar en la red, asunto que involucra la formación de un lector crítico. Es decir, un sujeto que ha desarrollado distintas competencias que le permiten comprender y diferenciar los puntos de vista de los textos que circulan en la red.

Entramos entonces dentro del terreno de la Alfabetización. Desde nuestra perspectiva creemos que la naturaleza del término alfabetismo continúa su dinámica cambiante al ser de naturaleza sociocultural. Tal vez, nos parece que hay ahora cambios más veloces que han transformado notoriamente los modos de comunicarnos, las prácticas de lenguaje, la

literatura y, en general, la interacción. Aunque para algunos basta “ser usuario” o consumidor mediático para estar alfabetizado, otros creemos que este aspecto debe desarrollarse paralelo con un aspecto analítico, reflexivo y ético sobre esas herramientas y sus efectos, -que constituye la acción crítica de todo buen lector-.

Cada vez se siente más la presión de saber leer a través de las fuentes de información digitales (canales de TV, mediatecas «a la carta», ciberbibliotecas, motores de búsqueda e Internet en general), o escribir con los editores informáticos y comunicarse a través de los canales telemáticos. Por esto, una nueva alfabetización de los ciudadanos de todas las edades se está convirtiendo en un importante reto social contra esta nueva forma de marginación cultural que sólo podrá superarse con la participación de todos los estamentos políticos y sociales.

De lo anterior se deduce necesariamente que los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad, tal como ellos están hoy configurados, sean objetos del currículo en el área, con el propósito de que los estudiantes se relacionen con ellos como sujetos críticos. Nos parece entonces, que la integración de las TIC en el área de Lenguaje, tendría como reto tratar de desarrollar procesos que vayan en busca de las claves de la participación en prácticas de lenguaje que hagan posibles los objetivos recientemente planteados. En este sentido, la perspectiva meramente instrumental de incluir, por ejemplo, textos en formato electrónico para leerlos del mismo modo que siempre se ha hecho -lecturas lineales y literales-, tendría que dar paso a prácticas más interactivas, en las que se construyan rutas y se elaboren propósitos que son evaluados continuamente.

Consideramos que si se ignora la lectura como práctica social y discursiva y por tanto, el papel de las intencionalidades comunicativas, de las condiciones de la enunciación, de la intertextualidad, y en fin, lo que hoy entendemos como lectura crítica, y se asume la lectura del modo más tradicional, las distancias entre la lectura de los textos impresos y los electrónicos es enorme. Kurland (2003), afirma: “Nunca antes ha sido tan necesario que los niños aprendan a leer, a escribir y a pensar en forma crítica”. Por tanto, modelar la flexibilidad en el uso de las estrategias para resolver diferentes tareas de comprensión se vuelve aún más importante a medida que la tecnología rápidamente cambia y se hacen necesarias nuevas competencias.

En el mismo sentido, se tendría que señalar la problematización en la enseñanza en el área, entre otros, de aspectos como **la búsqueda y selección de información**, máxime cuando una de las ventajas que proporcionan las TIC es el acceso a una cantidad enorme de ella. Sin embargo, el uso apropiado de esa información, la selección de fuentes confiables y la racionalización de las herramientas de búsqueda no es algo que se establezca per sé; exige una competencia exhaustiva en términos críticos del océano informativo que se despliega con un par de clics. En una entrevista para el suplemento cultural del diario español ABC, Umberto Eco (2015) señalaba que el peligro que entraña la masificación del uso de la internet es que no es posible verificar las fuentes de los textos que allí aparecen:

Con internet no sabes quién está hablando. Usted es periodista, yo soy profesor de universidad, y si accedemos a una determinada página web podemos saber que está escrita por un loco, pero un chico no sabe si dice la verdad o si es mentira. Es un problema muy grave, que aún no está solucionado. La materia prima debería ser cómo filtrar las informaciones, pero ningún profesor es capaz de enseñar eso.

(Eco, 2015)

Es este pues, un reto que hoy enfrenta la escuela, más concretamente el área de lenguaje. Así, nos vemos obligados a establecer parámetros de actuación que permitan superar la problemática que señala Eco. Una posible vía para hacer más efectivo este proceso de búsqueda y selección de información en la red tendría que tratar de resolver algunas de las siguientes preguntas, pues permiten supervisar las labores que se realizan en estas búsquedas y, por tanto, implican la toma de decisiones conscientes:

1. ¿Cómo saber que la búsqueda va por buen camino?
2. ¿Cómo saber que hallé lo que buscaba?
3. ¿Con base en qué criterios voy a seleccionar la información?

Adicional a lo anterior, en la vía de organizar mejor estos procesos, Fuentes (2001), establece los siguientes criterios para guiar la selección de la información obtenida en la red:

Calidad del contenido del documento
- Objetividad de la información - Tono, estilo, vocabulario, ortografía, gramática, - Organización y estructura de la información - Facilidad de lectura y comprensión - Estética, originalidad y creatividad - Enlaces operativos y pertinentes - Opciones de búsqueda y facilidad de navegación
Rigor, credibilidad y fiabilidad de la información
- Autor o productor - Acceso a la dirección electrónica del autor

- Contenido contrastable - Frecuencia de actualización - Actualidad temática - Frecuencia de consultas - Seguridad del sistema
Ajuste al tópico de la búsqueda
- Facilidad de acceso a la información - Orden en la presentación de la información - Integridad y profundidad de la información

La aplicación de los anteriores parámetros para la búsqueda y selección de información en internet puede desembocar en procesos más conscientes de acercamiento a los textos que circulan en la red. Sin embargo, se necesita, para lograr que el proceso impacte verdaderamente a los estudiantes, una formación sólida del docente en estos campos que le permita primero a él ser un lector crítico de la información que circula en internet y, así, poder orientar las búsquedas de información de sus estudiantes.

De igual forma, la escritura a través de TIC, que puede resolverse señalando que hoy las TIC la han incrementado, es otro reto que la escuela debe enfrentar. Potenciar la escritura de textos académicos complejos y propios de los campos de saber, es diferente a poder comunicarse con una escritura telegráfica propia de los chat y de la mensajería digital. Igualmente, escribir de modo argumentativo, como lo exige la participación en los foros virtuales. Este espacio permite la planeación de la escritura, la revisión y la construcción de puntos de vista, así como de intenciones discursivas. Es pues una herramienta útil para trabajar la argumentación y la construcción conjunta de conocimientos. Igualmente los

blogs se han convertido en espacios personales donde se pueden comunicar diversos tipos de experiencia a través de la escritura, en íntima relación con otros sistemas semióticos (Imagen, video, sonido, etc.). Otros soportes como Google Docs también permiten el desarrollo de escrituras colaborativas y de reescrituras. Además, le permiten al docente proponer procesos reflexivos sobre la práctica misma de escribir, en tanto éste puede ir rastreando la evolución de un texto. Explorar estas opciones es, probablemente, una de las tareas más urgentes de la escuela en el mundo actual.

Procesos de lectura con las nuevas tecnologías

Lo anterior evidencia la necesidad de incluir estos nuevos formatos en los procesos de aula, toda vez que, en ausencia de una mediación adecuada, los procesos de lectura y escritura en ambientes digitales tienden a ser poco exhaustivos. Al respecto, Henao (2006) indica que la relación entre las estrategias de exploración y el nivel de comprensión o aprendizaje a partir de textos cambia cuando los formatos son distintos a los impresos. Señala, además, que a un mayor nivel de formación académica corresponde un mejor aprovechamiento conceptual de los recursos que ofrece un texto hipermedial. En este sentido, considera que estos hallazgos pueden servir para orientar el diseño de materiales didácticos en formato hipermedial, y su mejor utilización en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto:

La lectura de un texto, en formato impreso o electrónico, es un proceso activo de construcción de significado. Para captar el sentido de lo que están leyendo, los lectores deben relacionar la información que ofrece el texto con su bagaje cultural y sus experiencias personales. Aunque este proceso de construcción de significado es invisible mientras el lector va desplazando su mirada sobre la página de un texto

impreso, la tecnología informática permite que sea parcialmente visible. En efecto, es posible registrar las decisiones y elecciones que hace el lector a medida que activa ciertos hiperenlaces y va navegando un texto hipermedial. Cada nodo, lexia, segmento, o párrafo elegido es una acción estratégica en la construcción del significado del texto. Según Bolter (1998) el lector colabora con el autor en la creación del texto, en el sentido que cada enlace escogido determina lo que a continuación podrá ver en la pantalla.

En esta cita aparecen por lo menos dos diferencias de lo que sería la lectura en papel y la lectura de un texto electrónico:

1. la trazabilidad, es decir el registro de lo que se hace es lo que permite visibilizar el proceso de leer y
2. la no secuencialidad que el hipertexto lineal, la multimedia y en general los textos interactivos permiten, lo que se vincula con un nuevo modo de co-escribir, de transformar los textos, de construir nuevos significados.

En este sentido, la profesora Coiro (2003) compara las características de los textos convencionales con los electrónicos y afirma que los primeros,

presentan la información conformada por el autor, y los lectores tienen poca elección fuera de seguir la trama o la estructura de exposición que tenía en mente el autor. En un texto convencional los lectores pueden elegir saltar a través de las páginas siguiendo un orden diferente, pero la mayoría de estos textos se han diseñado para ser leídos de manera lineal, y sus características no son maleables.

Confronta estas características citando el trabajo de Goldstone, quien observó que los autores de textos postmodernos han empezado a funcionar más como facilitadores, invitando a los lectores a construir activamente su propia historia “participando en la construcción de la trama, aportando elementos faltantes en la estructura de la historia, y

atando cabos narrativos menores” (p.366). Los textos en Internet se convierten en ambientes interactivos en oposición a las palabras estáticas impresas en una página. Los textos digitales también ofrecen oportunidades para interactuar con otras personas utilizando herramientas ofrecidas por los programas, tales como foros de discusión activos y ambientes sincrónicos de Chat, que a su vez exponen al lector a una gran cantidad de perspectivas diferentes. Finalmente, herramientas de diseño sencillas permiten a los lectores elaborar sus respuestas personales a la información y publicirlas en línea para compartirlas con otros.

Coiro plantea que las tareas de comprensión basadas en Internet presentan, por un lado, objetivos de lectura nuevos, por otro, procesos de pensamiento más críticos durante la lectura, además, ejemplos nuevos de respuestas reales después de la lectura y en general, modifican el concepto de lector.

Además, dice que con los textos tradicionales, los procesos de pensamiento previos a la lectura se centran en preguntas tales como: ¿Qué sucederá a continuación? ¿Qué sé yo sobre este tema? ¿Cuál es el objetivo del autor? ¿Qué espero yo aprender de este texto? Sin embargo, dentro de los ambientes interactivos de la Red, los lectores competentes también necesitan planear respuestas a preguntas como las siguientes: ¿Cómo debo navegar dentro de esta información? ¿Cómo puedo esperar interactuar con este ambiente? ¿Cuál es mi papel o tarea en esta actividad? ¿Qué le puedo aportar a este conjunto de conocimientos?

Esta misma autora ante la pregunta: ¿Cómo cambia la lectura en línea? Sostiene que en una de sus investigaciones (2005) ha tratado de analizar si había alguna relación entre las

habilidades que los estudiantes necesitan para leer texto impreso en un examen estándar, comparado con los desempeños de hacerlo en línea. Al respecto, encuentra que hay carencia de correlaciones, debido a que un estudiante que tiene problemas para leer en impreso, obtuvo muy buenos resultados en línea y viceversa. Por tanto, concluye que no se puede asumir entonces la lectura en línea como un derivado de la lectura en texto impreso, o éste como predictor del primero.

Como parte de su explicaciones, refiere también otros estudios⁸ en los que se comparan las estrategias que se utilizan según se leía o no en línea. Estos muestran que cuando se lee en línea, al comienzo se mira por todas partes (sobremirar, monitorear antes de leer) guiados por la idea, así sea vaga, que se tiene de lo que debe hacerse. Así mismo, se evalúa rápidamente para saber dónde leer. Ahora bien, a medida que se accede a los hipervínculos se va construyendo un nuevo texto. Éste es ahora SU texto (el del lector), que por estar construido de fragmentos, propone más problemas para la construcción del sentido. En definitiva, señala la autora, además de las habilidades que se tienen para leer en impresos, hay nuevas habilidades que se requieren para leer en línea.

Es cierto que asuntos como saber sobre el tema influyen, pero se necesitan otras habilidades. Coiro se pregunta: ¿Cuáles son?, ¿Los estudiantes poseen esas habilidades?, ¿Qué problemas tienen los estudiantes para leer en Internet? He aquí sus respuestas:

- Lo más diferente es que en Internet se empieza por tener una pregunta, se entra a leer con preguntas, a diferencia de la situación en textos impresos en la que los estudiantes fundamentalmente responden preguntas. Por esto, es prioritario que se aprenda a elaborar buenas preguntas, que ayudan a definir el propósito para el que se va a leer.

⁸ Tapscott, 1998; Brunner y Tally, 1999; Reinking y ChanLin, 1994, citados por Coiro 2003.

- Localizar información: Para esto, es necesario que sepan localizar las palabras claves, utilizar los motores de búsqueda.
- Evaluar la información. Este no es un asunto nuevo, pero ahora es más importante debido a que hoy hay acceso a una enorme cantidad de información y de múltiples perspectivas. Para esto, es fundamental que sepan determinar quién o quiénes son los autores (reconocimiento y experticia), o los patrocinadores (entidades); identificar los puntos de vista que se presentan en los textos que leen y la confiabilidad o no de esas fuentes.
- Sintetizar información. Hoy hay un nuevo contexto para hacerla. Ellos deben aprender cómo generar sentido con la multimedialidad. Lo que se encuentra es que como no mantienen sus propósitos, no saben hacer esta síntesis, poner en relación toda la cantidad de información a la que tienen acceso.
- Comunicar esa información: la posibilidad que da hoy la Internet, requiere que los estudiantes sean capaces de definir de todas las audiencias que tienen, a cuál van a dirigirse y, cómo hacerlo.

Todo lo anterior, siguiendo a la autora, permite concluir que los estudiantes requieren que se les enseñen esas nuevas habilidades para leer, así como también desarrollar disposiciones mentales que les permitan efectivamente comprender información en línea. Pero la enseñanza de estas nuevas competencias, de acuerdo con Coiro (2003), requiere que los maestros integren la tecnología al hacer partícipes a los estudiantes en actividades significativas y reales:

Cuando los estudiantes crean y comparten informes, páginas Web o presentaciones digitales que requieren habilidades de orden superior, se sienten empoderados como alumnos y como pensadores” (Solomon, 2002, p.18 citado por Coiro)”. El papel de los maestros al utilizar la tecnología se convierte con frecuencia en el de facilitador, que brinda a los lectores orientación experta hacia los textos de la Red apropiados, a la vez que los capacita para sacar provecho de las herramientas de aprendizaje disponibles en muchos ambientes electrónicos. Modelar la flexibilidad en el uso de las estrategias para resolver diferentes tareas de comprensión se vuelve aún más importante a medida que la tecnología rápidamente cambia y se hacen necesarias nuevas competencias.

Y para esto, como dice Coiro (2003), siguiendo a Pressley, es indispensable que los maestros “tomen mayor conciencia de su propio uso de las estrategias” :

Los maestros deben tener oportunidades para explorar en Internet, para experimentar intercambios en línea y para practicar usando el computador como herramienta para aprender. Deben estar más involucrados en la planeación de tecnología que promueva la comprensión de lectura y deben tener acceso a soporte técnico permanente. Sólo entonces podrán darse cuenta del gran potencial de las tecnologías del computador como herramienta para el aprendizaje de esta competencia. (2003)

En general, los problemas ligados a la comprensión de lectura en entornos digitales o en línea, suponen un acercamiento distinto a los mismos. Los trabajos reseñados son un ejemplo de la necesidad de tener un concepto amplio de la comprensión, que supere una visión solo textual, para entender sus transformaciones y los nuevos contextos y problemas que hoy estamos enfrentando quiénes intentamos aprender de los textos que leemos en Internet.

En este sentido, observamos que hay un acuerdo en enfatizar la importancia de la comprensión de lectura como actividad social. Lo que se plantea en relación con Internet es que las herramientas tecnológicas y los ambientes en red, proporcionan nuevas oportunidades estimulantes para la interacción social y la colaboración con otros (Coiro, 2003). La retroalimentación inmediata de la contraparte y las oportunidades de compartir con audiencias globales auténticas pueden promover pensamientos de orden superior, habilidades de comunicación y una comprensión más profunda del texto. Lo anterior conlleva al desarrollo de un lector crítico.

Sin embargo, es importante aplicar nuevas estrategias de enseñanza que aseguren éxito para todos los estudiantes en sus actividades colaborativas en la Red, puesto que no se puede olvidar que éstos están acostumbrados a depender de estrategias de aprendizaje individuales. Por lo anterior, pueden abordar estas nuevas tareas con actitud negativa.

Esta situación no puede ser ignorada por la escuela, que hoy está retada a construir y elaborar propuestas pedagógicas y didácticas que integren las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De acuerdo con la Unión Internacional de Telecomunicaciones (2009, citado en Pisa) una quinta parte de la población mundial realizaba lecturas on-line, desde 2007, aunque existen diferencias de orden social y económico en cuanto al acceso y a las maneras de usar los materiales electrónicos. Este dato resulta elemental respecto a lo que debe saber y hacer un lector competente. En tanto la competencia lectora, entendida como “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad”, propuesta en el marco de las evaluaciones PISA 2009, implica el abordaje de distintos soportes de la lectura y, por tanto, distintos niveles de interacción con los textos. En términos generales, el desarrollo del pensamiento crítico. Éste, aplicado a la lectura de textos electrónicos sería, incluso, más riguroso debido a que se requiere que los lectores incorporen nuevas prioridades, estrategias y prácticas al leer on-line. Asunto que a su vez, exige propuestas educativas que propendan por la formación de lectores y ciudadanos con tales características.

Esto permitirá, entonces, desarrollar estrategias que ayuden a que la gran cantidad material disponible en la red sea filtrada de acuerdo con los propósitos de lectura

propuestos. Así mismo, valorar la veracidad de la información con las fuentes que la presentan, extraer lo pertinente de esa gran "ciudad virtual", contrastar puntos de vista, generar métodos de recopilación de la información, jerarquizarla, usar marcadores de páginas y agrupar textos por categorías o intereses. De igual forma, es necesario señalar que en la interacción con el texto y en el ejercicio de la interpretación, no solo se debe tener en cuenta lo que el lector es capaz de hacer con el texto, sino también cómo pone en juego ese conocimiento con el de otros textos, experiencias o personas. Se trata así, de transformar conceptos, puntos de vista, maneras de decir, de pensar, de hacer, con y a través de la lectura en medios impresos y electrónicos.

De este modo, se espera que los estudiantes empiecen a experimentar formas de interactuar con la información más elaboradas y en consecuencia se propicien desarrollos cognitivos más complejos que conduzcan a participar de manera activa en los procesos educativos, sociales y culturales.

En definitiva, consideramos que el impacto de las TIC en los procesos de la lectura y la escritura es una oportunidad para vivenciar y reflexionar las situaciones diferentes que éstas ofrecen para interactuar con nuevos formatos de texto (p.e el hipertexto y las multimedias), ligados a nuevos objetivos o motivaciones para la lectura (p.e la publicación de proyectos en la web o en multimedias o la verificación de la credibilidad de los textos) e intercambios comunicativos (p.e, chat, videoconferencias), que Coiro (2003) resume cuando afirma que el Internet "amplía e influye en el contexto sociocultural en el cual el lector aprende a leer, brindando oportunidades para colaborar compartiendo y respondiendo a información entre continentes, culturas, e idiomas". El reto

es llevar a cabo procesos formativos complejos que permitan, al mismo tiempo, incorporar estos desarrollos y transformar los viejos problemas que la escuela enfrenta para formar, por ejemplo, lectores críticos.

6. METODOLOGÍA

La investigación que presentamos en este trabajo, se enmarca dentro del paradigma cualitativo, en un modelo de investigación observacional e interpretativo, lo que quiere decir que la relación intersubjetiva es parte esencial del proceso. En este sentido, se busca un diálogo reflexivo sobre el proceso tanto de la planeación como de la implementación de la configuración didáctica (SD) puesta en marcha para enseñar a aprender a leer críticamente artículos de opinión. Se espera que al analizar los datos se encuentren regularidades, que pueden funcionar como posibles rutas, para comprender

la interacción entre los participantes de la SD. Así, esperamos aportar a la discusión sobre las prácticas en el aula que integran algunas tecnologías para enseñar a leer de manera crítica.

A continuación presentamos la descripción de la secuencia didáctica diseñada e implementada en esta investigación.

6.1 DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA (SD)

La *secuencia didáctica para enseñar y aprender a leer críticamente*, para grado séptimo en la institución educativa Mayor de Yumbo, se diseñó, como se dijo en la introducción de esta tesis, en el marco del proyecto *Experiencias significativas mediadas por TIC en establecimientos educativos del CIER SUR*.

Como el objetivo de la investigación es, principalmente, el análisis de la cesión y el traspaso de la responsabilidad y el control sobre el aprendizaje, en el desarrollo de una SD mediada por TIC para leer críticamente artículos de opinión, la propuesta se elaboró a partir de una temática de controversia. En este caso, *la jornada escolar única en Colombia*, tema álgido en el contexto educativo nacional y en el de la institución Mayor de Yumbo.

Entre la maestra y la investigadora se decidió este tópico, que luego se propuso y fue aceptado por los estudiantes, debido a que estaba en directa relación con la vida escolar en el momento en el que se diseñó la secuencia didáctica, pues en la IE Mayor de Yumbo algunos chicos de grado once ya habían empezado a participar de un periodo de transición para la implementación de la *jornada escolar única* en la

institución y estaban asistiendo 3 horas más, sumadas a la jornada habitual que se maneja en las escuelas públicas (5-6 horas), para dedicarse a actividades académicas. Ahora bien, entre el diseño inicial de la SD y la implementación del mismo transcurrieron, aproximadamente, cinco meses en el año 2014 (Junio-Noviembre). Este proceso implicó que la profesora, con el escaso tiempo del que disponía, se programara para leer, planear, implementar, y conversar con la observadora; prácticas que no son frecuentes en la vida escolar porque los maestros deben atender a varias solicitudes que les hacen tales como, diligenciamiento de formatos varios, reuniones imprevistas, cursos con gran cantidad de estudiantes a cargo, dirección y ejecución de proyectos institucionales, informes, entre otras tareas. Además, para este caso particular, la docente que ofreció su curso para llevar a cabo este proceso investigativo, trabajaba en las tardes como psicóloga, lo que le implicaba otras responsabilidades.

Para la *Secuencia didáctica para enseñar y aprender a leer críticamente*, se planearon 13 sesiones de clase (anexo No.1). Pero sólo se lograron ejecutar 8, con algunas modificaciones en la planeación de la secuencia didáctica, debido a que la implementación se extendió hasta el final del año escolar 2014 (que había iniciado en enero de ese año) porque hubo muchas interrupciones en el tiempo del calendario escolar entre los meses de octubre y noviembre.

La propuesta de la SD se diseñó teniendo en cuenta, en relación con el objeto que se abordaba, la formación del lector crítico; en primer lugar, la perspectiva discursiva e interactiva y, en segundo lugar, algunos elementos de la perspectiva de literacidad crítica. En cuanto a la didáctica del lenguaje, se buscó elaborar un proceso

interrelacionado entre acciones y discursos, para hacer posible que los estudiantes se involucraran y aprendieran. Así, se planearon, junto con la maestra del curso, las siguientes etapas que se desarrollaron a lo largo de las 13 sesiones (cada etapa no corresponde necesariamente a una sesión):

1. Exploración de conocimientos sobre temáticas de controversia, en la que se busca indagar sobre la identificación de temas polémicos que llaman la atención de los estudiantes. Se tuvieron en cuenta aspectos como: temas susceptibles de debate (matrimonio igualitario, implementación de la jornada escolar única) y temas que solo permiten la exposición o en los que las opiniones se agrupan mayoritariamente a favor o en contra (bullying, cuidado del medio ambiente).
2. Criterios de búsqueda en la red y ejercicio guiado para buscar artículos de opinión. En esta etapa se abordan algunos criterios para aprender a buscar y seleccionar información de manera pertinente, a partir de lo que los estudiantes saben y de los criterios que se les muestra. (Anexo No.2)
3. Lectura colectiva del artículo de opinión on-line, elegido por los estudiantes, *Por el bien general*, publicado en el portal virtual de la universidad Sergio Arboleda, por María Paula Higuera. En esta etapa se hace énfasis en la identificación de la dinámica enunciativa que comporta el texto y en el género discursivo al que corresponde (Martínez, 2004). Para esto había que enseñar a los estudiantes la importancia de identificar quién es el autor, qué intención tiene, a quién le escribe, sobre qué escribe (tema), de qué quiere convencer al lector, qué voces

cita/ trae a su construcción discursiva. También se analiza en qué sitio, en este caso en la web, está ubicado el artículo y quién es su posible público.

4. Identificación de la estructura de los artículos de opinión (Secuencias de desarrollo superestructural, Martínez, 2004). Se seleccionaba un artículo de los encontrados por los estudiantes, se imprimía y copiaba. En esta SD fue el texto *Jornada única: Reflexiones pendientes*, publicado en el periódico virtual *El colombiano*, el 12 de Octubre de 2014, por María Victoria Angulo. Mediante la lectura colectiva, la maestra fue haciendo notar el modo de organización del discurso (de orientación argumentativa en este caso) y mostró a los estudiantes, cómo estaba construido cada párrafo, qué hacía el locutor (a veces narrar, otras exponer pero predominantemente argumentar). Para afianzar los conocimientos, la maestra busca caracterizar cada uno de estos modos y va registrando los hallazgos que caracterizan el texto que se analizó, en una cartelera visible para todos los estudiantes.
5. Identificación de la estructura general del artículo de opinión, en el mismo artículo *Jornada única: Reflexiones pendientes*. Se planteó la identificación de la tesis, los argumentos y el cierre del texto. Después de haber abordado los modos de organización del discurso, en esta etapa se buscaba que los estudiantes tuvieran en cuenta cómo se han articulado las ideas centrales en el texto, a partir de las inferencias que se podían elaborar sobre la construcción de la textualidad global. Para esto, se le hace observar algunas marcas textuales que orientan los puntos de vista en el texto y en el desarrollo de las ideas. Luego

se identifica la tesis, los argumentos que la sustentan y el cierre/conclusión del artículo. Esto se desarrolla a través de la lectura conversada en la que todos los participantes tienen la oportunidad de discutir.

6. Reconocer diferencias y aproximaciones entre un texto de noticia y uno de opinión. A través de una rejilla propuesta (Anexo No.3), los estudiantes comparan dos textos, una noticia que hayan elegido y un artículo de opinión ya trabajado en clase. Se propone reconocer elementos de orden enunciativo (puntos de vista, modo de organización discursiva, tema, propósito, destinatario) y del contexto en el que se encuentran los textos (lugar de difusión, intenciones). Esta actividad se desarrolla en grupos y luego se socializa con toda la clase.
7. Participación en un foro virtual. En esta etapa se propone un foro en el que todo el grupo puede participar para escribir sus opiniones respecto al tema *Jornada única en la institución educativa Mayor de Yumbo*. La intención es generar un diálogo entre los participantes para que intercambien puntos de vista respecto al tema tratado. También se espera que confronten sus apreciaciones con las de otros compañeros. Para esto, previamente se han registrado en la plataforma www.foroactivo.com/foro-gratis con una cuenta de correo electrónico. Después de desarrollar el foro, se toman algunas participaciones y se analizan colectivamente. Por último todos valoran el foro, a partir de una síntesis elaborada por la profesora.
8. Construcción del propio artículo de opinión. En esta etapa los estudiantes realizan, en la herramienta Google docs, un plan de texto sobre el tema *Jornada*

única en Colombia. Para esto, esbozan un esquema con: un posible título, la tesis que sustentarán, los argumentos y el cierre. Luego, se documentan más sobre el punto de vista que quieren sustentar y elaboran (textualizan) la primera versión del texto. Después se realiza una revisión entre pares aprovechando los comentarios de google docs y, así, contando con este aporte, escriben la segunda versión. Finalmente, la docente revisa y comenta los textos para una tercera y última versión. Los mejores textos son publicados en el periódico mural o en la revista institucional del colegio.

Todo lo anterior corresponde a la planeación de la SD. Sin embargo, la puesta en marcha de la misma presentó algunas situaciones particulares que mencionamos a continuación:

- a. Como ya se dijo, para esta SD se planearon 13 sesiones de clase, pero sólo se lograron ejecutar 8 sesiones, con algunas modificaciones en la planeación, debido a que la implementación se extendió hasta el final del año lectivo (Nov 2014, un año lectivo corresponde a un año calendario) porque hubo muchas interrupciones en el tiempo del calendario académico entre los meses de octubre y noviembre.
- b. El diseño inicial de la SD se subió a un drive para que se pudiera ir modificando y ajustando cooperativamente. Este ejercicio nos tomó tiempo, aproximadamente dos meses, debido a que era necesario consolidar una propuesta educativa en la

que se tomara en cuenta aspectos de orden didáctico, pedagógico y tecnológico.

Como dijo la profesora en una entrevista:

Nunca lo habíamos hecho, fue necesario escribir varias versiones para ajustar las actividades propuestas, dados los tiempos de trabajo, con el fin de acercarnos a los objetivos iniciales; enseñar a leer críticamente y a construir opinión. Además varios de nosotros no conocíamos la posibilidad de trabajar en un drive de manera colaborativa y esto fue otro desafío para el grupo de profesores. (Noviembre, 2014).

- c. Como era una acción educativa nueva, fue necesario escribir varias versiones para ajustar las actividades propuestas, dados los tiempos de trabajo, con el fin de que el diseño fuera coherente con los objetivos iniciales: enseñar a leer críticamente y a construir opinión. Además, la maestra tampoco conocía la posibilidad de trabajar en un drive de manera colaborativa y esto fue otro desafío.
- d. Infortunadamente, la maestra inició la implementación de la SD antes de culminar la planeación, por esta razón no se pudieron observar las actividades iniciales, pues esto no se informó a la investigadora. Cuando se inició la observación de la SD la maestra efectúa una recapitulación para dar cuenta de las actividades iniciales que había hecho.
- e. Si bien el acuerdo era que a la maestra se la acompañaba y colaboraba en el diseño de la secuencia y que luego en el aula ella permitiría la observación y grabación en vídeo de la ejecución, debido a que en su desarrollo la maestra evidenció ausencia de bases conceptuales sobre el objeto de enseñanza y aprendizaje (lectura crítica), así como también limitaciones en el uso de algunas de las herramientas TIC propuestas, se acordó con ella que la investigadora

participaría como agente educativo en algunas sesiones, lo que conllevó a compartir el rol docente dependiendo de las circunstancias.

- f. De lo planeado inicialmente no fue posible llevar a cabo toda la planeación, menos aún, textualización y publicación de los artículos de opinión que escribirían los estudiantes. Esto, Por las múltiples las dificultades que alargaron el tiempo de la ejecución y que impidieron el desarrollo total de la SD planeada, entre otros, que la implementación coincidiera con el último periodo escolar, interrupción frecuente de clases, falta de conectividad para llevar a cabo las búsquedas, evaluación, análisis, documentación, etc.

Las situaciones particulares descritas, no implican que el análisis de los datos recogidos no se pudiera llevar a cabo. De todos modos, se decidió, volver a realizar la SD en el año siguiente (2015). Sin embargo, la misma maestra no aceptó ser observada y hubo que iniciar el proceso con otra. Esta docente, a pesar de haber aceptado ser observada, no tuvo una actitud colaborativa y exigía que la investigadora fuera quién efectuará la mayoría de las clases. Por esta razón, esos datos no pudieron ser utilizados para complementar los ya recogidos. Paralelamente la maestra con la que se llevó a cabo la primera observación volvió a realizar autónomamente la SD con un grupo de grado décimo y logró llegar a obtener la escritura de artículos de opinión, algunos de los cuáles se publicaron en la revista “Inquietudes” del colegio (Anexo No.4) Como se puede inferir de la narración anterior, aunque la recolección de los datos fue compleja, consideramos que el proceso experimentado contribuye a la comprensión de

elementos contextuales que se ponen en juego para entender las relaciones e interacciones que se dan al interior del aula. Es así como la práctica pedagógica situada, desde el punto de vista didáctico, nos permite observar las diferencias entre lo que se planea y lo que realmente sucede en la ejecución de la SD.

6.2 SECUENCIA DIDÁCTICA EJECUTADA

A continuación presentamos una síntesis de las sesiones realizadas y de las actividades desarrolladas en la ejecución de la SD :

SESIÓN	ACTIVIDAD
Sesión 1 Oct 15- 2014	Presentación de la SD y explorar algunos conceptos que se abordarán (opinión, punto vista, tema de controversia)
Sesión 2 Oct 20-2014	Exposición de criterios de búsqueda en la red y ejercicio de aplicación.
Sesión 3 Oct 29-2014	Comparar un artículo de opinión y una noticia. Lectura guiada y comentada de un texto de opinión en la red.
Sesión 4 Oct 30-2014	Lectura guiada y comentada de un texto de opinión en medio impreso.
Sesión 5 Nov 7-2014	Apertura de correo en Gmail, registro en el foro y lectura de la instrucción para participar en él.
Sesión 6 Nov 10-2014	Lectura de algunos comentarios en el foro y evaluación de estos.
Sesión 7 Nov 12-2014	Participación en el foro virtual (Lectura y escritura de comentarios), revisión de marcadores textuales.
Sesión 8 Nov 14-2014	Valoración del foro, síntesis y cierre de la SD.

Como se puede observar, hay una diferencia importante entre lo que teníamos previsto realizar (ANEXO 1) y lo que realmente sucedió en el aula. Esta situación afectó, sin duda, el desarrollo del objetivo inicial que era enseñar y aprender a leer críticamente, pues el hecho de haber tenido que unir varias sesiones en una o dos implicó dejar por fuera algunas actividades que nos permitían aproximarnos de manera más concreta a la meta inicial. De igual forma, el producto final planeado al inicio de la SD (escritura de artículos de opinión) tampoco se logró concretar, en cambio, se realizó un foro virtual con la intención de poner en evidencia los puntos de vista que hasta ese momento los estudiantes habían logrado construir, a partir de la lectura crítica y el análisis colectivo de los textos abordados.

6.3 EL CONTEXTO ESCOLAR EN EL QUE SE REALIZÓ LA INVESTIGACIÓN

La Institución educativa Mayor de Yumbo se encuentra ubicada en el municipio de Yumbo, uno de los 42 municipios del Valle del Cauca conocido como la capital industrial del departamento, debido a las más de 2.000 fábricas establecidas en sus tierras que, infortunadamente, causan altos niveles de contaminación. En 2014 atendía junto con sus dos sedes (Miguel Antonio Caro y Pablo VI) a 1.920 estudiantes, principalmente, de los estratos 1 y 2. El servicio educativo que brinda esta institución abarca los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional, que son atendidos por una planta docente de 64 profesionales (2014). Para los últimos niveles de décimo y once, se brinda en convenio con el SENA formación en *Contact Center, Gestión Comercial, Logística Empresarial y Electrónica*.

De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional -PEI- esta institución tiene como misión formar hombres y mujeres con valores, con competencias académicas y técnicas, para que sean líderes creativos y capaces de construir su proyecto de vida para mejorar continuamente desde lo humano, social, cultural y ambiental. Declara también que para lograrlo *“cuenta con el mejor talento humano y los mejores recursos físicos y tecnológicos del municipio de Yumbo”*. En cuanto a su visión, se ha propuesto llegar a ser líder en la educación formal y no formal, permitiendo a los estudiantes convertirse en ciudadanos con competencias académicas y laborales, comprometidos con su calidad de vida y el desarrollo de la comunidad. Los valores que se pretende fomentar en los estudiantes son la responsabilidad, la tolerancia, la honestidad, el respeto, la solidaridad, la autoestima, la justicia y el compañerismo.

Para acoger a toda la población educativa este colegio cuenta con un enorme terreno delimitado por un muro, que ocupa toda una manzana. En la mitad izquierda se encuentran los espacios deportivos y recreativos: cancha de fútbol y cancha multipropósito, así como jardines y otros lugares para el descanso de niños y jóvenes. En la mitad derecha, están los edificios –de uno y tres pisos- destinados para la enseñanza de los estudiantes. Cuenta además con una zona para desarrollar las labores administrativas en donde se encuentran las oficinas de la rectoría y la secretaría, el almacén y una biblioteca, que no estuvo habilitado ni en 2014 ni en 2015 para atender al público por problemas en su infraestructura.

En el año 2015 se construyó el techo para la cancha multipropósito en donde ahora, aparte de dictar clases de Educación Física, se realizan actividades artísticas y

culturales sin que afecte la época de lluvias o los intensos veranos. También se instalaron 12 salas de sistemas que están asignadas a los diferentes departamentos académicos y que en general cuentan con 20 computadores portátiles aproximadamente, video beam, planta de sonido y conexión inalámbrica a la Internet, que no siempre es suficiente para satisfacer las necesidades de la comunidad educativa. A estas 12 salas se suma el aula móvil digital que adecuó el MEN por ser una *Escuela Innovadora* y 5 salas más que fueron adecuadas en el marco del proyecto *TIT@: Educación Digital para Todos* de la alcaldía de Cali. En el año 2015 los docentes recibieron por parte de este programa municipal la formación y acompañamiento en el uso de las TIC. En total, hoy el colegio cuenta con 18 salas. Por todo esto, esta institución es considerada como la “mejor dotada” en Yumbo.

6.4 PARTICIPANTES

Quienes se constituyen como sujetos de la investigación son la profesora y su grupo de estudiantes de un curso de grado séptimo. Con ellos se ejecutó la SD *para enseñar y aprender a leer críticamente*. La selección de la maestra y los estudiantes ocurrió en el marco del programa de investigación y formación situada *Sistematización de experiencias pedagógicas mediadas por TIC*.

La profesora participante hace parte del colectivo de docentes del Departamento de Humanidades, con quienes se llevó a cabo el proceso de formación mencionado y en el que se diseñaron dos secuencias didácticas, una centrada en relatos hipermediales y la otra, en lectura crítica de artículos de opinión. Las razones por las que elegimos a la

docente radican en su participación constante durante las sesiones de trabajo con todos los maestros, en su capacidad reflexiva para autoevaluarse y en su interés por aprender.

En cuanto a los estudiantes, sus edades oscilaban entre los 13 y 15 años, todos ellos habitantes de las zonas cercanas al lugar en el que se haya el colegio. De acuerdo a la caracterización de la docente, los estudiantes conforman un grupo participativo en relación con los otros, aunque algo indisciplinado. Esto se evidenció en el desarrollo de las sesiones de clase, particularmente, en la llegada a tiempo al aula, la asistencia a clases y en los niveles de dispersión en el trabajo propuesto. Aunque hubo participación e interés de ellos durante el desarrollo de la SD, la docente tuvo que llamar la atención en algunas oportunidades. Esto se ve reflejado en el mapa de interactividad que se presenta más adelante.

Respecto a la profesora con la que se diseñó e implementó la SD que se analiza en este trabajo, tiene 21 años en la docencia en secundaria, en el sector público y privado; es licenciada en lenguas modernas, psicóloga y realizó estudios de especialización en administración de la informática educativa y en neuropsicología infantil. Además trabaja en el sector de la salud desde hace 6 años, como psicóloga y neuropsicóloga infantil.

6.5 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El principal instrumento de recolección de datos fue la transcripción de las grabaciones en video de la *SD para enseñar y aprender a leer críticamente*. El registro videográfico -y más específicamente la transcripción de éste- de las sesiones de la secuencia

didáctica completa nos permitió acercarnos a la práctica en su contexto cotidiano y establecer los segmentos que fueron objeto de análisis.

También se constituyeron como instrumentos de recolección de datos las planeaciones de la secuencia didáctica y los documentos que se derivaron de ella, específicamente los desarrollos de clase y las evaluaciones realizadas en el transcurso de la secuencia o al final de ella. Estos instrumentos nos permitieron contrastar los registros fílmicos y nos dieron orientaciones sobre las relaciones que se establecieron en el aula con respecto al objeto de estudio, así como de la forma como se ejercía control, por parte de la maestra, de lo que se proponía realizar en el aula.

6.6 EL MODELO DE ANÁLISIS

El procedimiento de análisis de los datos recogidos en esta investigación se realiza desde el modelo “Mecanismos de influencia educativa” (MIE en adelante) propuesto por Coll, Onrubia y Mauri cuyo objetivo principal es:

el análisis de los dispositivos y mecanismos mediante los cuales se ejerce una influencia educativa eficaz - la que consigue efectivamente que los alumnos y otros aprendices elaboren esquemas de conocimiento cada vez más ricos, complejos y válidos- entendiendo, eso sí, que dichos mecanismos y dispositivos están estrechamente asociados a las formas y pautas de interacción que profesores y alumnos, agentes educativos y aprendices, desarrollan en los contextos de práctica en que participan conjuntamente. (Coll et al, 2008: 35)

Esta propuesta se enmarca dentro de la perspectiva constructivista de orientación sociocultural y se enfoca en el estudio de la forma en la que los sujetos construyen y reconstruyen significados, así como atribuyen sentido a diferentes manifestaciones culturales complejas. Se concibe la educación como un proceso y no meramente como

la valoración de resultados, hecho que conlleva a la articulación de las modalidades interactivas con los procesos psicológicos que subyacen al aprendizaje, en el desarrollo de tareas escolares.

En este sentido, este modelo nos permite acercarnos a la práctica educativa abordándola desde la complejidad de la interacción y buscando establecer la forma en la que las relaciones entre sujetos y objetos de aprendizaje se dinamiza en las prácticas de aula. En esta mediación, en la que el maestro o un par "más capaz" es un importante protagonista dado su papel orientador en el proceso educativo, cobran relevancia las actuaciones del mismo en relación con las de sus estudiantes y con la forma en que los contenidos son abordados. Estos aspectos se estudian con el objetivo de develar cómo aparecen, se modifican, desaparecen, se reemplazan las actuaciones de los participantes en interrelación con las formas de organización de la actividad conjunta. Lo que permite entender los procesos educativos como ejes del desarrollo y el papel de los procesos interpsicológicos en la estructuración de los intrapsicológicos, tal como lo señalaría Vygotsky (1979 en Werscht, 1988).

En términos generales, la propuesta de análisis de los MIE nos permite, en aras de sistematizar, anclar las actuaciones de los docentes y estudiantes en las aulas de clase a un paradigma analítico que busca interpretarlas poniendo en primer plano la interacción en función de las propuestas didácticas que elaboran los docentes, los soportes que utilizan para llevarlas a cabo y el discurso que construyen alrededor del objeto de enseñanza. Estamos, entonces, ante un proceso situado que hunde sus

raíces, como lo mencionábamos anteriormente en investigaciones de corte cualitativo e interpretativo:

...la comprensión de estos procesos resulta imprescindible para que una perspectiva constructivista de la orientación sociocultural pueda realmente ofrecer criterios concretos y eficaces de actuación a los profesores y a otros agentes educativos, y que dichos criterios les sean de utilidad a la hora de reflexionar sobre su práctica y diseñar actuaciones que permitan innovar y mejorarla. (Coll et al, 2008: 36)

Como nuestra intención es proponer un proceso de reflexión sobre la práctica docente, el análisis se centrará, por un lado, en determinar la estructura de la interacción en el aula a través de la definición de “segmentos de interactividad” (SI en adelante). Es decir, nos interesa mirar cómo, a través del discurso, se establecen una serie de comportamientos que serán determinantes en la negociación del sentido en el aula, así como en la cesión y el traspaso de la responsabilidad y control en el proceso de aprendizaje. De este modo, lo que se propone es mirar en detalle las actuaciones de los participantes del espacio educativo para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se modelan constantemente en la interacción en el aula, para este caso particular. La unidad de análisis fundamental de este modelo es la secuencia didáctica (SD), que según Coll , puede ser definida como:

Un proceso de enseñanza aprendizaje en miniatura ...(con)...objetivos educativos concretos, utilización de un determinado material, determinadas actuaciones del alumno, posibilidad de proceder sobre el material en torno a los objetivos y contenidos propuestos por el enseñante, determinadas expectativas del enseñante a propósito de las actuaciones del alumno, posibilidad de proceder a una evaluación de las actividades del alumno en función de las expectativas del enseñante. Así pues, para poder hablar de una secuencia didáctica tendremos que identificar su inicio, su desarrollo y su finalización.

(1983:27, citado en Coll y otros, 1995:207)

A través del estudio de los MIE se busca explorar cómo funciona la interacción entre los participantes del proceso educativo para develar, en nuestra investigación, cómo aparecen las responsabilidades repartidas en relación con el proceso de aprendizaje; así mismo este nivel busca examinar la progresión o modificación del control sobre el aprendizaje.

6.6.1. ¿Cuáles son las unidades específicas del primer nivel de análisis?

En este nivel tenemos dos unidades de análisis: *los segmentos de interactividad (SI)* y *la configuración de los segmentos de interactividad (CSI)*. Los primeros son unidades complejas determinadas por los investigadores a partir de los marcos teóricos y metodológicos para estudiar la actividad conjunta. La configuración de estos segmentos está determinada por los siguientes criterios (Coll, Onrubia, 1996):

- La estructura de participación social que rige las obligaciones y los derechos comunicativos de los participantes (quién habla, para qué lo hace, qué hace con su intervención).
- Estructura de la tarea académica (contenido).
- Finalidad o intencionalidad instruccional que preside dicha actividad.

A partir del análisis y la evolución y/o transformación de los SI que acabamos de señalar, se construye la segunda unidad de análisis: La configuración de segmentos de interactividad. Esta segunda unidad, permite poner en relación los SI que se encuentran en las sesiones de la secuencia didáctica. Esto quiere decir, que al analizar los SI,

podemos hallar algunas regularidades, tales como encontrar algunos SI seguidos de otros en diferentes momentos del desarrollo de la Secuencia didáctica. Esto nos permite aproximarnos a algunos patrones de interacción entre los participantes, asunto que muestra regularidades en los procesos de enseñanza aprendizaje y que permiten mostrar las formas de organización de la actividad conjunta, así como los usos reales y los previstos en cuanto a la integración de las TIC en el proceso educativo.

6.6.2. Usos de las TIC

Como nuestro interés también se dirigió al análisis de los usos de las TIC en la SD diseñada e implementada y en cómo éstos permitieron la configuración de ciertos patrones de interacción alrededor del objeto de estudio -lectura crítica-, consideramos importante comprender las tecnologías como instrumentos cognitivos (Coll, 2008) que pueden, o no, propiciar transformaciones en la configuración de la mediación de la actividad conjunta según su uso.

En la investigación de Coll et al (2008) *Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural*, se resalta la idea de que el interés no debe centrarse en las TIC, sino en la manera en que entran en los procesos educativos y en las posibilidades que pueden generar para modificar y/o mejorar las prácticas educativas.

De este modo, es el contexto escolar, la configuración didáctica elegida y las prácticas que en ella se dan, lo que puede dar cuenta de los usos, los procesos y los resultados

de la utilización de las TIC. Así como el contraste entre los usos previstos y los usos reales, que también adoptamos como propósito en esta investigación.

Ahora bien, abordar la relación procesos educativos-TIC, desde un marco sociocultural, implica considerar las tecnologías como herramientas o instrumentos mediadores en la actividad mental constructiva del estudiante y en el proceso educativo. Esto implica que, bajo la idea de asumir las herramientas como posibilitadoras para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores a los que se refería Vygostky (Wertsch, 1988), en particular el lenguaje, como instrumento simbólico de origen cultural, el uso de las TIC proporciona un medio de representación y comunicación "nuevo" que puede incidir en el desarrollo de dichas funciones psicológicas.

Aunque, si bien las TIC no constituyen del todo un sistema semiótico totalmente nuevo, si hace posible la integración de los ya conocidos y utilizados por el hombre: el lenguaje oral, el escrito, las imágenes, el audio, el movimiento, luz y color, entre otros. Esto, a su vez, implica nuevas formas de tratamiento, acceso y uso de la información y ha llevado a que algunos autores las consideren "herramientas cognitivas" (Jonassen y Carr, 1998; Jonassen 2006; Lajoie, 2000, Citados por Coll) porque permiten re-presentar el conocimiento de diferentes formas.

En cuanto al impacto que puede generar el uso de estas herramientas, Coll señala que:

La diferencia esencial entre los múltiples y diversos usos de las TIC en la educación escolar no reside tanto en las características de los recursos tecnológicos utilizados en cada caso, como en su ubicación en el espacio conceptual delimitado por el entramado de relaciones entre los tres elementos del triángulo interactivo. ... es en la incidencia que los usos de esas herramientas tienen sobre la actividad conjunta de profesores y alumnos donde

reside la clave para analizar su impacto sobre la práctica educativa y, por ende, sobre el aprendizaje de los alumnos (Coll, 2004)

Es por lo anterior que algunos usos concretos de las TIC pueden generar otras formas de organización de la actividad conjunta, que sin ellas sería imposible propiciar. Mientras que en otros casos, los usos de estas herramientas, permiten la continuidad de formas de organización de la actividad conjunta que han estado presentes en el aula sin las TIC.

En este sentido, Coll et al(2008) proponen cuatro grandes categorías en las cuales pueden agruparse estos usos que incluyen TIC, así:

1. Como instrumento de mediación entre los alumnos y el contenido o la tarea de aprendizaje.
2. Como instrumento de representación y comunicación de significados sobre los contenidos o tareas de enseñanza y aprendizaje para el profesor y/o los alumnos
3. Como instrumento de seguimiento, regulación y control de la actividad conjunta de profesor y alumnos alrededor de los contenidos o tareas de enseñanza y aprendizaje.
4. Como instrumento de configuración de entornos de aprendizaje y espacios de trabajo para profesores y alumnos.

Para nuestro caso, nos parece que estos planteamientos de Coll son relevantes por cuanto pretendemos realizar una caracterización aproximada de los usos TIC en la implementación de la SD para enseñar y aprender a leer críticamente. En el análisis

tendremos en cuenta los usos que se habían previsto en la planeación así como los que se hicieron efectivos en el desarrollo de la SD.

7. EL ANÁLISIS Y SUS RESULTADOS

En este capítulo nos ocupamos del análisis de las formas de organización de la actividad conjunta, así como de su evolución, en la secuencia didáctica para enseñar y aprender a leer críticamente, que observamos y analizamos.

7.1 Las formas de organización de la actividad conjunta

En este primer nivel de análisis del Modelo Mecanismos de Influencia Educativa (Coll, 1996) se pretende comprender las lógicas de interacción que se producen en el aula, la manera como se organiza la actividad pedagógica, cómo el lenguaje oral y escrito aparece en los intercambios comunicativos para desarrollar los contenidos, qué tipo de mediaciones se presentan; cómo empiezan, se desarrollan y terminan las clases; cómo y qué tipo de actividades se proponen para acercarse a los objetos de aprendizaje; cómo se construye y reconstruye el conocimiento compartido en los intercambios comunicativos efectivos y en aquellos en los que hay malentendidos; cuáles son las actuaciones más representativas de maestra y estudiantes durante las clases; qué tipo de TIC aparecen y para qué se usan, ¿se utilizan para ayudar a formar al lector crítico?; para qué se lee, qué tipo de textos se presentan y cómo se aborda su lectura desde una perspectiva crítica. En suma, estas particularidades de la actividad pedagógica y didáctica son el objeto de este primer nivel de análisis.

Las preguntas que orientaron este nivel de análisis fueron:

- ¿Qué formas de organización se presentan en la SD?

- ¿Cómo se transforman esas formas de organización de la actividad conjunta en el desarrollo de la SD?
- ¿Qué transformaciones de la interacción habitual se presentan en esa forma de organización de la actividad conjunta?
- ¿Cuál es el lugar de las TIC en la transformación de esas formas de organización de la actividad conjunta?

7.2 ¿Cómo se hizo el análisis?

Al terminar las grabaciones se hizo la transcripción de los intercambios comunicativos sucedidos en las clases y se fueron observando los videos para ir realizando la segmentación. Es preciso señalar que cuando trabajamos en este tipo de investigación (perspectiva cualitativa), al hacer una y otra revisión vamos encontrando aspectos nuevos, relacionados con nuestros propósitos investigativos, que nos conducen a variar la segmentación efectuada. Es como leer una y otra vez los datos para percatarnos y aproximarnos, al tiempo que hacemos un zoom-out, a las actuaciones de los participantes, a las maneras en que la actividad conjunta se organiza y orienta durante el desarrollo de la secuencia didáctica. Igualmente, la discusión en el grupo de investigación con la asesora ayuda a precisar esta segmentación.

Para organizar el análisis, primero se realizó la descripción de cada sesión de clase poniéndola en relación con los objetivos de aprendizaje propuestos en la planeación. Luego, se fueron analizando las transcripciones de toda la secuencia didáctica y se iban definiendo los segmentos de interactividad que se presentaron en el desarrollo de

cada sesión y de toda la secuencia, con el propósito de rastrear la transformación de las formas de organización de la actividad conjunta y analizar la configuración de los SI durante todo el proceso pedagógico. Para esto fue de gran utilidad el diseño del **mapa de interactividad** que nos permitió observar la evolución de la actividad pedagógica.

En este mapa se grafican los SI encontrados en las 8 sesiones de clase que se desarrollaron durante la SD. La segmentación corresponde a los criterios ya mencionado en la metodología (Modelo MIE).

Ver en el siguiente enlace:

<https://goo.gl/zDA5Z8>

MINUTOS	S1 - 40"	S2 - 47	S3 - 27.29"	S4 - 88.55"	S5 - 80'	S6 - 41.53"	S7 - 95'	S8 - 44'
1	D.temático	D. temático - 11.59"	Recapitulación 8.05	P. Comp.textual guiada- 38.39"	D. temático 17.59"	Recapitulación 6.20	Recapitulación 4.09"	Recapitulación 3.14"
2	2.06"							
3	Recapitulación 1.29"							
4	Llamado A. 55							Valoración de tarea 6.45"
5	Recapitulación 9:52"						D.temático	
6							2.30'	
7						Valoración de tarea 28.33	Recapitulación 1.48"	
8								
9			planeación tiempo encuentros 3.55"				D.temático 1.10	
10							PCTG 1.24	
11								Llamado atención 1.44"
12							D. temático 8.54	
13		Recapitulación 1.59"	D. temático 13.04"					Valoración de tarea 4.06"
14								
15	Definición del tema 8.30"	D. temático 1.59"						
16								
17		Llamado atención 1'						Llamado atención 1.24"
18		Práctica Comprensión textual guiada- 18.59						Valoración de tarea 24.04"
19					Llamado atención 1.59"			
20								

21					D. temático 1.50"		PCTG 55.59"	
22								
23					Llamado atención 39			
24	Desarrollo temático 2.52"				D. temático 23.56"			
25								
26			Llamado atención 2.23"					
27	Recatulación 2.26"							
28								
29								
30	CIERRE 11.46"							
31								
32								
33								
34								
35						Llamado atención 2"		
36						Valoración de tarea 5.16		
37		CIERRE 2.59"						
38								
39								
40		D. temático 7.59		Llamado atención 2.20"				
41						CIERRE 1.38"		
42								CIERRE 2.37
43				P. Comp.textual guiada- 18.59"				
44								
45								
46								
47								
48					Llamado atención 23"			
49					D. temático 26.25"			
50								
51								
52								
53								
54								
55								
56								
57								
58								
59								
60								
61								
62				Llamado atención 1.30"				
63								
64				P. Comp.textual guiada- 20.39"				
65								
66								
67								
68								
69								
70								
71								
72								
73								
74								

75								
76					CIERRE 2.38			
77							CIERRE 18.59	
78								
79								
80								
81								
82								
83								
84								
85				CIERRE 6.45				
86								
87								
88								
89								
90								
91								
92								
93								
94								

7.4 Descripción de los SI encontrados en la secuencia didáctica

Al hacer esta segmentación resultaron once SI en las ocho sesiones analizadas en la primera implementación de la SD.

LISTA DE SEGMENTOS ENCONTRADOS

SEGMENTOS DE INTERACTIVIDAD	NOMBRE	FRECUENCIA EN LAS SESIONES DE CLASE
1	Recapitulación	S1 (ii) ⁹ S2, S3, S6, S7 (I), S8
2	Desarrollo temático	S1(i), S2 (ii), S3, S4, S5 (ii), S7 (ii)
3	Definición de Tema	S1
4	Llamado Atención	S1, S2,S3, S4 (ii),S5 (ii) S6, S8(ii)
5	Cierre de clase	S1 , S2, S4, S5, S6,S7,S8

⁹ Las 'i' corresponden al número de veces que se presenta el SI en una misma sesión.

6	Práctica de Comprensión textual guiada	S2, S4 (i), S7. (i)
7	Planeación de tiempo para encuentros	S3
8	Valoración de la tarea	S6,,S8

A continuación presentamos un análisis específico de las estructuras de participación que encontramos en cada uno de los segmentos de interactividad (SI), de su presencia, frecuencia y duración en las sesiones registradas. También analizaremos su transformación a lo largo de la SD y su función en el marco de toda la propuesta educativa implementada. Considerando que el segmento “Planeación de tiempo para encuentros” no es relevante para el objeto de esta investigación, éste no se analizará.

7.4.1 SI de RECAPITULACIÓN (SIR)

El propósito de la conversación en el aula, en este SI, es la reconstrucción del relato de algunas actividades, recordar conceptos abordados, traer al presente el tema de las sesiones de clase anteriores y, en otros casos, recordar los compromisos acordados en el desarrollo de la SD; también, llevar a los estudiantes a hacer un ejercicio de metacognición de alguna parte del proceso educativo. Para esto, la profesora realiza preguntas abiertas relacionadas con lo hecho en clase, con la intención de reconstruir de manera oral las actividades realizadas. En algunas ocasiones, los estudiantes, con la ayuda de la maestra, comentan lo que se hizo en la sesión anterior, mientras en otras oportunidades es la profesora quien recapitula lo que han trabajado en clase. Este SI tiene la función de anclar una sesión con otra dentro de la secuencia didáctica, es como

un bucle que permite continuar la larga (e interrumpida) conversación que los participantes han iniciado desde que aceptaron el contrato didáctico (Chevallard, 1997) de la SD. Así que el tema de este segmento gira en torno a lo que ya se ha dicho, estudiado o hecho en la construcción del conocimiento compartido (Edwards y Mercer, 1994) que tienen los participantes y que se actualiza a medida que avanzan o retroceden en la conversación. Con respecto a la recapitulación con una función metacognitiva, podemos señalar que aparece con menos frecuencia y que la profesora pone en evidencia la intención de generar una reflexión sobre la manera cómo los alumnos construyen sus puntos de vista.

A continuación, mostramos un fragmento de una conversación propuesta por la profesora, en la que se intenta reconstruir lo realizado en las sesiones iniciales (1-2). Ella pretende que los estudiantes recuerden la actividad y algunos conceptos abordados: dónde buscaron, qué buscaron, para qué lo hicieron, qué diferencia hay entre una noticia y un artículo de opinión en cuanto al propósito:

Profesora:Entonces, estamos en ese proceso, ustedes han visto muchachos que el último encuentro que tuvimos, ¿qué se hizo? Vamos a ver si están bien pendientes, a ver Oviedo.

Estudiante 1: Estuvimos haciendo la última tarea y...

Profesora: Pero, ¿en qué consistía?

Estudiante 1: En averiguar las tareas sobre los puntos que nos habían dejado.

Profesora: Sí, ¿pero en qué consistían? A ver, Shara.

Estudiante 2: De la jornada única.

Profesora: El tema era la jornada única. ¿Qué tenías que buscar de la jornada única?

Estudiante 2: De dónde lo saqué, quién era el escritor.

Profesora: Era una búsqueda en internet, ¿sí o no?

Estudiante 2: Era sobre buscar opiniones de otras personas para venir a... ¿cómo se dice profe?

Profesora: Para venir a debatir acá. Acordémonos. Tenían que buscar un artículo de opinión, pero lo bueno es que se les dieron unas herramientas para poder aprender a buscar en Internet. ¿Se acuerdan? Porque es que nosotros no podemos rápidamente lo que yo encuentre allí, a veces eso no es confiable. Y ¿qué pasó con la búsqueda? ¿quién recuerda qué pasó con esa búsqueda?

Estudiante 3: Ehh profe, buscamos un artículo de opinión en Sergio Arboleda.

Profesora: Triple doble w, Sergio Arboleda dijo ella. ¿Se acuerdan que también hubo otra página que buscaron?

Estudiante 3: www.elcolombiano.com.

Profesora: Sí, pero El Colombiano... ¿ustedes se acuerdan por qué es que se escogieron esas páginas? , que eso es lo que nosotros queremos ver aquí.

Estudiantes: Por el artículo de opinión que había, porque tenía buena información.

Profesora: ¿Estás segura que tenía buena información? Sí, bueno, tú la leíste.

Estudiante 2: Profe porque se trataba de lo que estábamos buscando.

Profesora: Bueno, eso puede ser, pero la niña Oviedo nos dijo también que en cada una de ellas aparecía una especie de resumencito rapidito que hacía que uno leyera en forma de escáner, de escaneo y leía uno y uno se podía dar cuenta realmente cuál le servía. Todo eso lo hicimos, leyeron ustedes el artículo, entre comillas artículo porque hoy con lo que vamos a hacer nos vamos a dar cuenta si realmente leyeron un artículo de opinión, porque nosotros ya hemos visto qué es una noticia, qué es un artículo de opinión.... Recuerden que nosotros habíamos dicho que había unas diferencias entre ellos, entonces ¿cuáles eran las diferencias entre la noticia y el artículo de opinión?

Estudiante 4: Profe, es que la noticia está informando y el artículo de opinión está argumentando.

Profesora: Bueno, miren. La niña tiene una diferencia, ella dice la noticia informa un suceso mientras que el artículo de opinión lo que hace es argumentar, pero ¿qué argumenta?

Estudiante 4: Defiende un punto de vista.

Profesora: Muy bien. Defiende un punto de vista, da argumentos a favor o en contracon base en lo que ustedes encontraron en los artículos que ustedes trabajaron la clase anterior, vamos a establecer diferencias para que se den cuenta si lo que ustedes encontraron era un artículo de opinión o era una noticia.

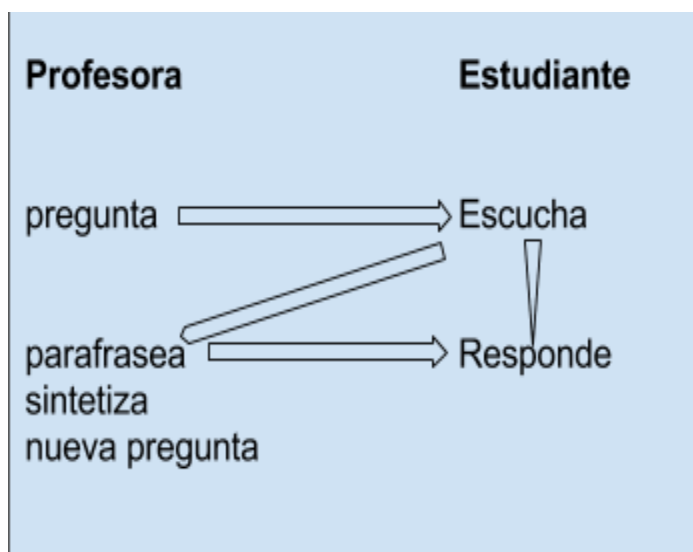
Sesión 3, 29 octubre de 2014.

En la conversación anterior, como se puede notar, es la profesora quien hace las preguntas, éstas se dirigen a reconstruir un relato de lo sucedido en la última sesión. La dirección de la conversación la lleva la docente y lo que busca, además de recordar lo realizado en el aula, es establecer un puente entre lo que ha sucedido en las dos primeras sesiones y el objetivo de la sesión 3: leer un artículo de opinión y compararlo con una noticia. Desde el punto de vista didáctico, el hecho de anclar las actividades realizadas para abordar los objetos de estudio (buscar en la red, identificar el propósito de un texto) y alcanzar un objetivo (leer críticamente), implica la comprensión de que cada encuentro contribuye a ampliar las nociones abordadas y una conciencia pedagógica sobre el valor de seguir alimentando ese diálogo.

Frecuencia y presencia del SI RECAPITULACIÓN en la SD

Al considerar la frecuencia de este SI, encontramos una presencia alta, aparece en seis de las ocho sesiones trabajadas.

Recapitulación	S1 (ii) S2, S3, S6, S7 (I), S8
----------------	--------------------------------



En cuanto al **patrón de interactividad**, encontramos que la interacción en este segmento se caracteriza por el intercambio pregunta-respuesta-comentario/nueva pregunta, en donde quien pregunta es la profesora y los estudiantes son quienes escuchan y/o responden. Generalmente, las preguntas son abiertas e indagan por información, que se espera, todos los participantes recuerden.

Cesión y traspaso en este SI:

Un indicador de que en este SI hay cesión y el traspaso del control y la responsabilidad sobre el aprendizaje se encuentra en la variación en el tiempo de duración de este SI, entre las primeras sesiones y las últimas: Al iniciar la secuencia, los tiempos de recapitulación son más largos y, en las sesiones posteriores, se disminuye el tiempo

que ocupa este SI. En la primera sesión se registran once minutos con veintiún segundos y en la última, tres minutos con catorce segundos. Esto indicaría que, por un lado, la profesora no tiene que recurrir a recordar de manera detallada lo que se ha hecho en la sesión anterior porque al hacerlo reiteradamente toda la secuencia y al ir disminuyendo el tiempo, los estudiantes reconocen que hay unas actividades que les permiten ir avanzando hacia el propósito final y que sus conocimientos sobre el tema se han ampliado. Por otro lado, esta frecuencia señala que la profesora modifica la manera de recapitular, articulándola con los objetivos de cada sesión. Así, las últimas apariciones de este SI se enfocan en recordar los compromisos adquiridos por los participantes y en hacer un ejercicio de metacognición: reflexionar sobre lo que se ha hecho para aprender a construir un punto de vista. En síntesis, este SI se va modificando porque los estudiantes tienen más conocimiento sobre las tareas que desarrollan y han construido universos de conocimiento compartido que permiten que las intervenciones de la profesora sean más puntuales y de naturaleza distinta, propósito que busca la organización de las actividades escolares a través de secuencias didácticas o proyectos de aula.

7.4.2 SI de DESARROLLO TEMÁTICO (SIDT)

La característica de este SI reside en el propósito de abordar el tema de la secuencia didáctica para desarrollarlo, que en esta SD se trata de enseñar y aprender a leer críticamente, y en este sentido, ser consciente de la dialogicidad de los textos, identificar la polifonía que hay en ellos, así como también a asumir un punto de vista

sobre esas voces (Martínez, 2004; Cassany 2010). De modo que este segmento está vinculado con la construcción de conocimientos compartidos sobre *un modo de leer*, que se actualiza en la medida en que se lee interrogando el texto, confrontando ideas, diferenciando los puntos de vista. Este modo de leer se presenta a través de las siguientes actividades: precisar criterios de búsqueda en internet, reconocer marcadores textuales, analizar la organización del discurso escrito y participar en un foro virtual. Sin embargo, estas actividades no se lograron desarrollar a cabalidad como lo habíamos planeado inicialmente, más adelante nos referiremos a este asunto.

En este SI se teje el discurso alrededor del contenido que se pretende enseñar, de manera que se busca ampliar los *haceres y decires* sobre el mismo. Así, en este SI, encontramos una mayor participación de la profesora al dar explicaciones en la medida en que se va haciendo algo (leer un artículo de opinión) y al mostrar y analizar ejemplos confrontando cómo se está haciendo ahora y cómo han desarrollado una actividad antes. El lugar de los estudiantes es seguir el discurso de su profesora, algunos preguntan sobre todo acerca de los procedimientos para hacer una actividad propuesta. Cabe resaltar que en el discurso de la profesora está presente vincular los conocimientos previos de los estudiantes con una explicación sobre lo que ella considera nuevo o en general, sobre lo que están aprendiendo. Lo anterior lo entendemos como una ampliación de los esquemas cognitivos (Martínez, 2004; Coll, 2008) en los que se busca una incidencia, mediante las acciones de la docente, para proporcionar un mayor conocimiento sobre las búsquedas en la red y la estructura de los textos de opinión y noticia, así como de sus propósitos.

En cuanto a la presencia del segmento, podemos señalar que es relevante, aunque no tan representativo. Este aparece en cinco sesiones del total con referentes conversacionales distintos así:

SI DT	Contenido que se aborda	Tiempo
S1- 1	El texto de opinión: qué, partes, qué es un punto de vista.	4.58'
S1- 2	Tema de controversia, selección del tema	8.30''
S2	Criterios de búsqueda en internet: objetivos de búsqueda, delimitación de la búsqueda, selección de textos, fuente (revista, portal universitario, periódico, blog), credibilidad, fecha de publicación, restricciones de búsqueda, autor(es).	21.57''
S3	Cómo se realiza la búsqueda de un texto de opinión, diferencias entre un texto de opinión y una noticia, quién escribe, para qué escribe, cuál es el propósito, quienes son los interlocutores que se configuran.	13.04''
S5	Cómo abrir un correo en gmail, realizar registro en el foro virtual, lectura de la instrucción para participar en el foro.	70.10''
S7	Revisión de algunos marcadores textuales, instrucciones para volver a acceder al foro y participar en él.	12.24''

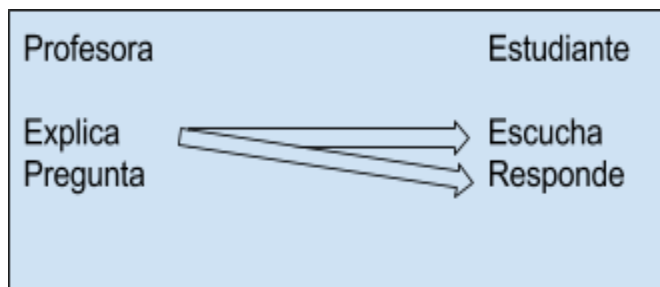
Como se observa en la tabla anterior, el SIDT aparece en cinco sesiones de toda la SD. Sin embargo, no es representativo del todo para el propósito de enseñar a leer críticamente. Esto, debido a que solo en las sesiones dos y tres se enfatizó en este tipo de lectura y no de la manera en que esperábamos, ni con el tiempo que se requería, pues entre ambas sesiones este SI suma menos de una hora. Esta situación sucedió debido a los múltiples problemas de conectividad que se presentaron cuando se deseaba trabajar con la red; así mismo el tiempo que fue necesario dedicar para solucionar las dificultades tecnológicas ocupó un espacio importante en varias sesiones de clase.

Los patrones de interactividad de este segmento responden a los siguientes maneras de organización de la interacción:

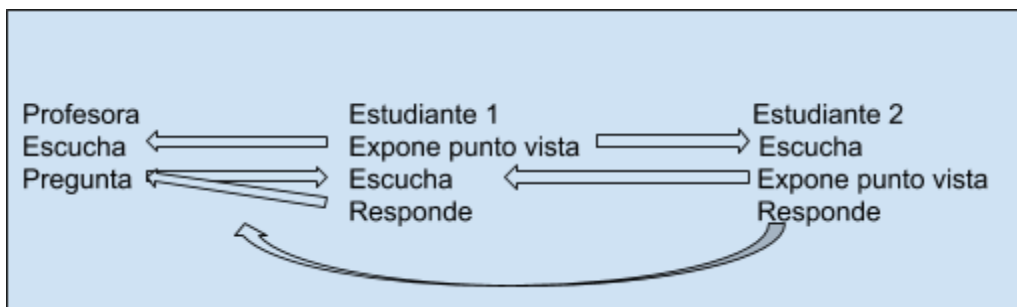
1. Explicación, preguntas
2. preguntas, respuestas
3. comentario, respuesta/comentario

A continuación vamos a describir cada una de estas formas de interacción que aparecen durante este SI:

- **SIDT1** En este caso, la profesora inicia la conversación con el fin de exponer la propuesta de la secuencia didáctica, dar instrucciones para hacer una tarea y para valorar la tarea desarrollada. Para esto, indaga sobre los conocimientos previos de los estudiantes respecto al tema y a partir de sus respuestas expone la información nueva (trabajo en la secuencia didáctica, cómo buscar en la red, qué resultados se pueden obtener). En este caso, la profesora inicia el intercambio y el estudiante escucha, aunque en el mismo segmento, en otra sesión, la profesora explica y el estudiante, mientras o después de hacer parte de la tarea, inicia el intercambio para reiterar las instrucciones o para solicitar aprobación respecto a lo que ha hecho. A continuación se presenta de manera gráfica el tipo de interacción:



- **SIDT2:** En el segundo caso, después de que la profesora da la consigna, un estudiante inicia su participación (autoselección) con el fin de exponer su punto de vista respecto al un texto que lee colectivamente, en formato digital. Luego interviene en la conversación una pregunta de la profesora y varios estudiantes empiezan a hablar de manera continua, sin interrupción de la docente. Establecen un diálogo entre lo que interpretan del texto en relación con su contexto educativo y sus opiniones sobre el tema. La siguiente gráfica nos muestra el intercambio:



En cuanto a la lectura en formato digital, la docente la llevó a cabo con los estudiantes proyectando el texto digital (*Por el bien general, publicado por María Paula Higuera*) escogido por ellos en una pantalla visible para todos porque, en la sesión 2, debido a que la conectividad presentó fallas y los chicos no pudieron realizar la lectura de

manera individual. En esta oportunidad los estudiantes y la docente se turnaban para leer el texto proyectado y a medida que analizaban, a través de un diálogo, donde estaba publicado (dirección web), la foto elegida por la autora y lo que decía el texto, los estudiantes tomaban posición respecto a lo leído:

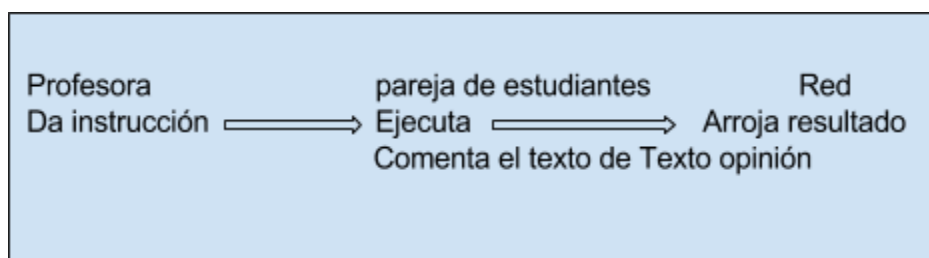
Estudiante 1: Por lo menos, no importa cuántas horas sean, sino que los colegios privados tienen más responsabilidad, en cambio los otros no, como que “Ay, tenemos toda la tarde, tenemos toda la mañana” y así...

Estudiante 2: Además, como decía la compañera, no importa que sea un colegio privado o público..... todos somos capaces de sacar las mejores notas, no importa en las condiciones que estemos.

Profesora: O sea que no importaría si es una sola jornada o dos jornadas. O sea que tú no estás de acuerdo, en parte, con lo que están diciendo ahí.

Estudiante 1: No profe, yo no estoy de acuerdo. Por lo menos a uno le pueden enseñar todo el día pero, ¿si uno no quiere aprender? A uno la mamá le dice “hágame tal cosa” y uno no se la hace y ¿qué pasa?, o sea se gana uno su castigo pero no aprende.

-SIDT3: Por último, encontramos la interacción entre algunos estudiantes y una audiencia posible a través de la red (Internet). En el segmento en el que se desarrolla la búsqueda guiada para seleccionar y leer un texto de opinión, un par de estudiantes leen y comentan por escrito el texto en el sitio web que seleccionan.



Cesión y traspaso en este SI:

Al analizar este SI, encontramos que el control y la responsabilidad sobre el aprendizaje es asumida, de manera inicial, por la maestra. En los segmentos iniciales, ella invita a participar de la secuencia y se dan algunas explicaciones de temas relacionados con el propósito de la misma, así como instrucciones a seguir. En cuanto a la participación de los estudiantes podemos señalar que escuchan y preguntan, en algunas de las sesiones, por instrucciones de manera individual, lo cual podría indicar que la responsabilidad en el aprendizaje sigue puesta en la docente. Cuando se presenta el SIDT2 y SIDT3, el control y la responsabilidad del aprendizaje lo toman, en un porcentaje representativo, los estudiantes. Sus tiempos de intervención y de desarrollo de la tarea son más extensos que los de la profesora. Ella se limita a observar lo que los estudiantes hacen, a asistirlos (si lo solicitan o no), precisando algunas maneras de hacer y de pensar la tarea. Por su parte, los estudiantes buscan información, la seleccionan, leen y surge, como actividad alternativa e inesperada, que algunos alumnos comentan la lectura de manera oral en colectivo y de manera escrita e individual. Específicamente en el SIDT3 hay un cambio notorio en la interacción, dado

que ahora se incluye en la conversación un auditorio no presente (y en esta medida desconocido), indeterminado (los posibles participantes en un foro virtual).

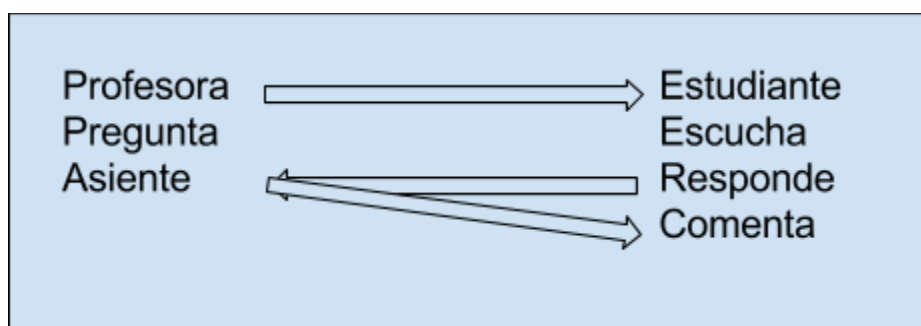
Así, encontramos que llevar a cabo actividades de lectura en las que se busca tener interlocutores distintos a los de la clase es un asunto que posibilita poner en relación lo aprendido en el aula en contextos distintos. Consideramos que las TIC pueden potenciar la idea de lectura en línea (e interacción con otros públicos), en la que el rol de lector se vuelve más activo (Cassany, 2013) al tomar posición y expresar su punto de vista, en este caso, a través de un comentario.

7.4.3. SI DEFINICIÓN DEL TEMA (SIDTE)

En este SI la profesora propone a los estudiantes la temática sobre la que girarán las conversaciones y los textos que se leerán durante la secuencia didáctica. Como el objeto de aprendizaje es la lectura crítica se toma como tema de discusión un asunto de actualidad y controversia. La profesora propone como tópico la “Jornada escolar única” propuesta dentro de la política educativa actual y en la que se había anunciado la IE Mayor de Yumbo sería incluida en el año lectivo siguiente. La profesora argumenta que sobre este tópico hay información en los medios de comunicación. En este segmento, surgen preguntas y comentarios que ponen en evidencia el conocimiento que tienen los participantes al respecto, no solo de la temática sino sobre reconocer tópicos que generan controversia. La participación en este SI depende de los estudiantes en gran medida, puesto que esta propuesta genera que ellos hablen para expresar sus puntos de vista; la profesora no interrumpe y así permite que se realicen

varias participaciones de estudiantes seguidas sin que ella las evalúe o parafrasee, como es lo habitual. Cabe resaltar que cuando algunos estudiantes hacen sus intervenciones orales en contra de esta medida, espontáneamente el grupo de compañeros aplaude para demostrar su aprobación con la opinión o punto de vista expresado.

El patrón de interactividad en este segmento se organiza de la siguiente manera:



Cesión y traspaso en este SI:

Este segmento solo se presenta una vez, en la primera sesión de desarrollo de la secuencia didáctica, por esta razón no es posible plantear alguna evolución al respecto. Sin embargo, consideramos importante resaltar que cuando la profesora hace preguntas, dispone un tiempo para que varios estudiantes intervengan de manera consecutiva. Lo anterior nos puede indicar que, aunque haya sido ella quien propuso el tema, le interesa escuchar las opiniones de los estudiantes y analizar si su propuesta genera interés en ellos. Este tipo de interacción no es frecuente en las aulas y es un ejemplo de cómo, cuando se propone una conversación auténtica, la estructura IRE

(inicia el profesor, responde el estudiante, el profesor evalúa) se puede transformar: hay intervenciones que no requieren de una pregunta inmediata, los estudiantes evalúan (aplauden si están de acuerdo), toman la palabra para complementar y para aportar otros elementos a la conversación.

7.4.4 SI CIERRE DE CLASE (SICCL)

Este SI tiene como característica principal aparecer al final de las sesiones de clase, aunque solo en la segunda aparece antes de un corto desarrollo temático con el que termina la clase. Al hacer su rastreo, encontramos que se presenta en casi todos los encuentros, excepto en el tercero. Los tópicos recurrentes en este SI se dirigen a recomendar, sugerir o reclamar a los estudiantes terminar una actividad de la clase que no fue posible desarrollar durante la misma por tres factores: falta de tiempo, falla en la conectividad o procrastinación. Al explicar lo que deberán hacer en casa, la profesora pone en relación lo trabajado en el encuentro o en clases anteriores, con lo que en ese momento se vuelve una tarea para la casa, buscando comprometer a los estudiantes con esas actividades así como resaltar que son tareas “necesarias”, que no responden a la costumbre de dejar tareas. También se observa en este SI, cuando la clase es en la sala de sistemas, que la profesora solicita dejarla organizada; guardar los portátiles y limpiar el salón. Solo en una de las sesiones, llama a lista al final del segmento.

En este SI, en las sesiones uno, dos y cuatro, la maestra propone realizar en casa, porque en el colegio no funcionó el internet, la actividad de búsqueda de información, indicar si el texto elegido en la red es de opinión o una noticia y completar un cuadro

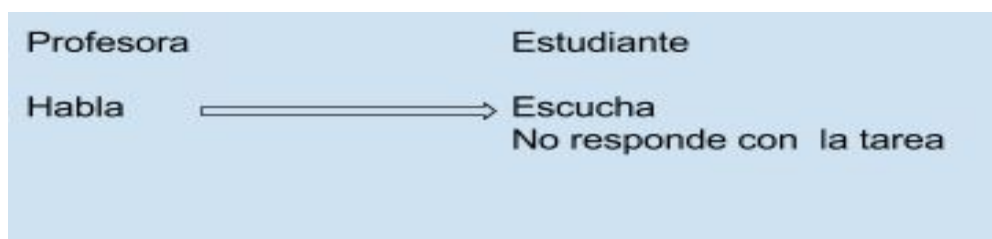
comparativo entre dos textos consultados, respectivamente. El tono de sus intervenciones, en estos casos, busca hacer una sugerencia de trabajo en casa y dejar tales actividades como tareas. Mientras que en los SI que se efectuaron en las sesiones posteriores; cinco a ocho, reclama a los estudiantes asumir su compromiso con tales tareas. Pero ella reclama más participación, e incluso, busca que los estudiantes se sientan responsables porque están sujetos a una evaluación de su proceso; les pide participar en el foro virtual, leer el material de apoyo y revisar y reescribir sus intervenciones en el foro. Estas tareas, desafortunadamente, por las fallas en la conectividad no se pudieron hacer en clase y, como se sabe, son actividades complejas, algunas nuevas y a la que los estudiantes no están acostumbrados.

La estructura de participación privilegiada en este SI, a diferencia de otros, tiene todo el peso en la profesora. Ella es la única que toma la voz en estos segmentos para explicar las tareas que se deben hacer por fuera de la escuela.

Frecuencia y presencia del SI CIERRE DE CLASE en la SD

Cierre de clase	S1,S2,S4,S5,S5, S7, S8
-----------------	------------------------

El **patrón de interactividad** que encontramos se representa de la siguiente manera:



Cesión y traspaso en este SI:

Este SI es recurrente a lo largo de toda la secuencia. Sin embargo, tal frecuencia no plantea una evolución considerable. Si bien, la intención de la profesora es ceder la responsabilidad a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje e ir delegando las tareas bajo el compromiso de quienes participan, lo menciona en su discurso de manera insistente, esto no sucede del todo en la práctica. A medida que avanza la secuencia, este SI tiene frecuencias diferentes, su duración varía de 1:38 a 18:00 minutos, no necesariamente de forma progresiva ni viceversa. Este SI evidencia la falta de compromiso de los estudiantes respecto a las tareas en casa. En los tres primeros encuentros, la profesora solicita realizar parte de las actividades de clase por falta de conectividad y de tiempo. En los últimos segmentos ella llama la atención porque no hacen las tareas y esto retrasa el trabajo propuesto. Ahora bien, es posible que la tradición escolar reaparezca en varios de los SI, al igual que en este, pues es difícil deshacerse de ella; la idea de dejar tareas para resolver en casa es recurrente en la escuela. Por lo anterior, consideramos que este segmento no aporta significativamente al desarrollo de la SD diseñada. Pues al dejar para la casa algunas actividades que estaban planeadas para hacerse en la clase, que por falta de conectividad no se

realizaron, los estudiantes pierden interés y esto genera tal respuesta de su parte. Incluso en una entrevista la profesora reconoce este desinterés de los chicos y lo relaciona con el hecho de tener que esperar largo tiempo para tener las condiciones tecnológicas necesarias que permitan realizar una determinada actividad.

Sin duda lo que se refleja en este SI condicionó, en gran medida, la ejecución de la SD tal como se había planeado en cuanto a la lectura conversada y por ende, el propósito de guiarlos en la formación como lectores críticos se vio afectado. Esto ya lo habíamos referido en el SIDT.

7.4.5 SI PRÁCTICA (SIP)

El propósito de este SI radica la intención de que los estudiantes apliquen sus nuevos esquemas de conocimiento, para leer críticamente, para reconocer y elaborar su punto de vista y así, poder participar en un foro virtual. Se trata de poner en práctica lo que han ido desarrollando juntos, con la compañía de la maestra, en los SI de desarrollo temático, que ocuparon poco tiempo en la SD por las condiciones ya señaladas. Los tópicos alrededor de los cuales funciona este segmento son: la lectura guiada y comentada; el acceso y la participación en una plataforma en la que se ha organizado un foro virtual. La frecuencia con la que hallamos este segmento, sólo se encuentra en tres sesiones (2,4, y 7), muestra que ocupa gran parte de las sesiones en las que aparece (Ver mapa interactividad). De modo que encontramos una diferencia evidente entre el SIDT y el SIP, el último tiene más tiempo en la SD respecto al poco con el que contó el segmento de desarrollo temático.

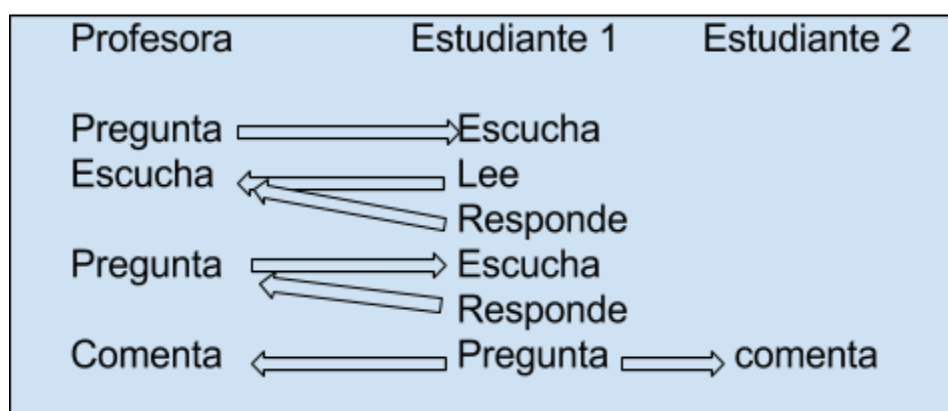
Frecuencia y presencia del SIP

Práctica (Comprensión textual guiada y Participación en el foro)	S2, S4 (i), S7 (i)
--	--------------------

En este SI se observan dos variantes en el patrón de interactividad:

SIP1: La profesora lee, pregunta e inicia la conversación con los estudiantes sobre el texto (digital en la sesión 2 e impreso en la sesión 4) que abordan, mientras ellos leen; los estudiantes responden preguntas y la profesora las comenta o retroalimenta tratando de complementar lo dicho; también, toma nota en una cartelera visible para todos. Este patrón es el que ocurre en las dos primeras presencias de este SI.

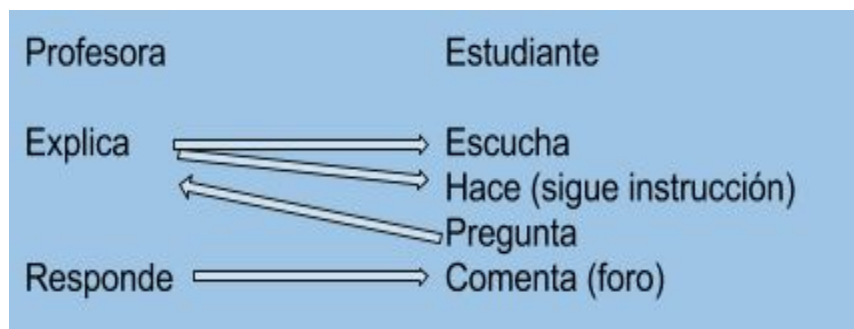
El **Patrón de interactividad** se representa a continuación:



SIP2: En este caso, los estudiantes escuchan las instrucciones de la maestra y tratan de acceder a la plataforma para participar en el foro virtual. La mayoría de los participantes hacen preguntas relacionadas con las instrucciones y solicitan ayuda para

entrar al foro porque la conectividad falla constantemente y además, no tienen suficiente familiaridad con la plataforma. Cuando logran acceder al foro, algunos leen la instrucción e interactúan en mayor medida con la plataforma: leyendo los comentarios de otros y escribiendo sus puntos de vista respecto a la jornada escolar única.

A continuación se muestra el **patrón de interactividad** para la segunda variante:



Cesión y traspaso en este SI:

En cuanto a la cesión y al traspaso de la responsabilidad sobre el aprendizaje, encontramos que en este segmento la profesora es quien inicia la interacción y propone la tarea a llevar a cabo. Gradualmente, los estudiantes van accediendo a tomar la palabra para leer, comentar, reflexionar sobre su interpretación del texto, expresar sus puntos de vista, responder preguntas y formularlas, aunque esto último no sea tan frecuente. La interacción se presenta de manera cooperativa; la profesora propone ir analizando la situación de comunicación y de enunciación en el texto electrónico, al igual que lo hacen en el texto impreso. Para esto, hace énfasis en aspectos como: la

fuentes en donde se publica, la fecha, las fotografías; lo que éstas sugieren al lector, los modos de organización del discurso, las voces que se citan, intenciones, marcadores textuales y puntos de vista que se ponen en evidencia. De este modo, los participantes ponen en juego sus conocimientos previos y a través de la construcción colectiva los actualizan a medida que avanzan en el análisis de los textos.

Observamos que en este SI los estudiantes van tomando la voz poco a poco, para participar en los intercambios comunicativos con más empoderamiento. Las características de este segmento, en las dos primeras sesiones, indican que la profesora lleva a los estudiantes a progresar en su comprensión del texto, durante la conversación, en la medida en que parte de focalizar en el modo de organización discursiva (narrar, argumentar, describir, exponer), para luego indagar por la intención comunicativa; empiezan a reflexionar juntos, a generar hipótesis al respecto, para, finalmente, develar cuál es el punto de vista del autor del texto. Todo este proceso se realiza en una cartelera visible para todos, para ir mostrando cuáles son los movimientos discursivos en el "tejido" de enunciados (Martínez, 2004). En el registro que realiza en la cartelera, la profesora toma nota de lo que la autora hace en cada párrafo (describir, argumentar, exponer), después de someterlo a lectura y discusión con el grupo.

En cuanto a la sesión siete, en la que cada estudiante trabaja con un portátil para participar del foro virtual, se observa la intención pedagógica de cederles más autonomía en el control sobre su aprendizaje. Sin embargo, este propósito no se logra del todo. Los estudiantes se dispersaron fácilmente porque el acceso a internet

presentó complicaciones y cuando lograron entrar se distrajeron navegando por la red, así que al final de la clase, entraron a participar en el foro y por lo tanto los comentarios fueron breves y poco elaborados. Sumado a esto, recordemos que el tiempo para el desarrollo temático fue corto y, en gran medida, este hecho también contribuyó a que las participaciones en el foro fueran incipientes. Lo que nos indica que el tiempo y las condiciones que se requieren para realizar este tipo de propuestas afectan de manera relevante los propósitos de enseñanza.

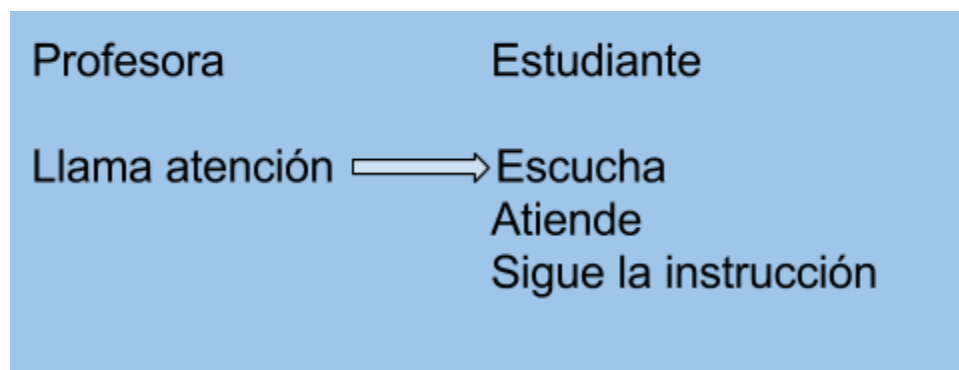
7.4.6. SI LLAMADO DE ATENCIÓN (SILLA)

La función de este segmento se centra en recuperar la atención de los participantes, después de determinados periodos de tiempo en los que se ha desarrollado una actividad consecutiva. Generalmente, aparece después de 11 minutos de atención constante, luego se repite, especialmente en las clases más extensas y aparece hasta tres veces en una sola sesión. Se observa que la estructura de participación se configura con la voz de la profesora, usualmente es ella quién detiene la actividad o hace una pausa para llamar la atención de los estudiantes sobre tres aspectos en particular: ética de la comunicación (ELC), leer instrucciones y recordar la responsabilidad y el compromiso con el trabajo propuesto. Si bien es cierto, la frecuencia de este segmento es alta, su duración es corta y su incidencia, puede no ser tan relevante. Ahora bien, su aparición puede evidenciar la necesidad de hacer énfasis en la ética de la comunicación, como elemento fundamental para la conversación y por lo tanto para el aprendizaje colectivo. Elementos como escuchar al interlocutor; con la

intención de participar de la discusión o de aprender, respetar los turnos de palabra, juegan un papel importante en los procesos educativos.

En cuanto a la manera en la que la docente hace los llamados de atención, podemos señalar, que utiliza una forma amistosa y tranquila de hablarle a los participantes, siempre busca generar conciencia respecto los tres asuntos que mencionamos.

El **Patrón de interactividad** se puede apreciar en el siguiente gráfico:



Cesión y traspaso en este SI:

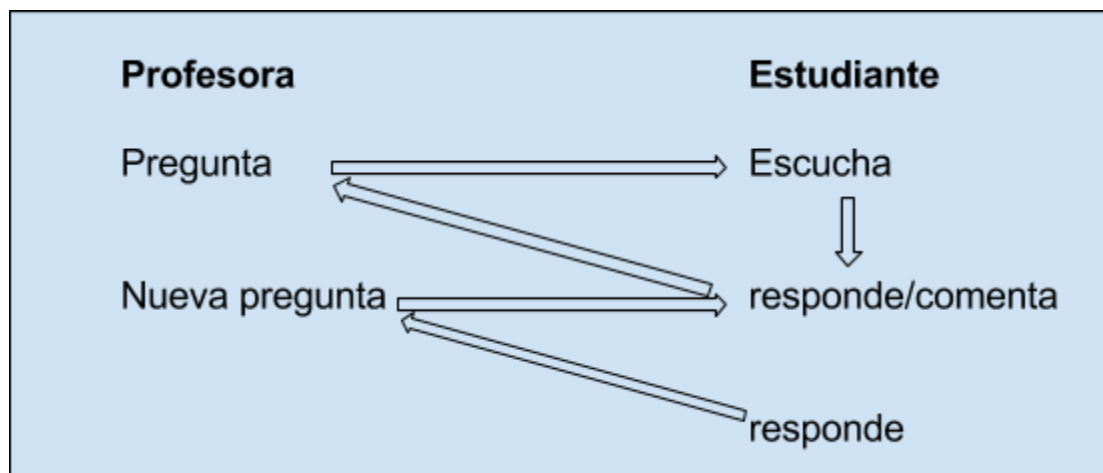
En este SI no consideramos que haya una evolución remarcable, pues funciona como un segmento de control para recuperar la atención. La responsabilidad en este caso, recae sobre la profesora, que es quien interviene cada vez que encuentra un desajuste en la atención o en el compromiso que los estudiantes, se espera asuman.

7.4.7. SI VALORACIÓN TAREA

Este SI se caracteriza porque la profesora busca valorar la participación en el foro virtual, que se propuso como actividad de cierre del desarrollo de la Secuencia

didáctica. La profesora propone revisar los comentarios de los estudiantes y hace énfasis en los elementos que debían tener en cuenta para participar en este espacio virtual, tales como: Lecturas colectivas, conversaciones respecto a la temática abordada, marcadores textuales, reconocimiento de puntos de vista, entre otros. Ella busca que los estudiantes generen conciencia sobre las actividades realizadas durante la SD para llegar a exponer sus puntos de vista en el foro y lo hace con la intención de que se sientan acompañados y comprometidos con lo que escriben, esto se pone en evidencia cuando utiliza expresiones como *"...eso es lo que vamos a hacer hoy, revisar estos dos comentarios..."* o *"...hemos leído varios textos de opinión..."*, en las que se incluye. Esta manera de subjetivación que configura, probablemente, hace que los estudiantes sientan que están aprendiendo junto a su profesora que también se pone al nivel de ellos (aunque no lo esté en términos de desarrollo cognitivo), en relación con su manera de leer los textos y revisarlos.

El **Patrón de interactividad** se representa en el siguiente gráfico:



Cesión y traspaso en este SI:

En este SI, la interacción la inicia la profesora, ella es quien hace las preguntas. Éstas, se dirigen a que los estudiantes interpreten lo que han leído en el comentario que revisan colectivamente, así como a asuntos procedimentales: “¿*Cómo lo ha escrito?*”, a confrontar lo que dice el comentario con la experiencia escolar y a indagar por lo que opinan respecto al texto escrito de los participantes en el foro virtual. Podemos señalar que las preguntas, por lo general, son abiertas y en su mayoría, aluden a aspectos procedimentales y a la situación de enunciación del comentario: cómo se ha escrito, qué dijo, cómo lo dijo, para qué se menciona cierta información (intención), quiénes son los destinatarios del comentario, entre otros. Los estudiantes, por su parte, al ser una actividad nueva en el marco de la clase de lenguaje, participan poco (Sesión 6), solo una niña toma la voz y dialoga con la profesora sobre el proceso de escritura de su compañera. Sin embargo, en la sesión 7, hay mayor participación de los estudiantes y una mirada más crítica de los comentarios, puesto que se revisan varias intervenciones escritas en el foro virtual y se busca hacer una síntesis de dichas revisiones. Así, la profesora lleva a los estudiantes a deducir la tarea que tienen: corregir sus textos, con la actividad propuesta.

Si bien, apreciamos que la cesión y el traspaso de la responsabilidad sobre el aprendizaje no se genera de manera consistente, la profesora, a través de la propuesta de revisión colectiva de la escritura, intenta ceder la voz a los participantes para que se distancien de su texto y lo analicen con una mirada crítica y reflexiva. Ellos, empiezan a

tomar la voz, a comentar las participaciones escritas del foro virtual y, en este sentido, a hacerse un poco más responsables de su aprendizaje y de lo que dicen.

Este tipo de prácticas no son habituales en la escuela, sino aquellas centradas en aspectos formales del lenguaje (ortografía, gramática) y en actividades que buscan la retención de información después de escuchar leer a la profesora. Esto fue lo que encontramos en las primeras observaciones de clase hechas en la institución Mayor de Yumbo. Por lo anterior, consideramos importante implementar actividades como el foro virtual y otras propuestas en esta SD con el propósito de ir transformando, gradualmente, la interacción entre los participantes, así como la relación con el conocimiento y el aprendizaje. Leer críticamente, está en directa relación con tomar la palabra, hablar con responsabilidad sobre lo que se hace, dice y escribe, asumir una posición sobre los fenómenos sociales y los discursos que circulan.

7.5 LA CONFIGURACIÓN DE LOS SEGMENTOS DE INTERACTIVIDAD EN LA SD

En cuanto a la existencia de una configuración de los segmentos de interactividad encontrados, podemos señalar que no existe un patrón particular para iniciar, desarrollar y terminar las clases en todas las sesiones analizadas. Sin embargo, hallamos tres SI representativos que aparecen en casi todas las sesiones: iniciar con una recapitulación, seguir con un desarrollo temático y terminar con un cierre de clase. El primero se presenta en seis sesiones, el segundo en cinco sesiones y el tercero en siete sesiones respectivamente.

Respecto a los SI de recapitulación y de desarrollo temático, encontramos una relación: por lo general, el SIR aparece antes o después del SIDT. Este indicio, nos permite apuntar que la profesora buscaba anclar o conectar los temas trabajados en clases anteriores o en la misma sesión, con los temas que ya se habían abordado o que consideraba era necesario recordar. Esta particularidad, es relevante en tanto se observa la intención de generar las condiciones para ampliar los esquemas cognitivos de los estudiantes, toda vez que se interrelacionan los temas para movilizarlos hacia la toma de conciencia, para desarrollar una mirada crítica, en la manera de leer textos de opinión encontrados en la red. Asunto que implica una mirada distinta de aproximarse al conocimiento, puesto que se aleja de prácticas fragmentarias.

Sin embargo, como lo mencionamos anteriormente, consideramos que los SIDT fueron muy pocos para lograr acercarnos a la formación de un lector crítico. El hecho de que este SI ocupara menos de una hora en las sesiones dos y tres, que fueron las que se centraron en la lectura en texto digital e impreso, implica un claro desbalance para lograr el objetivo propuesto (enseñar a leer de manera crítica). Esta situación, que obedeció en gran medida a los percances tecnológicos y al poco tiempo con el que se contó para ejecutar la propuesta, perjudicó la implementación de la SD diseñada.

Ahora bien, buscar información de manera guiada, revisar las fuentes (direcciones web, autoría), seleccionar la información, leer colectivamente, hablar de los puntos de vista, participar en el foro virtual (al tener en cuenta los textos abordados y una mirada crítica) y valorar las intervenciones en esta plataforma, son actividades que buscaban un acercamiento distinto a los textos impresos y electrónicos. Consideramos que, aunque

no se desarrollaron como esperábamos, estas actividades son importantes en la formación de un lector crítico.

Respecto a la configuración didáctica elegida (secuencia didáctica), desde nuestro punto de vista, puede posibilitar la relación entre los SIR y SIDT. Además, hay que reconocerlo, la disposición y el compromiso de la profesora para participar en el diseño y planeación de la SD con el objetivo de transformar su práctica pedagógica tradicional, en la que solía trabajar con listas de temas que guardaban poca relación entre sí, fue valiosa.

En cuanto al SIDT, creemos que es uno de los principales segmentos en el que se busca relacionar las temáticas que permiten una evolución hacia el propósito inicial (leer críticamente), tanto en el aspecto cognitivo, en el que se amplían los horizontes simbólicos de los participantes para leer críticamente, como en la responsabilidad que han de asumir en su aprendizaje. Aunque los resultados de este SI en nuestra implementación no hayan sido los esperados.

Otros SI, como el de práctica y valoración de la tarea, presentan menos frecuencia en la SD, aunque tienen una mayor duración cuando aparecen. Se esperaba que en estos SI los estudiantes aplicaran lo aprendido y evaluaran lo realizado, por ejemplo sus participaciones en un foro virtual propuesto, que es una actividad poco frecuente en las clases tradicionales. En este caso, el SIP dura 2h, 34' y 41" en total, mientras el segundo dura 1h, 8' y 44". Pero, a pesar de que estos SI ocupan más tiempo respecto a otros segmentos, no se logran configurar del todo para cumplir con el objetivo de la SD (leer críticamente) porque, como ya lo mencionamos, el poco tiempo dedicado al SIDT

no brindó suficientes elementos para poner en práctica lo que se esperaba que aprendieran los estudiantes.

Consideramos rescatable el tipo de interacción en los SI anteriormente referidos, pues no se limita solo a que los estudiantes realicen intercambios comunicativos con la profesora, sino con sus compañeros a través de la plataforma del foro virtual y, en una de las sesiones a decidir en parejas un artículo de opinión en la red.

Por otro lado, nos parece relevante hacer notar que entre los propósitos trazados en la SD, aparece, de manera implícita, que los estudiantes adquieran más autonomía para acercarse al conocimiento, se vuelvan más partícipes de su proceso de aprendizaje y en consecuencia, se configuren como sujetos más responsables de su ser y hacer en la escuela y en la vida ciudadana. Sin embargo, las situaciones contextuales jugaron un papel decisivo en la ejecución de la secuencia didáctica y experimentamos que, en este caso particular, estas impidieron alcanzar el propósito de generar un compromiso mayor con el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, respecto a los SI de cierre de clase, en el desarrollo de toda la propuesta, no marcan una evolución relevante. Estos aparecen, con la intención, por lo general, de finalizar o completar una actividad que no se logró hacer en clase por falta de conectividad o de tiempo. Por su parte, los estudiantes no responden positivamente frente al compromiso de hacer tales tareas. Y en este sentido, consideramos que no las asumen con responsabilidad porque no son significativas en relación con sus prácticas escolares habituales (tareas que requieren poco esfuerzo cognitivo).

Creemos que esta situación se debe a que, por un lado, los chicos están acostumbrados a clases de lenguaje que se centran en aspectos formales de la lengua (ortografía, gramática), que asumen una perspectiva estructuralista de su enseñanza y el hecho de aproximarse a la lectura crítica de textos de opinión, que demanda más conciencia, atención e implica experimentar otra manera de leer, es un desafío para todos, estudiantes y maestra:

“.....la diferencia que hay entre antes y lo que he aprendido ahora....es que antes no nos explicaban cómo argumentar sino nos ponían a aprender sobre la ortografía, o las palabras que llevan tilde, o los signos de puntuación...”

Entrevista a estudiante de grado séptimo (2015)

En cuanto a los SI de práctica, encontramos que al ocupar un tiempo representativo durante las sesiones en las que aparecen, muestran, en una de sus variantes, una participación más alta por parte de los estudiantes. Si bien es cierto, la docente sigue ejerciendo control sobre la clase, permite que los estudiantes a través de preguntas abiertas que ella hace, participen y orienta la lectura a identificar los modos de organización del discurso que se encuentran en el texto.

Esto, aunque se limita a una interacción uno a uno (maestra-estudiante) evidencia la intención de que los estudiantes tomen la palabra y pongan en escena lo aprendido. En uno de los ejercicios, una de las niñas devela la posición de la autora del texto respecto a la escuela rastreando palabras clave, de esta manera, establece la relación para encontrar una cadena semántica.

Respecto a la interacción en el foro virtual, se buscaba que los estudiantes leyeran los comentarios de los compañeros que participaron, para comentar. Sin embargo, al leer

las intervenciones, se encontró que no reflejaron del todo, una mirada crítica que tuviera en cuenta los textos abordados en clase. A continuación se presenta parte de la síntesis que se realizó al finalizar esta actividad, en la que se valora la participación:

“En general se observa una participación escasamente informada de las implicaciones que puede tener la Jornada Escolar Única, más allá de las dificultades personales o de pensar solo en los tiempos en términos de extensión. La dinámica del foro pretendía que cada estudiante mostrara su punto de vista respecto al tema y tomara algunos argumentos leídos en los textos que propusimos, no obstante la tarea de escritura se notó realizada a la carrera por la mayoría de los participantes, dada la calidad de las intervenciones y la falta de construcción de los puntos de vista que esperaban defender”

Tomado del foro Jornada escolar única-Yumbo.

Esta situación, aunque no fue lo que esperábamos, permitió que los estudiantes tuvieran la oportunidad de conocer la dinámica comunicativa en un foro virtual, así como la familiarización con las opciones que ofrece este tipo de plataforma: continuar una temática en discusión, leer los comentarios de los demás, hacer los suyos, comparar intervenciones, responder a otros de manera asincrónica.

Para cerrar, consideramos que la relación entre los segmentos de interactividad citados, es una muestra de la diversidad en los tipos de interacción que se presentan entre docente, estudiantes, contenido y herramientas virtuales, en la medida en que se desarrollan las actividades. Estas, dependen en gran parte, de las condiciones en que se lleve a cabo la actividad conjunta: tipo de preguntas que detonen participaciones, consignas, herramientas elegidas, textos propuestos, ritmo de trabajo de los estudiantes (hábitos escolares), maneras de leer críticamente en textos impresos y

electrónicos, entre otros. Pero, hay que señalar que el trabajo en el aula está relacionado con las particularidades contextuales del marco institucional de la escuela, como la pérdida de clase y la desconectividad. Tales condiciones de la vida escolar en el ámbito público, configuran unas maneras de actuar y de relacionarse con los objetos de estudio. Creemos que no se trata solo de insertar tecnología en el aula, como lo han publicitado las campañas de dotación TIC para centros escolares en Colombia. Se trata también de proveer las condiciones para que esa tecnología funcione (soporte técnico y acceso a internet) y de formar a los maestros, desde una perspectiva crítica y reflexiva, en el uso de las nuevas tecnologías.

7.6 USOS DE LAS TIC PRESENTES EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA (SD)

Después de haber caracterizado la actividad conjunta que se configuró en la SD observada, pasaremos a analizar los usos de las tecnologías que se dieron en relación con las interacciones en el aula. Tomaremos como referente las categorías que Coll et al (2008) proponen para analizar los usos que en la práctica pedagógica se hacen de los recursos tecnológicos, ya expuestas en el capítulo de la metodología. La intención es acercarse a una comprensión sobre el grado de incidencia que pueden tener en el desarrollo de la actividad conjunta en el aula y así establecer qué tan transformadores, o no, pueden ser los usos de las TIC que se logren en los procesos educativos.

USOS DE LAS TIC PREVISTOS EN LA SECUENCIA

En cuanto a la integración de las TIC, en el desarrollo de la SD, buscábamos usos más transformadores que permitieran su presencia como herramientas que posibilitaran la mediación de contenidos, la organización de la actividad conjunta y otras interacciones diferentes a las habituales en los procesos educativos tradicionales en los que, incluso la introducción de TIC, se presenta con usos instrumentales y poco desafiantes para el proceso de aprendizaje de los chicos. Por lo anterior, los usos previstos de las TIC incluían usar la red para buscar, caracterizar y seleccionar información, leerla de manera crítica y participar en un foro virtual (en este sentido plantear puntos de vista y evaluar otros de manera escrita). Así, se estaba buscando que las TIC permitieran interactuar tanto con diversos textos como con otros usuarios, al mismo tiempo que se aprendía a participar responsable y efectivamente en estas actividades didácticas. Por todo lo anterior los USOS PREVISTOS eran:

	Uso previsto	Actividad	Herramienta	Tipo de interacción
1	Como instrumento de mediación entre los alumnos y el contenido o la tarea de aprendizaje.	Búsqueda guiada de artículos referidos al tema	Motor de búsqueda de Google	Maestra explica y observa Estudiantes hacen búsquedas, leen, comentan, preguntan. Maestra y estudiantes conversan sobre los criterios tenidos en cuenta para seleccionar el texto de opinión.
2	Instrumento de representación y comunicación de significados sobre los contenidos o tareas de enseñanza y aprendizaje para el profesor y/o los alumnos	Elaboración de relatorías y uso del blog para publicarlas y como bitácora de seguimiento del proceso de aprendizaje (Segunda fase de implementación de la SD)	Blogspot, procesador de texto (word)	Lectura de las relatorías y sugerencias para mejorar los textos (colectivamente) Publicar relatorías en el blog.

3	Instrumento de seguimiento, regulación y control de la actividad conjunta de profesor y alumnos alrededor de los contenidos o tareas de enseñanza y aprendizaje.	Construcción del proyecto de escritura final: escritura de textos de opinión en un sitio web	Software online: Google Docs Foro virtual: - creatuforogratís	Construcción, coevaluación y presentación de textos escritos
---	--	--	--	--

Los usos que buscábamos incentivar estaban ligados a propósitos articulados que tomaban como referente el triángulo didáctico (profesor, estudiante y contenido). Así, para el primer caso, la búsqueda y selección de información tenía como propósito el desarrollo de la lectura crítica, tanto del material que se presenta en la red como de los textos que cada estudiante eligió para su lectura. En el segundo uso, que fue propuesto en la segunda fase de la SD, se esperaba que la utilización del blog y del procesador de texto word permitiera hacer seguimiento a las sesiones de clase y a lo que en cada una se desarrollaba. Esta herramienta, actuaría como bitácora que muestra el proceso de aprendizaje durante la SD.

En relación con el tercer uso propuesto, en el que se trabajaría con la herramienta google docs para la escritura colectiva, se esperaba que los estudiantes pudieran hacer el ejercicio de revisar sus textos, hacer comentarios, sugerencias y realizar reescritura de los mismos para publicarlos. En esta categoría, también aparece el uso del foro virtual, que es una herramienta que permite la comunicación asincrónica de los participantes para desarrollar un debate escrito sobre un tema elegido.

USOS REALES DE LAS TIC EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA DESARROLLADA

Ahora, los USOS REALES que encontramos en las 8 sesiones que se lograron realizar en la primera implementación y otras TIC y usos propuestos en la segunda implementación, remiten exclusivamente a la categoría uno del cuadro anterior. Es decir, en el aula se hizo una utilización explícita de la tecnología para la búsqueda relevante de información, así como el acceso a contenidos específicos en la red. Durante el desarrollo de la secuencia, fueron notorias las dificultades para el uso adecuado de los equipos lo que intervino drásticamente en la puesta en escena de las actividades planeadas. Por eso, aunque el segundo uso buscaba la participación de los estudiantes en la alimentación del blog creado para la SD (en la segunda implementación de la SD), con la publicación de relatorías y de otros materiales relacionados con la propuesta didáctica, solo se logró la participación de algunos y la profesora recurrió a estrategias tradicionales como el uso del tablero y el monólogo docente sobre un tema específico. Respecto al tercer uso, en ambas implementaciones se logró una participación incipiente de los estudiantes en el foro virtual.

Lo anterior muestra, entonces, cómo las variables contextuales y las concepciones y prácticas pedagógicas y didácticas dominantes, ejercen una enorme influencia en la forma en la que la tecnología es usada en las aulas. En síntesis, estos usos son una traspasación de prácticas en las que cambian los materiales soporte, pero muy poco las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, aunque exista la intención de transformarlas. Es decir, dado que el posible impacto de las TIC, desde la perspectiva de Coll et al, debería evaluarse desde el papel que cumplen en las distintas prácticas educativas en tanto se insertan en éstas para cumplir unos fines específicos, durante la secuencia

hemos podido observar cómo no hay cambios significativos en la práctica docente que dependan exclusivamente de la tecnología. Así se note cambio en la selección y uso que de estos recursos se hace, al pasar por ejemplo, de la habitual “consulta” en casa de datos en la web a planear y trabajar con unas determinadas herramientas TIC que consideraran apropiadas para el logro de un objetivo del área. Entre esos objetivos se cuentan: acompañar en la búsqueda y selección de información sobre un tema de controversia para enseñar a leer críticamente y construir un punto de vista, u organizar un foro virtual para motivar una interacción dialógica, es decir, que tuviera en cuenta lo dicho por los otros.

Ahora bien, cuando los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar con la red, particularmente para hallar y seleccionar artículos de opinión y para participar en el foro virtual, se constató que los usos que ellos conocen y hacen de la red, distan de los exclusivamente académicos. Sus interacciones en la red se aproximan más a usos recreativos de la tecnología. De modo que, las búsquedas que hacían estaban lejos de una perspectiva crítica respecto a la información hallada, a hacerse preguntas sobre la fuente, la credibilidad y la situación de comunicación dispuesta. Mientras que en el caso del foro virtual, desconocían cómo abrir una cuenta de correo electrónico y la dinámica de participación dialógica en el foro.

Sobre este asunto, en el SI de valoración de la tarea, la profesora propone una evaluación conjunta de lo ocurrido y del resultado del foro. Como ya lo señalamos en el apartado *configuración de segmentos de interactividad*, al hacer la revisión de las

participaciones, aunque no fueron lo esperado en cuanto al uso de la herramienta y a la calidad de las intervenciones, podemos rescatar la posibilidad de que los estudiantes accedan a explorar este nuevo "género discursivo" y empiecen a interactuar con y a través de esta herramienta.

8. CONCLUSIONES

A partir del trabajo realizado, en este apartado esperamos aproximarnos a la discusión sobre la incidencia que tiene o no, en las interacciones en el aula, el desarrollo de una secuencia didáctica mediada por TIC cuyo propósito es formar lectores críticos. Para elaborar estas conclusiones, vamos a referirnos a los avances y las limitaciones en relación con este propósito que el análisis nos ayudó a poner en evidencia, no sin antes proponer una reflexión sobre las condiciones contextuales en las que se desarrolló la SD y el trabajo con la maestra.

En primer lugar, debemos señalar que la intención de organizar la actividad pedagógica en una configuración didáctica (secuencia didáctica) que permitiera pensar en actividades específicas, detalladas, interrelacionadas e intencionales para el desarrollo de la lectura crítica y, para lograr este propósito, en la selección de herramientas TIC pertinentes para este objetivo, fue una tarea rigurosa y, en varios momentos del proceso, transformadora.

En segundo lugar, estamos convencidos de que transformar las prácticas pedagógicas no es asunto fácil. Incluso se vuelve más complejo, cuando los docentes se ven tan atareados por la cantidad de compromisos institucionales que deben atender y cuando la práctica tradicional en la enseñanza del lenguaje es recurrente y apoyada por algunos documentos y programas directrices de política educativa (caso actual la expedición de los DBA y algunas guías PTA del MEN). En el marco de la experiencia pedagógica realizada, sin embargo, siempre estuvo presente una mirada reflexiva y

crítica sobre los modos de leer, escribir y sobre la integración de las TIC para orientar la elaboración e implementación de la secuencia didáctica. Esto nos llevó a incorporar no una gran cantidad de tecnologías sino solo aquellas que consideramos podían potenciar las maneras de aprender y comunicar(se), en cuanto ofrecían oportunidades y ayudaban a resolver necesidades para la enseñanza del lenguaje y al mismo tiempo, para el desarrollo cognitivo, social y ciudadano de los estudiantes.

En tercer lugar, el hecho de que este trabajo fuese parte de un proceso investigativo-formativo, en el que se construía la experiencia y, por otro, en el que se buscaba su sistematización, nos propuso varios retos consecutivamente. Entre ellos, por un lado, la planeación reflexiva y la modificación de las actividades para abordar los objetos de conocimiento en la SD, el aprendizaje de nuevos conceptos y maneras de abordar la lectura y la escritura por parte de la maestra y los estudiantes, la evaluación permanente de la implementaciones de la propuesta, y por otro, la escritura colectiva de ponencias para participar en encuentros con otros maestros, de varios capítulos (uno de los maestros y otro de los investigadores) de un e-book¹⁰, de un video documental¹¹ y de un artículo de investigación por parte del equipo investigador¹².

Considerando estas condiciones para el aprendizaje situado que buscábamos, podemos señalar que, aunque no se alcanzaron todas las transformaciones deseadas

¹⁰ “... **todo lo que sabemos, lo sabemos entre todos**” Sistematización de dos experiencias escolares en las que se integran las TIC /compiladoras Adriana De la Rosa, Gloria Rincón Bonilla y Claudia Roldán. Universidad Autónoma de Occidente, 2016. Actualmente en proceso de evaluación de pares.

¹¹ Este video se puede ver en el siguiente enlace: <https://youtu.be/0WQTAhM6E34>

¹² El artículo **¿Qué cambia en la interacción generada en el aula de lenguaje con la integración de ciertos recursos tecnológicos?** escrito por Gloria Rincón B., Juan Camilo Zúñiga y Carmen Elena Yela, fue recibido por la revista Internacional de Educación MAGIS, de la Universidad Javeriana, el 16 de marzo de 2016. Actualmente en revisión.

en cuanto a la formación de los estudiantes en lectura crítica tal como lo habíamos previsto, vinculada también a la transformación de algunas interacciones en el aula y al impacto de los usos de las TIC, el proceso realizado fue un camino próspero para reflexionar sobre las dificultades y las posibilidades que surgen en los procesos educativos, en el área de lenguaje.

Todo lo anterior, se hace necesario mencionarlo, porque hablar de las implicaciones de la implementación de esta SD sin concebir el contexto en el que ésta surge, sería olvidar que el aula está ubicada dentro de la escuela y, ésta a su vez, está situada en medio de las demandas y las ofertas educativas, económicas y culturales de orden nacional y global. Entre ellas, la integración de las TIC a la enseñanza y aprendizaje escolar y la búsqueda por el desarrollo de competencias de lectura crítica en diversos contextos comunicativos.

Esperamos que las conclusiones de este trabajo pueden contribuir al debate que se construye respecto a la formación de lectores críticos en la escuela, sobre todo para que ésta se piense desde configuraciones didácticas en las que se integran las TIC con propósitos de cualificar y amplificar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje escolar. Es también nuestro interés que este acercamiento constituya una propuesta de ruta hacia otros procesos investigativos que permitan encontrar pistas sobre las maneras de abordar la formación del lector y escritor crítico y autónomo a través de prácticas más reflexivas y transformadoras que se puedan generar mediante unos ciertos usos de las TIC en las aulas.

Para empezar retomaremos las preguntas con la que iniciamos este trabajo y que orientaron nuestras construcciones a lo largo de este proceso. La pregunta general fue:

- ¿Qué implicaciones tiene en la interactividad entre una profesora y sus estudiantes y, en general, en la transformación de la enseñanza del lenguaje, el diseño e implementación de una secuencia didáctica en la que se integra el uso de tecnología (TIC) para enseñar a comprender críticamente textos de opinión, con estudiantes de un grado séptimo de básica secundaria?

Las preguntas específicas:

- ¿Cómo se configura en la relación entre una maestra y su grupo de estudiantes, la cesión y el traspaso de la responsabilidad y el control sobre el aprendizaje, en relación con el objeto de estudio, en el desarrollo de una secuencia didáctica mediada por TIC, para leer críticamente textos de opinión?
- ¿Qué transformaciones de las prácticas pedagógicas se ponen en evidencia cuando se introducen las TIC en el desarrollo de una secuencia didáctica para enseñar a comprender críticamente textos de opinión?

Como ya se dijo, nuestra adopción del modelo MIE está justificada en el análisis minucioso de la organización de la actividad conjunta, a través de la definición de los segmentos de interactividad y de la configuración de éstos en el entramado de las sesiones de clase de la SD, que se visualiza mejor en el mapa de interactividad, porque permite un acercamiento a la dinámica de cesión y traspaso de la responsabilidad

sobre el proceso de aprendizaje, mecanismo que permite una aproximación a los intangibles proceso de construcción de conocimientos.

En este sentido, podemos señalar que en el caso de los datos analizados, aunque el mapa de interactividad no muestre un patrón particular para iniciar, desarrollar y terminar todas las clases o que se configure de modo muy preciso en su evolución, si es posible observar la aparición de tres SI representativos que hacen presencia en la mayoría de las sesiones: los de recapitulación (6 veces), generalmente al inicio de una clase; los de desarrollo temático (5 veces) y los de cierre de clase (7 veces). En el capítulo de análisis ya habíamos mencionado esta particularidad, que interpretamos como la evidencia de cómo se concreta la intención de la docente de mostrar vínculos entre las diferentes actividades realizadas en el aula durante cada sesión, en relación con el propósito de la SD.

De este modo, la importancia que la profesora le otorga a encadenar cada sesión, a través de una síntesis o de una conversación con los estudiantes sobre los temas abordados en el SIR (recapitulación), es un elemento fundamental para el desarrollo del trabajo en cada encuentro. Esto, es un indicador clave que muestra cómo se va “tejiendo” la red para lograr uno o varios propósitos durante o hacia el final de la SD: por ejemplo, para participar adecuadamente en un foro virtual con los compañeros y realizar el proceso de escritura de un texto de opinión a partir de una temática de controversia, para compartirlo en el periódico mural.

Por lo anterior, consideramos que el SIR funciona como un “ancla” cognitiva que posibilita la ampliación de los esquemas de conocimiento de los estudiantes y que le da

sentido a las acciones llevadas a cabo en el aula. Esto permite una actualización del conocimiento compartido sobre los contenidos abordados.

De modo que, la intención de acercarse a una enseñanza significativa, diferente de las prácticas pedagógicas tradicionales, se evidencia, en primer lugar, con la aparición de este SI (recapitulación), pues, de acuerdo a las declaraciones de la maestra al iniciar el proyecto de investigación, antes sus planes de área estaban organizados por listas de temas que encontraban poca relación entre sí. Y este asunto, desde una perspectiva sociocultural y discursiva, obstaculiza el desarrollo de competencias comunicativas y de una mirada crítica frente a los discursos orales y escritos. En cambio, el trabajo con secuencias didácticas ha propiciado una práctica pedagógica diferente y otras maneras de comunicarse en el aula, en palabras de la profesora:

....En la parte de los resultados con los estudiantes, que pienso que es lo que tenemos que en el fondo mirar, nos hemos dado cuenta que hay un cambio radical entre la práctica pedagógica que hacíamos anteriormente, antes de incursionar con la secuencia didáctica. Los estudiantes nuestros definitivamente aprenden más con secuencias didácticas....este año ya prácticamente la mayoría de los grupos del colegio, la mayoría de los maestros de lengua castellana trabajamos con secuencias didácticas. Ya estamos bien empoderados con el tema, ya logramos hacer nuestros aportes, utilizar más recursos y eso nos ha hecho darnos cuenta que el muchacho realmente aprende, nos damos cuenta en qué se está fallando, cómo los podemos apoyar más y de verdad que los procesos de lectura y escritura, incluso la oralidad, se han visto beneficiados y por ende nuestros estudiantes se están preparando mejor.

Entrevista a la docente, 2015

Ahora bien, en segundo lugar, el constatar que la duración del SIR va disminuyendo a medida que avanzan las clases, es un indicio de que probablemente ocurre una cesión y traspaso de la responsabilidad en los procesos de aprendizaje. Que la profesora no

sienta la necesidad de hacerlo, podría indicar que para ella los estudiantes empiezan a tomar conciencia sobre sus responsabilidades en el tiempo de clase y a ser más pertinentes en sus acciones durante las sesiones de trabajo, por lo que ya no cree necesaria la recapitulación, de manera constante, aunque la retoma cuando la cree necesaria.

Respecto a los patrones de interacción encontrados en el segmento de desarrollo temático (SIDT) podemos señalar que, dos de ellos se destacan porque los estudiantes asumen, en una parte considerable, la responsabilidad de la interacción con sus compañeros, profesora y público desconocido (en la red). Esto pareciera indicar que la enseñanza y el aprendizaje sobre las maneras de leer críticamente los textos de opinión impresos y digitales se propicia en una interlocución con otros actores, respecto a la habitual encontrada al iniciar la investigación, en las que predominaba la comunicación profesora-estudiante. Sin embargo tal cambio no se logra consolidar para alcanzar el propósito de desarrollar la lectura crítica de artículos de opinión, debido a que los tiempos dedicados al SIDT fueron muy cortos y se concedió poco espacio al desarrollo de los conceptos nucleares para la configuración de un lector crítico y para practicarlo. Esto, indudablemente, interfirió con el propósito inicial.

El análisis general nos permite observar que las interrupciones constantes en el desarrollo de la SD, relacionadas con asuntos contextuales (pérdida de clase, reuniones imprevistas) o de acceso a la red (desconectividad) y de mantenimiento técnico de los equipos, fueron decisivas en la configuración de la interacción en el

desarrollo de la actividad conjunta en ciertos segmentos. Así lo muestran los SIDT y de cierre de clase (SICCL). Éste último pone en evidencia como parte del trabajo que estaba planeado realizarse en el aula, con el acompañamiento de la maestra, es delegado para hacer en casa.

En este sentido, la necesidad del diálogo con el agente educativo o “par más capaz” de acuerdo con Vygotsky, se obstaculiza, pues los estudiantes no realizan las “tareas” en sus casas porque no tenían aún los elementos cognitivos para concretar el compromiso académico. Esto pareciera indicar negligencia por parte de los chicos, sin embargo lo que se puede apreciar en el análisis de la configuración de los SI es que el poco tiempo que ocupó el SIDT afectó el desarrollo de “tareas” dejadas para la casa.

En este orden de ideas, otro elemento que puede ayudar a comprender la razón por la que no se hacían las tareas tiene que ver, justamente, con el tipo de tareas a las cuales están habituados los estudiantes. Es otras palabras, si las prácticas pedagógicas encontradas al inicio de la investigación indicaban un enfoque en asuntos estructurales (ortografía y gramática) en la clase de lenguaje y el trabajo con listas de temas que encontraban poca relación entre sí, las tareas ligadas a estas prácticas no exigen un desafío cognitivo para los estudiantes y por tanto son más “fáciles” de hacer. Además poco promueven una lectura crítica.

Ahora bien, en general, encontramos que la interacción entre profesora y estudiantes fue muy ligada a la habitual, en la que predomina la estructura IRE. Aunque hubo esfuerzos en generar otro tipo de interacciones. En el SI de práctica, la docente tiene

un control predominante de la interacción dado que orienta de manera detallada las participaciones de los estudiantes en torno al desarrollo de la lectura crítica, mientras toma nota en una cartelera sobre las conclusiones que acuerdan después de leer y discutir juntos. A pesar de este "control", valdría la pena destacar la intención de ceder la voz a los estudiantes para interpretar y reconocer los modos de organización del discurso que se encuentran en el texto que leen juntos, con el propósito de desarrollar una mirada crítica y el hecho de acudir a la escritura de los acuerdos e interpretaciones para ayudar a su sistematización.

En cuanto a otros tipos de interacción, la posibilidad de pensar e interactuar con interlocutores presentes o virtuales (aunque presentes en la red y en los textos análogos) en la ejecución de la SD, es un asunto que permite prácticas comunicativas más ligadas a los contextos reales de uso del lenguaje, en las que los participantes siempre tienen propósitos comunicativos particulares y se ponen en juego ideologías, maneras de decir y de interpretar los discursos. Consideramos que lo anterior contribuye a la formación de una mirada más compleja del lenguaje, que se constituye como, sino el principal, uno de los sistemas semióticos más potentes para la adquisición de conocimientos, para develar relaciones de poder y tomar posición.

En cuanto al impacto de las TIC en la configuración de las interacciones podemos señalar que, aunque buscábamos usos de la tecnología como herramientas cognitivas, es decir, que incidieran en la actividad conjunta: en las maneras de enseñar y aprender a leer críticamente en el aula, los usos reales (Coll et al. 2008) indicaron lo siguiente:

- La intención de integrar el uso de la tecnología, seleccionando ciertas herramientas como el buscador de google, el foro virtual, la lectura digital y la escritura cooperativa (google docs) para el propósito de enseñanza –leer de manera crítica- en la planeación de la SD, logró una reflexión más consciente del uso de estas herramientas en las prácticas de aula. Aunque no se pudieron llevar a cabo todos los usos previstos.
- Los estudiantes usan la red (internet), pero sus recorridos distan de usos explícitamente académicos. Sus trayectos indican usos más recreativos; redes sociales, youtube, juegos on-line. Esto sustenta la idea de que las maneras de aprender e interactuar se han expandido y transformado con la inserción de las TIC en casi todos los contextos sociales. Asunto que exige a la escuela reconfigurar las prácticas de aula e integrar la tecnología con miras a formar competencias en lectura crítica para interactuar en estos nuevos contextos.
- La interacción en el foro virtual fue un contexto nuevo para estudiantes y maestra. Esto permitió generar una práctica exploratoria de esta herramienta y mostrar las potencialidades para el propósito de enseñar a leer de manera crítica y construir opinión. Aunque las intervenciones fueron incipientes, consideramos que la interacción puede ser más rica si los estudiantes están expuestos a este tipo de actividades didácticas con más regularidad.

Con base en lo anterior se podría afirmar que la transformación educativa no se garantiza con la inclusión de las TIC, sino que son las configuraciones en términos pedagógicos y didácticos las que dinamizan o potencializan los usos de la tecnología.

Es decir, la relación es al revés de lo propuesto en algunos discursos oficiales: es lo pedagógico y didáctico lo que potencia a las TIC, no al contrario. Incluso, podría afirmarse también que la inclusión a ciegas de lo tecnológico podría generar un efecto opuesto al que se promociona constantemente.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Bajtín, M. (1982) Estética de la creación verbal. El problema de los géneros discursivos. Siglo XXI editores. España.
- Berdugo y Pedraza (2005) “Un estado del arte del desarrollo de ambientes web instruccionales para lenguas y otras áreas”. En Revista Lenguaje No. 33, Cali, Noviembre de 2005.
- Blanco, Catalina y Wiesner, Isabel. (2004) “Informe final Proyecto de investigación Estudio de casos de experiencias de incorporación de las TIC en la educación básica y media de la ciudad de Bogotá”. Consultoría No. 493. Secretaría de Educación de Bogotá- Dirección de Servicios Informáticos.
- Bruner, J. (1986) Actual Minds, possible worlds. Chapter 1, Approaching the literary. Chapter 2. Two modes of thought. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts.
- Camps, Anna (1995) *Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita*. En revista Comunicación, lenguaje y educación, Vol 25, pag 51-63
- Carrie, Jean Pierre (2001) Escuela y Multimedia. Editorial siglo XXI, México
- Cassany, Daniel (2002) Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica. En Lectura y Vida. Disponible en www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf Noviembre de 2015.
- Cassany, D. (2003) “Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones”, Tarbiya, 32, 113-132. Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. ISSN: 1132-6239. Recurso digital visto en: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/292-aproximacion-a-la-lectura-critica-teoria-ejemplos-y-reflexionespdf-YdvEr-articulo.pdf> Octubre de 2015.
- Cassany, D y Ayala, G. (2008) Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. En revista CEE Participación Educativa, pp. 53-71. Recurso digital visto en: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n9-ayala-gilmar.pdf> Febrero de 2016.
- Cassany, D y Castellá, J. (2010) Aproximación a la literacidad crítica. En revista Perspectivas p. 353-374 Vol. 28 Nro 2. Santa Catarina, Brasil. Recurso digital visto en:

https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21187/Cassany_PERSPECTIVA_28_2.pdf?sequence=1 Febrero de 2016.

- Cassany, D. (2012) En-línea. Leer y escribir en la red. Anagrama. Barcelona-España.
- Cassany, D. (2013) Conferencia "Nuevas perspectivas: Lectura digital y crítica", en Jornadas sobre Competencia Lectora: caminos para conseguir lectores competentes. Material multimedia producido por el Berritzegune Nagusia. Recurso digital visto en : <https://www.youtube.com/watch?v=fls2DMumRhs> Febrero de 2016.
- Castells, Manuel. (2000) *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza, segunda edición
- Chevallard, Yves (1998) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. AIQUE grupo editor. Recurso virtual visto en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5Cchevallard.pdf> 20 diciembre de 2016.
- Coffey y Atkinson. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Cap I. Variedades de datos y variedades de análisis. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Coiro, Julie (2003) "Comprensión de lectura en internet: ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias" *Publicado en eduteka: julio 26 de 2003 (última modificación de este documento: julio 26 de 2003)*.
- Coiro (2013) Ponencia: Comprensión lectora en línea: oportunidades, retos y nuevos pasos. Memorias. Simposio Internacional "Alfabetización, medios y TIC". Medellín, octubre 24 y 25.
- Coll César y otros. (1995) *Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa*. En: P. Fernández Berrocal y M. Angeles Melero. (comps) *La interacción social en contextos educativos* Madrid, Siglo XIX Edit.
- Coll, César, Onrubia, Javier, Mauri, Teresa. (2008) Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346: 33-70.
- Coll César y otros. (2008) Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista Iberoamericana de Educación* - Número 10.
- Dolz, Joaquín y Pasquier, Auguste (1996) *Escribo mi opinión. Una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de la educación primaria*. Fondo de publicaciones del gobierno de Navarra. España.
- Edwards, Dereck y Mercer, Neil (1994). El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula. Editorial Paidós. Barcelona. España.
- EDUTEKA (2003), Un modelo para integrar TIC en el currículo, en Recursos EDUTEKA, edición 16, disponible http://www.eduteka.org/tema_mes.php3?TemalD=0017.

- Erausquin, C (2008) Revisitando la pedagogía con la perspectiva socio-cultural. Artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar psicología. Facultad de psicología UBA. Anuario de Investigaciones, vol XV. Argentina. Recurso virtual <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v15/v15a08.pdf> Diciembre de 2014.
- Freire, Paulo (2001). Educación y actualidad brasileña. Siglo XXI editores. Argentina.
- Fuentes (2001) Naufragar en internet. Estrategias de búsqueda de información en redes telemáticas. Virtual Educa. Recurso digital: <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0109037/fuentes.html> Marzo de 2015.
- García, Fernando (2005) en “Las tecnologías de la información y la comunicación y la pedagogía de medios. Hacia la construcción de una nueva competencia mediática”, Universidad de Berlín
- Giordano, Eduardo (2004) Apuntes para una crítica de los medios interactivos. De la degradación cultural al exhibicionismo tecnológico. Revista Iberoamericana de Educación - Número 36
- Henao, Octavio y Ramírez, A. (2006) Ponencia: *Estrategias de exploración y construcción de significados durante la lectura de textos en formato hipertextual*. Presentada en el VIII Congreso de informática y Educación. Cali.
- ICFES. (2014) Modulo de lectura crítica- Saber Pro. Colombia.
- Kalman Judith. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. Artículo de revista P 107-134. En Revista Iberoamericana de Educación. Enero-abril Vol 46. Madrid, España.
- Kurland, Daniel J. (2003) Lectura crítica versus pensamiento crítico. *Publicación de este documento en EDUTEKA: Julio 26 de 2003 (Última modificación de este documento: Julio 26)*.
- Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela*. Fondo de cultura económica y SEP (Secretaría de Educación Pública de México).
- Levy Pierre. “¿Qué es lo virtual?” Editorial Paidós. Barcelona, 1998
- Alonso, R et al. (2014). Aulas prensa. Hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media. En revista Actualidades Pedagógicas. Vol. 63. Recurso digital visto en: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2749> Febrero de 2016.
- Marqués, Pere (2003:2005) Educación y Tecnología: Uso pedagógico de las herramientas y ejemplo de buenas prácticas. Educared. Recurso virtual visto en <http://www.peremarques.net/educared.htm> Agosto de 2015.
- Martín Barbero, Jesús (2009) Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. <http://www.usal.es/teoriaeducacion> Vol. 10. No 1. Marzo-
- Martínez, María Cristina.(1994). *Análisis del discurso* Edit.Facultad de Humanidades Univalle Cali-Colombia.

- Martínez, M et al. (2004) *Discurso y aprendizaje*. Universidad del Valle. Cali-Colombia.
- Martínez María Cristina. (2005). La orientación social de la argumentación en el discurso: una propuesta integrativa. Recurso virtual visto en http://www.oei.es/fomentolectura/orientacion_social_argumentacion_discurso_martinez.pdf . Enero de 2016.
- Martínez María Cristina. (2013). Los géneros desde una perspectiva socio-enunciativa. La noción de contexto integrado. Artículo de revista P21- 40. En Revista digital Latinoamericana de estudios del discurso Aled. Recurso virtual visto en: <http://aledportal.com/descargas/13-2.pdf> Mayo 20 de 2015.
- Martínez, M. (2013) El procesamiento multinivel del texto escrito ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?. En revista Enunciación p. 124-139, Vol 18. Bogotá, Colombia.
- MEN (2008). Guía 30: Ser competentes en tecnología: una necesidad para el desarrollo. Documento. Bogotá
- MEN (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. Documento. Bogotá.
- Montoya, A y Motato, J (2013). Secuencia didáctica para la producción de texto argumentativo (ensayo), en estudiantes de grado once de la institución educativa INEM Felipe Pérez de Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira. Recurso virtual visto en <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/3056/1/3712686132M798.pdf> 10 Agosto de 2015.
- Muraro, Susana (2005) *Una introducción a la informática en el aula*. Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- Lemke, J. (2006). Toward critical multimedia Literacy: Technology, Research and Politics. En International Handbook of literacy and technology. Vol II. Recurso digital visto en: <https://goo.gl/3m9wAe>
- Olson, David. Cultura Escrita y Oralidad. 1995. Barcelona. Gedisa
- Onrubia, J. (2005), Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento, RED. Revista de Educación a Distancia, n.o monográfico, disponible en: <http://www.um.es/ead/red/M2>
- Pérez, A. Mauricio; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013). Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez Abril, Mauricio y Rincón, Gloria. (2006) *Investigación y transformación pedagógica*. Serie tejer para la red. Editorial Poemia. Cali-Colombia.
- PISA (2009) Programa para la evaluación internacional de los alumnos. OCDE. Ministerio de educación de España. Recurso digital visto en:

<http://www.abc.es/gestordocumental/uploads/Sociedad/pisa2009espana.pdf> Octubre de 2015.

- RED para la transformación de la formación docente en Lenguaje (2001). *La formación docente en América Latina*. Memorias del Encuentro latinoamericano de Lima.

- Rincón, B., Yela Carmen y Zúñiga, Juan (2015). La Integración de las TIC en el área de lenguaje. Ponencia presentada en el IX Taller Latinoamericano de la RED de Lenguaje, Bogotá.

- Rincón B. Gloria (2001) "Entre-textos: mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria" tesis doctoral, Universidad de Barcelona

- Rincón B. Gloria, Rodríguez Gloria A., De la Rosa Adriana, Chois Pilar y Niño Rosa María (2003) "Entre-Textos. La comprensión de textos escritos en la educación primaria. ISBN 958-670-263-4, Cátedra UNESCO- Universidad del Valle. Cali.

Rincón B., Gloria, Roldán Claudia y Narváez Elizabeth (2005) "Enseñar a comprender textos en la Universidad: análisis de dos casos".1 ed. Cali: Artes gráficas-facultad de humanidades,v.300. p.285.

- Rincón B. Gloria, Martínez María Cristina, Renza Ana Cristina, Arrieta Lil (Compiladores) (2011) Narrar, exponer y argumentar en el aula. Programa de Mejoramiento de competencias docentes. Alcaldía de Cali, Universidad del Valle.

- Roxana Cabello (2012) Palos en la rueda: Cinco factores de resistencia a la integración del Internet en la escuela. En Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas. Editorial Océano, Barcelona, España.

- Rueda (2012) "Educación y cibercultura en clave subjetiva: retos para (re)pensar la escuela hoy". En: Colombia Revista Educación Y Pedagogía ISSN: 0121-7593 ed: Facultad De Educación Universidad de Antioquia v.24 fasc.N/A

- Street, Brian V. (2008) Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? Artículo disponible en

www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2008-2/mirador2.pdf Noviembre, 2013.

- Vallejo, M. Ospina, O. (2012). ¿Cómo integrar el uso de tecnología en la práctica pedagógica cotidiana? Orientaciones, ejemplos y algo más. En *Aprender y educar con las tecnologías del siglo XXI* (59 - 72). Colombia: Fundación Colombia Digital.

- Van Dijk. (1999) El análisis crítico del discurso. En Revista Anthropos. Barcelona.

Recurso

digital:

<http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurs%20o.pdf> Septiembre de 2016.

- Vigotsky Lev. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Editorial Crítica, Barcelona.
- Wertsch, James. (1981) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. España, Madrid. Editorial Visor.

10. ANEXOS

ANEXO 1 SECUENCIA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR Y APRENDER A LEER CRÍTICAMENTE

Problema	Posible Solución	Pregunta
La poca competencia de los estudiantes para leer críticamente textos de opinión, para elaborar sus punto de vista frente a una temática determinada.	Diseñar una propuesta donde el estudiante escriba un artículo de opinión y participe en la creación del periódico mural de su colegio. Iniciar con la discusión oral, hasta llegar al texto de opinión en forma escrita, pasando por la lectura crítica de algunos artículos que encontramos en Internet. Se profundizará en elementos como situación de comunicación y pautas secuenciales para la producción del artículo.	¿Cuáles estrategias se pueden implementar en los grado 7°, para llegar a la lectura crítica y la producción de artículos de opinión coherentes y comprensible a sus lectores, utilizando las tic como herramientas de apoyo?

NÚMERO DE LA SESIÓN , FECHAS y TIEMPOS	OBJETIVOS	POSIBLES ACCIONES DEL PROFESOR	POSIBLES ACCIONES DE LOS ESTUDIANTES
Sesión 1 1 hora Octubre 15/2014 Presentación de secuencia didáctica y conversación con los estudiantes sobre algunos criterios de búsqueda en internet.	Presentar la propuesta a los estudiantes, de tal modo que se les invite a participar en la secuencia didáctica sobre producción y comprensión de un artículo de opinión para el	Presentación de la propuesta, Invitar a los estudiantes a expresar lo que piensan. Conversar con los estudiantes para explorar lo que ellos conocen sobre el tema propuesto. Así como lo que es opinar y escoger una temática para generar controversia y tomar	Escuchar, hacer preguntas al respecto, hacer posibles modificaciones a la propuesta . Conversar sobre sus puntos de vista respecto a la temática propuesta. Asumir compromisos y responsabilidades

	periódico mural institucional. Se propone la temática Jornada Escolar única en las instituciones educativas públicas	posición (puntos de vista) Conversar con los estudiantes por qué es importante el ejercicio que se va a desarrollar. Establecer compromisos y responsabilidades.	
Sesión 2 2 horas Octubre 20 Búsqueda guiada de un artículo de opinión en la red (internet). Identificar un artículo de opinión. ¿Cómo son los textos de opinión? ¿Cuáles son sus características? ¿Para qué se escribe un texto de opinión? ¿Quién puede ser el interlocutor/destinatario del artículo de opinión? ¿Qué se debe tener en cuenta al escribir textos de opinión?	Realizar una búsqueda guiada en la red sobre un tema determinado. Establecer diferencias entre un artículo de opinión y una noticia. Reconocer los artículos de opinión. Identificar su estructura. (Partes del artículo de opinión: Tesis, argumentos y conclusión)	A partir de la búsqueda en la red de un artículo de opinión y de la selección de uno de los artículos, se aborda la discusión sobre las diferencias entre el artículo de opinión y una noticia. Esta última está relacionada con el tema propuesto. Preguntas	Leer un artículo de opinión para identificar sus características y leer una noticia para contrastar los propósitos de ambos textos y las formas en que están estructurados.
Sesión 3 3 horas Octubre 29	Lectura de un artículo de opinión.	Presentar un artículo de opinión para que a través de una lectura colectiva se identifiquen elementos	Identificar las partes de un artículo de opinión propuesto. http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/J/jorn

Estructura del artículo de opinión.	Establecer diferencias y similitudes entre el art. de opinión y una noticia. Identificar las partes del artículo de opinión: título, párrafo introductorio, tesis, argumentos y conclusión.	estructurales del artículo de opinión. Lo que se vaya encontrando con los estudiantes se registra en un cartel. Cuadro comparativo de un texto de opinión y una noticia.	ada_unica_reflexiones_pendientes/jornada_unica_reflexiones_pendientes.asp Registrar en un cuadro las diferencias y similitudes entre la estructura de los dos textos, el cuadro se les entregará ya elaborado (Art. De opinión y noticia).
Sesión 4 2 horas octubre 30 Foro sobre: La jornada escolar única en la IE Mayor de Yumbo.	Discutir sobre las ventajas y desventajas de la jornada escolar única en un foro virtual.	Se hace un recuento de lo que se trabajó la clase anterior. (Cuadro para identificar características del texto de opinión y la noticia) La profesora lleva a los estudiantes a hacer un análisis del ejercicio colectivo de la clase anterior en el que clasificaron lo que la autora hacía en el texto de opinión abordado. Se indica a los estudiantes que se ha abierto un espacio virtual para discutir sobre la jornada escolar única, esto se hace porque varios estudiantes decidieron comentar al final de uno de los artículos abordados en clase.	Discuten sobre la estructura del texto de opinión y la noticia en colectivo, mientras se toma nota en un cartel. Abren la cuenta para participar en el foro y es posible que pregunten al respecto. Participan en el foro teniendo en cuenta lo que hemos leído y discutido sobre el tema propuesto. Es posible que algunos estudiantes escriban su opinión sin leer las respuestas de sus compañeros.

		Se señala el protocolo para abrir la cuenta en el foro y para poder participar: a. Tener en cuenta lo que se ha leído y discutido sobre la JEU b. Expresar su opinión teniendo en cuenta algunos referentes leídos. c. Tejer el debate en relación con lo que comentan los y las compañeras de clase	
Sesión 5 2 horas Noviembre 7	Participar en un foro JEU	Explicar a los estudiantes en qué consiste la participación en un foro Guiar a los estudiantes para crear una cuenta y acceder al foro Crear un correo para poder tener acceso a la plataforma de foroactivo.	Registro para participar en el foro. Crear un correo electrónico para registrarse en el foro y activar el registro. Participar en el foro, después de leer las participaciones de los compañeros y de tener en cuenta lo leído, discutido y visto en las otras sesiones de clase. Evaluación: participación en el foro.
Sesión 6 1 hora Noviembre 10	Analizar algunas participaciones en el foro.	Leer algunas participaciones en el foro y hacer	Conversar sobre las participaciones en el foro y reflexionar sobre éstas.

	Planear el texto de opinión	precisiones al respecto. Indicar cómo planear el texto de opinión conversando con los estudiantes respecto a algunos puntos a tener en cuenta.	Conversar sobre los aspectos a tener en cuenta para la escritura del plan de texto de opinión. Tarea: planear la escritura del t. de opinión.
Sesión 7 Dos horas	Escribir la primera versión del texto de opinión en parejas.	Estar atenta al desarrollo del trabajo de los estudiantes. Indagar sobre lo que se escribe y mencionar el uso de algunas marcas textuales. Los estudiantes reciben una lista de marcas textuales que pueden utilizar en su escritura.	Llevar a cabo el plan de escritura. Para esto, los estudiantes deben tener en cuenta lo que se ha discutido y leído en clase. Recuerdan la estructura del texto de opinión. Tarea: documentarse sobre el tema.
Sesión 8	Documentarse sobre el tema escogido para tener herramientas para producir el texto.	Solicitar a los estudiantes que lean sobre el tema escogido para profundizar en él e ir tomando ideas claves al respecto. Buscar videos y páginas web.	Los estudiantes deben buscar en internet y leer sobre el tema seleccionado. Se les recuerda tener en cuenta las indicaciones de búsqueda. Deben proponer videos que ilustren el tema y especifiquen puntos de vista al respecto.
Sesión 9 Conceptualización de cohesión y coherencia. Elaboración del primer borrador.	Continuar en la escritura del texto de opinión.	Orientaciones de elaboración de un artículo de opinión teniendo en cuenta cohesión, coherencia textual, marcadores	Escritura de la primera versión. Posibles preguntas sobre la manera de organizar el texto.

		textuales, organización de ideas, ortografía, destinatarios, entre otros.	
Sesión 10 (2 horas) Revisión en parejas del primer borrador	Retroalimentars e conjuntamente con un compañero para revisar ideas y organización del artículo.	Orientación para a que los estudiantes revisen la cohesión, coherencia y organización textual siguiendo las pautas dadas. Rejilla.	Revisión en grupos del artículo de opinión, teniendo en cuenta cohesión, coherencia y organización textual.
Sesión 11 Elaboración del segundo borrador	Mejorar la microestructura y coherencia del artículo de opinión.	Revisión de la microestructura por parte del docente: cohesión, organización de ideas y en general la coherencia.	Enviar el artículo al correo electrónico dado por el docente para la revisión. Corrección del texto teniendo en cuenta las sugerencias hechas por el docente.
Sesión 12 Entrega del artículo de opinión definitivo.	Revisión de los artículos de opinión.	Revisión final de los artículos antes de la realización de la selección de los mejores textos.	Participación en la discusión sobre los mejores textos.
Sesión 13	Selección de los mejores textos de opinión para el periódico mural.	Proponer los textos que se estructuran de acuerdo a los criterios abordados durante la secuencia.	Conversar y seleccionar los textos más representativos del trabajo realizado.

5. ¿Con quiénes y con qué? RECURSOS:

Sala de bilingüismo o sala de sistema con acceso a Internet. Fotocopias de artículos de opinión tomados de internet. Salas de internet. Revistas y periódicos.

6. ¿Cómo se va a evaluar la secuencia didáctica? EVALUACIÓN:

Instrumentos:

1. Rejilla de comparación entre texto de opinión y noticia
2. Participación en el foro
3. Participación en las discusiones en clase
4. Plan de texto de opinión

5. Versión uno del texto de opinión
6. Versión dos

ANEXO 2

Estrategia de búsqueda de información en Internet (adaptado del artículo de referencia)

Definición	Preguntas relacionadas
Definición clara y precisa de los objetivos de la búsqueda	¿Qué y por qué lo busco?
Definición de la elección y delimitación de los itinerarios de búsqueda más adecuados	¿Cómo y dónde lo busco?
Definición del análisis crítico con base en los resultados de la búsqueda	¿Qué he encontrado?
Definición de los contenidos localizados	¿Qué información nueva y útil he encontrado?
Definición del procesamiento y almacenamiento óptimo de la información encontrada	
Definición de la utilización, presentación y comunicación de la información hallada	

Marta Fuentes Agustí, presentado en Virtual Educa 2001 (27-29 de junio de 2001) y disponible en <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0109037/fuentes.html>

ANEXO 3

REJILLA PARA CONTRASTAR TEXTO DE OPINIÓN Y NOTICIA

	NOTICIA	TEXTO DE OPINIÓN
Título		
Destinatario (para quién se escribe)		
Propósito del texto		
Tema		
Lugar de difusión (¿quién lo publica?)		
¿Presenta argumentos? Si es así, indique algunos.		
¿Presenta datos? Si es así, indique algunos.		
¿Qué hace el/la autor en la mayor parte del texto? Elija una opción: <i>Describe, narra, expone o argumenta.</i> Justifique su respuesta.		

ANEXO 4

TEXTOS DE LOS ESTUDIANTES PUBLICADOS EN LA REVISTA INQUIETUDES DE LA I.E. MAYOR DE YUMBO.

INQUIETUDES

Opinión

NUESTROS ALUMNOS OPINAN

Escritos realizados por los estudiantes como resultado de las secuencias didácticas en el marco del proyecto CIER-Sur liderado por la licenciada Gloria Rincón de la Universidad del Valle



"Las parejas homosexuales" algo normal en el siglo 21

Marlin Gineth Ciro Zapata (10-2)

Las parejas homosexuales siempre han tenido la intención de adoptar, a pesar de que muchas veces no se "revelan" ante el público.

En la actualidad, las parejas homosexuales son muchas, aunque todavía hay personas que no están de acuerdo con ello; sin embargo cada quien es libre de elegir lo que le hace feliz.

Actualmente, los expertos consideran a los padres y madres homosexuales, padres adoptivos potenciales, ya

que en EE.UU ha subido el porcentaje de padres biológicos homosexuales. Anteriormente, había aproximadamente 500.000 padres homosexuales, hoy sobrepasan los 1.400.000, por lo tanto se ha convertido poco a poco en algo normal.

Es difícil definir la estructura familiar en los hogares homosexuales; sin embargo, se puede decir que una de las características más comunes en estos, es la de familias mezcladas (madre lesbiana, padre gay) que tienen hijos, fruto de una relación heterosexual; y que luego deciden "salir a la luz" y unirse u organizarse en una relación homosexual.

No podemos saber exactamente el número de parejas homosexuales que han adoptado a un pequeño, sin embargo, es una cantidad considerable; aunque muchos niños se rehúsan o se niegan a hablar abiertamente sobre su familia, tal vez sienten pena de sus padres homosexuales y no enfrentan el mundo con la cara en alto.

Adoptar un niño o niña, resulta algo normal; nos parece extraño cuando lo hace una pareja homosexual porque tal vez nos preguntamos ¿Quién hará de madre, y quién de padre? ¿Cómo lograrán educar bien a este niño y enseñarle la diferencia entre hombre y mujer?; estos interrogantes, sólo los podría resolver una persona que haya sido criada por padres homosexuales; pero esto no es muy terrorífico, pues se tiene información de casos en los que el menor crece y se manifiesta de manera normal, como cualquier ser humano, así que sólo necesitan amor, dedicación y paciencia, para salir adelante.

La homosexualidad, uno de los casos que se ha ido convirtiendo en algo normal a medida que pasa el tiempo.

ADOPCIÓN HOMOSEXUAL: ¡IGUALDAD!

Karen Chabaco (10-2)

El gobierno junto con el ICBF dieron su aval para que las parejas del mismo sexo puedan adoptar a un menor con la condición de que alguno de este núcleo afectivo sea la madre o el padre biológico del menor, debido a que no se han encontrado estudios psicológicos y científicos que digan algo negativo a esta causa, por el contrario se dice que cuando un menor es adoptado por una pareja homosexual, crece con valores como el respeto, la igualdad, aparte de sus buenas calificaciones y buenos modales.

Las personas que son religiosas optan para que no se acepte esta ley en Colombia porque creen que el menor

puede crecer con problemas de lejanía y sentirse rechazado por sus compañeros debido a que "no es igual que los demás". Mientras que no haya estudios que demuestren que ser adoptado por una pareja homosexual puede afectar al menor en cualquier sentido, hay suficientes motivos para que se acepte esta ley en Colombia.

Debemos ser conscientes e igualitarios, el hecho de que dos parejas homosexuales adopten a un menor no significa que ese niño crezca con alguna afectación psicológica o social. Seamos tolerantes, aceptemos la adopción homosexual con respeto e IGUALDAD.

INQUIETUDES

Opinión

POR QUÉ DECIRLE NO A LA ADOPCIÓN HOMOSEXUAL

Por Danny Leyton (10-2)

Aprobar la adopción entre parejas del mismo sexo estaría beneficiando a los padres adoptivos, ¿pero también estará beneficiando a los niños? Es la pregunta que muchos nos formulamos.

Un niño que ha crecido con la ausencia de padre o madre, es un niño que se le va a dificultar el desarrollo social e incluso intelectual, por esta razón la principal causa de la adopción es, darle una mejor vida al niño o adolescente, la adopción en un principio fue específicamente entre parejas heterosexuales y debe seguir siendo así. Con esto no se está diciendo que las parejas homosexuales sean malas o algo parecido, sino que se alteraría el curso natural de las cosas, de no ser así entonces una pareja homosexual tendría la capacidad de tener un hijo, pero todos sabemos que esto es biológicamente imposible. Por lo tanto para que intentar nosotros cambiar el curso de la naturaleza y de lo impuesto por Dios.

Un niño que ha crecido entre padres homosexuales se inclinará obviamente por la misma sexualidad que ellos,

pues los hijos toman el ejemplo de los padres, el argumento de que los hijos de las parejas homosexuales son libres de escoger su sexualidad queda sin bases, porque la mayoría de los hijos de las parejas heterosexuales son heterosexuales igualmente y las personas que deciden ser homosexuales lo hacen, por lo general después de haber cumplido la mayoría de edad, así de que la orientación sexual de los padres sí influye en la de los hijos. "Si la necesidad natural de tener hijos es normal, la necesidad afectiva de relacionarse sexualmente con alguien del mismo sexo, no".

Se debería tener en cuenta la opinión de los niños y adolescentes al respecto, pues al fin y al cabo son ellos los principales afectados, saber su pensamiento al respecto, si están de acuerdo con tener un par de padres del mismo género o si prefieren un padre hombre y una madre mujer, pues en todo este rollo sólo se han tenido en cuenta las legislaciones, los artículos, las leyes, la constitución, la opinión de todos menos la de los pequeños.

FANATISMO RELIGIOSO

Por Duván Rivera (10-1)

Para muchas personas es posible llevar una vida tranquila y normal siguiendo los mandatos de Dios sin necesidad de estar sometidos a doctrinas religiosas o a rutinas en las cuales hay muchas prohibiciones.

En el caso de las religiones musulmanas e islámicas es posible visualizar, a lo largo de la historia, múltiples ataques terroristas como el ataque a las Torres Gemelas en Estados Unidos todo esto según ellos "siguiendo a un Dios (Alá)".

El fanatismo religioso no es tan bueno como todos piensan, ya que no solamente puede afectar a otras personas sino también puede verse afectado el mismo practicante, ya que los lleva a ser atrapados de forma irracional y a cegarlos gracias al apasionamiento religioso. En la mayoría de los casos se evidencia que la persona fanática está convencida de que su idea es la verdadera y la más valiosa, no aceptan otras opiniones y son incapaces de ser críticos y analíticos.

El ser religioso no siempre es malo, mientras no se llegue al extremo de cometer locuras y atentar contra los demás o contra uno mismo. Voltaire define este fanatismo como "una locución religiosa, sombría y cruel, es una enfermedad que se contagia como la viruela".

En conclusión, podemos decir que el fanatismo a una religión no siempre es negativo ejemplo de esto se da en algunas religiones cuyos devotos no son fanáticos, promulgan los valores y evitan escándalos y el terrorismo.

Legalizar las drogas ¿es un Bien o un Mal?

Por Stiven Zúñiga (10-3)

Legalizar las drogas sería un desastre para todo el mundo, especialmente en Colombia que pasó de ser un país productor para convertirse en uno consumidor. Muchas voces piden poner fin a los controles sobre las drogas, a pesar de que se ha observado un aumento de drogadicción en adolescentes y jóvenes. Algunos de los argumentos conocidos: "Es imposible vencer al narcotráfico", "se pueden consumir las drogas responsablemente", "sólo legalizando desaparecerá el mercado negro", entre otros.

Legalizar las drogas no eliminaría los problemas de drogodependencia, enfermedades asociadas, conflictos sociales y mortalidad. Tampoco, lo hicieron en su momento la legalización del alcohol o del tabaco, pues el hecho de que sean legales no evita tales efectos. Al parecer, el único beneficio que traería es el de poner freno a las mafias que siembran el terror y amasan fortunas a costa del mercado ilegal.

ANEXO 5

SECUENCIA DIDÁCTICA REFORMULADA - VERSIÓN 2

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR Y APRENDER A LEER

CRÍTICAMENTE

Reformulación con base en los resultados del análisis de dos versiones
previas

Problema	Posible Solución	Pregunta
La baja competencia de los estudiantes para leer de manera crítica artículos de opinión, así como para construir sus puntos de vista respecto a una temática de	Diseñar una secuencia didáctica (SD) para enseñar y aprender a leer de manera crítica artículos de opinión con el objetivo de que el estudiante tome posición frente a un tema de controversia y lo defienda en un texto de opinión escrito por él mismo. Posteriormente, se espera que participe en la creación del periódico mural de la institución y publique su artículo en este espacio. Inicialmente se planea que los estudiantes participen en una discusión oral sobre el tema de controversia propuesto, luego realizarán una búsqueda guiada de artículos de opinión en internet. Con este material, en formato análogo y digital, se abordará, al mismo tiempo que se les va enseñando cómo hacerlo, la lectura crítica de estos textos. Elementos como la situación de comunicación y enunciación, los puntos de vista, las cadenas semánticas, las tesis, los argumentos, los contraargumentos, las hipótesis y los marcadores textuales para la producción del artículo de opinión serán abordados en las sesiones de clase.	¿Cómo abordar la lectura crítica de artículos de opinión, en formato análogo y digital, en el aula de séptimo grado, para mejorar los procesos de comprensión y producción de estos textos, integrando unos recursos TIC?

controver-		
------------	--	--

Sesión 1 (2 horas)	OBJETIVOS	POSIBLES ACCIONES DEL PROFESOR	POSIBLES ACCIONES DE LOS ESTUDIANTES
Presentación de secuencia didáctica (SD) y conversación con los estudiantes sobre la propuesta.	Presentar la propuesta a los estudiantes, para invitarlos a participar en su desarrollo, con el cual se busca desarrollar la lectura crítica de artículos de opinión para mejorar su comprensión y lograr la producción de uno que será publicado en el periódico mural institucional.	Presentación de la propuesta e invitación a los estudiantes a comentar lo que opinan sobre la SD planeada en un drive, en donde está expuesta para que la lean y escriban sus comentarios. Previamente la docente ha creado un blog con la intención de que se use como bitácora del trabajo en cada sesión de clase. También propone a los estudiantes realizar las relatorías en parejas para que escriban cómo se desarrolla la clase, qué asuntos se abordan, cómo se trabajan y se registren posibles preguntas. Acordar con los estudiantes el tema controversial alrededor del cual va a girar	Escuchar, hacer preguntas al respecto, hacer posibles modificaciones a la propuesta en el documento digital subido al Drive. Previamente los estudiantes han abierto un correo electrónico en Gmail y saben ingresar a la plataforma del drive. Explorar el blog y aclarar lo que significa hacer relatorías y para qué se hacen. Hacer una lluvia de ideas sobre temáticas actuales y controversiales sobre las que les gustaría

		el tema central de los textos que se van a leer y escribir. Conversar con los estudiantes para explorar sus conocimientos previos sobre el tema acordado y sobre lo que implica opinar y tomar posición (puntos de vista). Posibles preguntas, aunque en la conversación pueden surgir otras: - ¿Qué han escuchado sobre? - ¿Qué saben sobre? - ¿Qué opinan sobre? ¿Por qué? - ¿Qué implica opinar sobre un tema de controversia? - ¿Cuándo se defiende un punto de vista? ¿En qué escenarios? - Cuando estás de acuerdo con un punto de vista ¿Cómo lo defiendes? (Es importante que la profesora tome nota sobre lo que se va diciendo y preguntando). Conversar con los estudiantes sobre la	leer y escribir en la clase. Dar argumentos para tomar la decisión Conversar sobre sus conocimientos previos respecto al tema acordado y sobre algunas nociones relacionadas con la toma de posición frente a un tema de controversia y sobre sus puntos de vista. Asumir compromisos y responsabilidades
--	--	--	--

		importancia de aprender a leer de manera crítica para la vida escolar, social y ciudadana. Establecer compromisos y responsabilidades. La profesora hace la relatoría de esta primera sesión para mostrar un ejemplo válido de este tipo de texto.	Leer la relatoría elaborada por la profesora en el blog
Sesión 2 2 horas Exploración de conocimientos previos sobre Criterios de búsqueda en internet.	Explorar sobre cómo los estudiantes realizan las búsquedas en internet y ayudarles a construir criterios de búsqueda y evaluación de la confiabilidad y pertinencia de lo que se encuentra y selecciona.	Indicar la organización de grupos de 3-4 estudiantes para que comenten cómo realizan las búsquedas en internet. Se les pide que expliquen en detalle si tienen algún truco para encontrar rápida y efectivamente aquello que buscan. Debe haber un relator en el grupo que tome las notas de lo que se va consensuando o lo diferente que se va encontrando. Posibles preguntas que guían el trabajo en los grupos: En el contexto escolar: - ¿Sabe buscar en internet sin emplear mucho tiempo? - ¿Cómo busca en internet?	Dos estudiantes se postulan para elaborar la relatoría de la presente sesión, de modo similar a la elaborada por la profesora. Conversar con los compañeros sobre las búsquedas que realizan en la web con la consigna dada por la profesora. Cada vocero de los grupos participará en la conversación para poner en común lo hallado respecto a cómo realizan las búsquedas en las red. Otras posibles preguntas de los estudiantes durante el desarrollo de la

		- ¿Qué criterios aplica para encontrar lo que busca? - Mencione el motor de búsqueda que usa más frecuentemente. - ¿evalúa la validez y la confiabilidad de la información que encuentra? ¿Cómo lo hace? Después de que los estudiantes han discutido en grupo las preguntas propuestas, el vocero de cada grupo participará en la conversación con la profesora para poner en común lo que se encontró en cada equipo. Los hallazgos se registrarán en un documento digital que posteriormente será subido al blog de la SD. La profesora informa que en la siguiente sesión se aprenderá sobre este tema y se hará algunos ejercicios sobre cómo evaluar la validez y confiabilidad.	actividad se pueden incluir. Tomar notas. Realizar los ejercicios Los relatores deben tomar nota de lo sucedido en clase para elaborar la relatoría.
Sesión 3 2 horas Criterios de búsqued	- Conocer algunos criterios de búsqueda en internet.	Se realiza la lectura de la relatoría y los estudiantes y la profesora la comentan. A continuación se seleccionan los próximos relatores.	Escuchan de manera activa y hacen preguntas sobre lo expuesto.

a en internet.		La profesora retoma lo aportado por los estudiantes en la clase anterior y lo problematiza. Luego, explica otros criterios que se deben tener en cuenta para realizar un búsqueda en internet desde una perspectiva crítica, tales como: - Lugar de difusión - Autoría (aparece, no se registran) - Confiabilidad de la información hallada - Actualidad Análisis del propósito del sitio web y de los textos presentados. Conocer y diferenciar las direcciones web que identifican países, instituciones académicas y educativas, para analizar la confiabilidad de la información y del sitio web Realizar búsquedas con criterios como: el uso de comillas para encontrar todo el enunciado, el menos para eliminar una palabra, el signo más para encontrar textos relacionados con dos enunciados, entre otros: http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/eu/internet/recursos-online/1004-busquedas-avanzadas-en-google	Comentan si conocen algunos de los criterios presentados o no.
-----------------------	--	--	---

		Diferencias entre google y google académico. https://docs.google.com/document/d/1CK4H5-AtKtr2detGtpM1GXpbTIJXnivQbSnQODVd-VY/edit Realización con los estudiantes de una actividad de búsqueda de un artículo de opinión en la red sobre el tema acordado, aplicando algunos de los criterios expuestos. Revisión de la Metodología “Gavilán” de EDUTEKA	
Sesión 4 (2 horas) Búsqueda guiada de un artículo de opinión en la red (internet). Seleccionar uno de los textos encontrados	Realizar una búsqueda guiada en la red sobre el tema acordado). Poner en común los textos encontrados Elegir uno con base en criterios tales como buen desarrollo del tema,	Se realiza la lectura de la relatoría y los estudiantes y profesora la comentan. A continuación se seleccionan los próximos relatores. A partir de la búsqueda guiada en la red de un artículo de opinión y de la selección de uno, se guía la lectura crítica del texto de opinión o noticia, esta última se hace en caso de que los estudiantes aún no diferencien entre este par de textos. Después de la búsqueda, la profesora busca que los estudiantes mencionen, a través de una conversación,	Buscar un texto de opinión en la red, teniendo en cuenta los criterios de búsqueda estudiados la sesión anterior. Luego, el estudiante selecciona el texto que leerá y conversa con la profesora sobre cómo realizó la búsqueda y la selección del texto de opinión. Leer un artículo de opinión para identificar sus características y leer una noticia para

Lectura crítica del texto elegido. ¿Cómo son los artículos de opinión? ¿Cuáles son sus características? ¿Para qué se escribe un artículo de opinión? ¿Quién puede ser el interlocutor/destinatario del artículo de opinión? ¿Qué se debe tener en cuenta	bien escrito, actual, etc. Leer de manera crítica ese texto para establecer cómo está escrito el texto y cómo se puede leer críticamente. Reconocer las características de los artículos de opinión.	algunos criterios tenidos en cuenta para encontrar el texto elegido tales como: - Forma de búsqueda (Datos ingresados para hallar la lista de opciones de textos de opinión) - Resumen del texto antes de seleccionarlo - Criterio de selección por lugar de difusión (revista virtual, universidad, sitio web gubernamental, periódico virtual, entre otros) - Extensión - Actualidad - Autoría - Fiabilidad de la información encontrada. La profesora insta a los estudiantes a leer el texto de opinión/noticia analizando diferentes aspectos como: - Lugar que ocupa en el periódico virtual o sitio web en el que fue encontrado el texto. - Propósito del texto - A quién está dirigido - Quién lo escribe - Qué escribe	contrastar diferentes aspectos (cuadro comparativo), con la intención de encontrar similitudes y diferencias. Identificar las partes de un artículo de opinión propuesto. http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/J/jornada_unica_reflexiones_pendientes/jornada_unica_reflexiones_pendientes.asp A través de una rejilla comparativa aborda la discusión sobre las diferencias entre el texto de opinión y una noticia. En este caso, los estudiantes que hayan trabajado con un texto de opinión llenarán la casilla correspondiente a este texto, mientras que los que escogieron una noticia, completarán la información sobre ésta. Luego
--	---	--	--

al escribir un artículo de opinión?		- Cómo escribe - Ideas principales - Modo de organización del discurso predominante (expositivo, descriptivo, narrativo, argumentativo) - Puntos de vista que se identifican. - Voces que cita el autor para reforzar su punto de vista. - Tesis que defiende, argumentos y conclusión A través de una rejilla comparativa aborda la discusión sobre las diferencias entre el texto de opinión y una noticia. https://docs.google.com/document/d/1171Q--Myi_Xp9exK6kHQSdCkaH-vTVQEDCiR_P4S4E0/edit	intercambian la información registrada para sus cuadros comparativos.
Sesión 5 3 horas Propósito del artículo de opinión y organización estructural de	Establecer diferencias entre la lectura de artículo de opinión en formato análogo e impreso.	Se realiza la lectura de la relatoría y los estudiantes y profesora la comentan. A continuación se seleccionan los próximos relatores. Presentar un artículo de opinión en formato análogo, elegido por la profesora, para que a través de una lectura colectiva y conversada se identifiquen	Los estudiantes leen colectivamente y comentan lo que van encontrando en el texto, con la guía de la profesora, para luego registrarlo. Establecen contrastes entre la lectura en formato digital y

este tipo de texto.	Identificar las partes del artículo de opinión: tesis, argumentos y conclusión.	elementos contextuales, de soporte del texto y estructurales del artículo de opinión: <u>Soportes del texto:</u> - Diferencias entre un artículo de opinión en digital y en formato análogo. - Opciones y limitaciones de la lectura en digital y en formato análogo de estos textos <u>Elemento del contexto y la estructura del artículo de opinión:</u> - Lugar que ocupa en el periódico o revista. - A quién está dirigido. - Quién lo escribe. - Qué escribe y cómo lo escribe. - Tema del texto. - Propósito del texto. - Información implícita en el texto (universos de significado compartido) - Ideas principales. - Modo de organización del discurso predominante (expositivo, descriptivo, narrativo, argumentativo)	análogo, de un artículo de opinión. Hacen posibles preguntas sobre el soporte del texto, contexto y la configuración del artículo de opinión.
---------------------	---	--	---

		- Puntos de vista que se identifican. - Voces que cita el autor para reforzar su punto de vista y convencer al lector. - Valorar las fuentes citadas para defender el punto de vista. - Tesis que defiende. - Argumentos a favor y en contra de los puntos de vista expuestos. - Conclusión. Durante la lectura conversada la profesora va tomando nota con los estudiantes sobre los aspectos propuestos a analizar, en un cartel.	
Sesión 6 2 horas Identificación de puntos de vista en artículos de opinión.	Identificar los puntos de vista, tesis, argumentos y conclusión en artículos de opinión buscados y seleccionados por los estudiantes.	Se realiza la lectura de la relatoría y los estudiantes y profesora la comentan. A continuación se seleccionan los próximos relatores. Dará esta Consigna: En grupos de 3 estudiantes con los siguientes roles asignados; relator, buscador del texto en la red, analista del texto. Los estudiantes realizarán la búsqueda, selección y lectura del artículo de opinión a favor o	Lectura de la relatoría y elección del relator de la sesión Asumir el rol y la tarea correspondiente: relator, buscador del texto en la red, analista del texto. Realizar la búsqueda, selección y lectura del artículo de opinión a favor o en contra del tema para identificar puntos de vista, tesis,

		en contra del tema acordado, para identificar puntos de vista, tesis, argumentos y conclusión. Luego intercambiarán su lectura crítica con los compañeros de otros grupos a través de exposiciones sobre lo hallado. Durante el trabajo en grupo, la profesora monitoreará lo que cada grupo desarrolla.	argumentos y conclusión. Luego intercambian su lectura crítica con los compañeros de otros grupos a través de exposiciones sobre lo hallado. Realizan posibles preguntas sobre la actividad que desarrollan.
Sesión 7 2 horas Conversación con invitados externos al aula	Discutir sobre las ventajas y desventajas del tema con otros otros interlocutores diferentes a los del aula de clase.	Lectura de la relatoria y comentarios de los participantes. Presentar a los invitados (que pueden ser profesores de otras áreas y/o estudiantes de otros grados) para realizar el conversatorio. La profesora procurará invitar interlocutores con puntos de vista distintos sobre el mismo tema. Previamente, los estudiantes han diseñado algunas preguntas que guiarán la conversación con los invitados.	Construir preguntas pertinentes y polémicas. Por ejemplo: ¿Ud por qué apoya....? ¿Ud por qué está en contra de...? ¿Según su punto de vista cuáles son las ventajas y desventajas de...? ¿Conoce experiencias...? ¿Qué se necesita para..?
Sesión 8 2 horas	Reconocer que los	Se realiza la lectura de la relatoría y los estudiantes y	Realizar posibles preguntas sobre la

Reconoci- miento de marcador es textuales que orientan la argumentación	puntos de vista presentes en un artículo de opinión. Para esto tener en cuenta el uso de ciertos marcadores textuales, además de otros recursos lingüísticos. pragmáticos y los universos de conocimiento compartido entre locutor y lector.	profesora la comentan. A continuación se seleccionan los próximos relatores. La profesora conversará con los estudiantes para valorar la sesión anterior en relación con las participaciones de los invitados y de los estudiantes. Luego expondrá algunos marcadores textuales y hará énfasis en la importancia que éstos tienen para orientar la argumentación en un artículo de opinión. https://docs.google.com/document/d/15-8Jmc6lc7igLXEKsi7-DD31F-aWO_KSgvBbrMvdono/edit Después, se abordará la lectura de un artículo de opinión de la red, para realizar una lectura crítica que ponga en evidencia algunos marcadores textuales y recursos estilísticos del columnista para defender su punto de vista. La profesora hará la sugerencia de algunas direcciones web donde se puede encontrar textos de opinión sobre el tema acordado.	manera en cómo funcionan los marcadores textuales. También pueden mencionar ejemplos de estos elementos en los textos que ya han abordado. En grupos de 3 estudiantes: Realizan la lectura de un artículo de opinión elegido y señalan los marcadores textuales encontrados, junto con los puntos de vista que se defienden en el texto. El grupo debe abrir un drive y pegar el texto para señalar algunos marcadores textuales y los puntos de vista que defiende el columnista. También pueden añadir direcciones web e indicar si hay otros elementos del texto digital que orienten la argumentación tales como enlaces a explicaciones, testimonios, videos, entre otros.
--	---	---	--

		En grupos de 3 estudiantes deben abrir un drive y pegar el texto para señalar algunos marcadores textuales. También pueden añadir direcciones web e indicar si hay otros elementos del texto digital que orienten la argumentación tales como enlaces a explicaciones, testimonios, videos, entre otros.	
Sesión 9 2 horas Participación en Foro sobre la polémica abordada	Discutir sobre el tema acordado.	Los estudiantes se registran en el foro, la profesora explica algunos criterios de participación en este tipo de espacios virtuales después de preguntar a los estudiantes lo que conocen sobre un foro virtual. Leen la consigna: <i>A partir de las discusiones, lecturas y talleres desarrollados en la SD, ¿Qué opina sobre...? Si está a favor o en contra, recuerde citar argumentos que defiendan su punto de vista, puede discutir con uno o varios compañeros que estén en contra de su punto de vista. Escriba de la manera más organizada posible y recuerde hacer uso</i>	Hacen preguntas relacionadas con la manera de participar en un foro virtual. Luego, se registran en el mismo para participar en esta actividad y lo hacen teniendo en cuenta lo que han leído y discutido sobre el tema propuesto. Leen las participaciones de los compañeros y "tejen" la discusión en relación con lo que otros dicen.

		<i>de los marcadores textuales para orientar argumentativamente su texto.</i> La profesora explica que espera que los estudiantes comenten y defiendan una posición en el foro, que lean antes lo que los otros han escrito y que participen de manera razonada y respetuosa.	
Sesión 10 2 horas Evaluación del desarrollo del foro	Valorar las intervenciones hechas en el foro virtual	Leer algunas participaciones en el foro y hacer precisiones al respecto: Identificar a quién se escribe, qué se dice, cómo se dice, para qué se dice, qué voces se citan en el comentario, qué fuentes, cuál es el punto de vista que se defiende. Indicar cómo planear el texto de opinión conversando con los estudiantes respecto a algunos puntos a tener en cuenta: ¿A quién quiero convencer? ¿de qué lo quiero convencer? ¿Cuál es mi tesis?	Conversar sobre las participaciones en el foro y reflexionar sobre éstas. Comentar lo más complicado de este ejercicio y lo más fácil Conversar sobre los aspectos a tener en cuenta para la escritura del plan de texto de opinión. Responder las preguntas que orientan la escritura de una opinión y elaborar el plan textual en el drive (parejas).

		¿Qué argumentos utilizaré para defender mi punto de vista? ¿Qué contraargumentos citaré para mostrar mi rechazo por el punto de vista opuesto? PLAN TEXTUAL: Tesis: 1. Introducción 2. Argumento 1 3. Contraargumento 4. Argumento 2 5. Conclusión Documentos y/o videos consultados	
Sesión 11 2 horas Escritura versión 1 - texto de opinión	Escribir la primera versión del texto de opinión en parejas.	Estar atenta al desarrollo del trabajo de los estudiantes y guiar la escritura a través de comentarios y conversación con los estudiantes. Recordar el uso de algunas marcas textuales. Los estudiantes reciben una lista de marcas textuales que pueden utilizar en su escritura.	Textualizar lo planeado en la sesión anterior. Para esto, los estudiantes deben tener en cuenta lo que se ha discutido y leído en clase y leer otros documentos que les permitan tener más información para llevar a cabo la escritura de primera versión.
Sesión 12 2 horas Documentación	Documentarse sobre el tema escogido para escribir el artículo propio, en el que se	Solicitar a los estudiantes que lean sobre el tema escogido para profundizar en él e ir tomando ideas claves al respecto. Deben buscar videos y páginas web.	Los estudiantes deben buscar en internet y leer sobre el tema seleccionado. Se les recuerda tener en cuenta los criterios de búsqueda.

	defiende un punto de vista.		Deben proponer videos que ilustren el tema y especifiquen puntos de vista al respecto. Las notas o links que encuentren y lean, deben aportarlos a la bibliografía de su plan de texto, en documentos y/o videos consultados.
Sesión 13 2 horas Conceptualización de cohesión y coherencia. Elaboración del primer borrador.	Continuar en la escritura del artículo de opinión.	Orientaciones de elaboración de un artículo de opinión teniendo en cuenta cohesión, coherencia textual, marcadores textuales, organización de párrafos, ortografía, destinatarios, fuentes, entre otros.	Entrega de la escritura de la primera versión. Realizar posibles preguntas sobre la manera de organizar el texto y presentar el tema del artículo.
Sesión 14 2 horas Revisión en parejas	Retroalimentarse conjuntamente con un compañero para revisar ideas y	Orientación para a que los estudiantes revisen la organización textual, el lector que se configura, el punto de vista que se defiende, siguiendo las pautas dadas:	Revisión en grupos del artículo de opinión, teniendo en cuenta las pautas señaladas. Los estudiantes hacen comentarios en el drive de los

del primer borrador	organización del artículo.	Deben tener en cuenta las pautas dadas en la sesión 10: ¿A quién quiero convencer? ¿de qué lo quiero convencer? ¿Cuál es mi tesis? ¿Qué argumentos utilizaré para defender mi punto de vista? ¿Qué contrargumentos citaré para mostrar mi rechazo por el punto de vista opuesto? PLAN TEXTUAL: Tesis: 1. Introducción 2. Argumento 1 3. Contrargumento 4. Argumento 2 5. Conclusión Documentos y/o videos consultados	compañeros a quienes les revisan el texto con el fin de ayudarles a que mejoren su escritura.
Sesión 15 Elaboración del segundo borrador	Mejorar la microestructura y coherencia del artículo de opinión.	Revisión de la microestructura por parte del docente: cohesión, organización de ideas y en general la coherencia. La profesora hará comentarios sobre los textos recibidos.	Compartir el drive del artículo con la docente. Corrección del texto teniendo en cuenta las sugerencias hechas por el docente.
Sesión 16 Entrega del artículo	Revisar los textos de opinión.	Revisión final, con todo el grupo, de algunos artículos antes de elegir los mejores textos.	Participación en la discusión sobre los mejores textos a la luz de los criterios trabajados.

de opinión definitivo.		Se tienen en cuenta los criterios: ¿A quién quiero convencer? ¿de qué lo quiero convencer? ¿Cuál es mi tesis? ¿Qué argumentos utilizaré para defender mi punto de vista? ¿Qué contraargumentos citaré para mostrar mi rechazo por el punto de vista opuesto? PLAN TEXTUAL: Tesis: 1. Introducción 2. Argumento 1 3. Contraargumento 4. Argumento 2 5. Conclusión Documentos y/o videos consultados	
Sesión 17	Selección de los mejores textos de opinión para el periódico mural.	Proponer los textos que se estructuran de acuerdo a los criterios abordados durante la secuencia. Conversar con los estudiantes por qué elegir los textos de algunos compañeros.	Conversar y seleccionar los textos más representativos del trabajo realizado. Los estudiantes argumentan por qué su trabajo debe ser publicado en el periódico mural.

Instrumentos de evaluación:

6. 1. Participación en la discusión sobre el plan para la SD que se propone y comentarios (drive)
- 6.2 Rejilla de comparación entre texto de opinión y noticia.

- 6. 3. Participación en las discusiones.
- 6. 4. Escritura de relatorías en el blog.
- 6.5 Participación escrita en el foro virtual.
- 6.6 Planeación del texto de opinión.
- 6.7 Escritura del texto de opinión.
- 6.8 Reescritura del texto de opinión
- 6.9 Versión final del texto de opinión.
- 6.10 Evaluación y autoevaluación de la secuencia didáctica.
- 6.11 Registro de cada sesión en cuaderno.