



Caracterización de la comprensión lectora desde el desempeño de los estudiantes en un ambiente virtual en el área de Ciencias Sociales durante la pandemia causada por el Covid- 19

Presentado por

María Paulina Restrepo Ruiz

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Tutora

Dora Inés Chaverra Fernández, Doctora en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación - Modalidad Virtual

Año 2023

Cita	(Restrepo Ruiz, M.P, 2023)
Referencia	Restrepo Ruiz, M.P. (2023). <i>Caracterización de la comprensión lectora desde el desempeño de los estudiantes en un ambiente virtual en el área de Ciencias Sociales durante la pandemia causada por el Covid-19</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte VII.

Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas

Tecnologías. Seleccione centro de investigación

UdeA (A-Z).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefa del Departamento de Educación Avanzada: Ruth Elena Quiroz Posada.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mi hija, Luciana, por esperarme con ternura cada día.

A mi esposo, Luis, por amarme con paciencia y cubrirme en todo.

A mi suegra, Helena, por motivarme y cuidarme con cariño.

A mi papá, Álvaro, por su paciencia y oración.

A mis amigas Adriana, Deyanira y Marta que aceptaron con cariño mi ausencia.

A mis abuelas Mariela y Ester; a mi hermana Sara y, sobre todo a mi mamá, Marta:
su ejemplo y tenacidad fue la luz que necesitaba para lograrlo.

Agradecimientos

Gracias a la Institución Educativa la Paz por abrirme las puertas para hacer esta investigación. A la profesora Dora Inés, por su paciencia y guía. A Carlos Andrés, por sus consejos. Al equipo de profesores y compañeros de esta maestría, por cada aprendizaje. Y la Universidad de Antioquia, por ser siempre mi casa, pero sobre todo, la casa de todos.

Contenido

Lista de tablas	7
Lista de figuras	8
Resumen	9
Abstract.....	11
Introducción.....	13
1. Problema objeto de investigación	15
1.1. Planteamiento del problema	15
1.2. Antecedentes	20
1.3. Objetivo general	26
1.4. Objetivos específicos.....	26
2. Referentes conceptuales	27
2.1. La comprensión lectora como mediadora del aprendizaje en Ciencias Sociales	27
2.2. La virtualidad una oportunidad en la educación	33
3. Metodología	37
3.1. Diseño metodológico.....	37
3.2 Contexto de la institución educativa.....	38
3.3. Selección de material documental	39
3.4 Sistema categorial y matriz para el análisis.....	41
3.5 Código de ética.....	47
4. Resultados y análisis	48
4.1. Caracterización del ambiente virtual generado en tiempo de emergencia educativa, orientado al aprendizaje de los estudiantes en las clases de Ciencias Sociales	49
4.1.1. Rol del estudiante	51
4.1.2. Creación de identidad.....	57

4.1.3.	Gestión de contenidos	59
4.1.4.	Comunicación e integración social	60
4.1.5.	Propiedad y protección de los datos	64
4.1.6.	Gestión de objetivos formativos.....	65
4.2.	Aproximación a la comprensión lectora en Ciencias Sociales durante la pandemia	68
4.2.1.	Construcción de los significados explícitos del texto (aprendizaje activo)	69
4.2.2.	Expresión de los contenidos del texto (conflicto creativo)	71
4.2.3.	Construcción de consenso o disensos con otros a partir de lo leído (por medio de la conversación).....	74
4.3.	Oportunidades de aprendizaje asociadas a la comprensión lectora en un ambiente virtual en Ciencias Sociales.....	81
	Conclusiones.....	87
	Referencias	93
	Anexos	106
	Anexo 1. Formato consentimiento informado Institución Educativa.....	106
	Anexo 2: Formato consentimiento informado profesor	110

Lista de tablas

Tabla 1 Cantidad de material documental disponible para el análisis de contenido	41
Tabla 2- Criterios para la selección de la documentación en el Classroom	42
Tabla 3 - Categorías para describir los atributos del ambiente virtual para la matriz de análisis	44
Tabla 4 - Categorías para describir los atributos de la comprensión lectora en un ambiente virtual de aprendizaje.	47

Lista de figuras

Figura 1- Atributos del ambiente virtual creado en el área de Ciencias Sociales durante la pandemia causada por el Covid-19	50
Figura 2- Llamado a lista con puntos por medio del chat de la sala de Meet.	52
Figura 3 - El profesor encendiendo la cámara para dar su clase	53
Figura 4 - Entrega realizada por medio de una cuenta de correo de una madre de familia	54
Figura 5 - Cibergrafía usada por el profesor en la guía 5 de área de Ciencias Sociales	55
Figura 6 - Jamboard que implementó el profesor durante sus clases.	56
Figura 7 - Listados de las entregas realizadas por los estudiantes en el Classroom (uso de recurrente de PDF y JPG).	54
Figura 8 - Perfiles creados por los estudiantes en el Classroom (con algunas banderas de Colombia invertidas).	57
Figura 9 - Uso de perfiles con sus nombres y fotos.	57
Figura 10 - Uso de celulares para hacer las entregas.	58
Figura 11 - Etiquetas del profesor, otro profesor y del rector elaboradas por los estudiantes y usadas en el AVA durante la pandemia	59
Figura 12 - El chat de Classroom usado por los estudiantes para opinar y hacer algunas valoraciones sobre la clase y las herramientas del ambiente virtual, entre otras.	60
Figura 13 - Los estudiantes participaban en la sala de Meet con la cámara apagada	61
Figura 14 - El profesor usa este recurso para enseñarles a los estudiantes el funcionamiento de diferentes plataformas.	62
Figura 15 - participaciones en el Chat de Meet que dan cuenta de los contenidos vistos por los estudiantes que promueven su formación ciudadana	63
Figura 16 - El profesor compartió especialmente por el WhatsApp las normas de uso de este espacio.	63
Figura 17 - El profesor usa imágenes que baja de internet para apoyar sus explicaciones durante las clases a través de Meet.	65
Figura 18 - Los estudiantes realizan preguntas puntuales al profesor por medio de los diferentes chats para realizar sus entregas.	66

Figura 19 - Atributos del desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes en Ciencias Sociales en un ambiente virtual de aprendizaje.	69
Figura 20 - Por medio de dibujos y mapas conceptuales los estudiantes realizan su propia inferencia de las lecturas propuestas en las guías.	72
Figura 21 - Dando respuesta a las preguntas propuestas por las guías los estudiantes realizan su propia inferencia.	72
Figura 22 - Es común en las entregas ver que los estudiantes realizaron su propia definición	73
Figura 23 - Las elecciones de elementos y las relaciones entre ellos en sus dibujos y mapas conceptuales muestran su propia inferencia sobre el tema visto.	73
Figura 24 - Al igual que con los mapas conceptuales, las construcciones tipo collage le permiten a los estudiantes establecer relaciones entre algunos elementos de la lectura	74
Figura 25 - Los resúmenes se presentaron como respuesta a las actividades propuestas por el profesor.	75

Resumen

En los años 2020 y 2021, Colombia vivió los efectos de la pandemia causada por el Covid-19. El aislamiento fue uno de los mecanismos para contenerla. Durante su vigencia, las instituciones educativas, se vieron abocadas a implementar sin preparación ambientes virtuales de aprendizaje. Esta situación aceleró e incrementó la implementación del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y confirmó la necesidad que las instituciones educativas tengan un Modelo de Educación Remota para el desarrollo de las competencias que son propias de la relación en el mundo digital.

Esta investigación caracteriza como la comprensión lectora de los estudiantes se asocia con su desempeño en un ambiente virtual de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales, lo que permitirá conocer diversas oportunidades de aprendizaje. Este objetivo se logra por medio de la descripción de los atributos del ambiente virtual en el que interactuaron durante la pandemia y el análisis de la comprensión lectora que desarrollaron a través de sus interacciones y entregas.

La investigación se realizó con el material documental creado en la relación en ambiente virtual en los estudiantes de 8° y su profesor de Ciencias Sociales de la Institución Educativa La Paz de la Ceja, Antioquia, desde el paradigma cualitativo interpretativo, con un enfoque filosófico – metodológico hermenéutico, desde una perspectiva interpretativa y usando la técnica de análisis de contenido para desarrollar cada objetivo específico con un sistema categorial diferente y que se relacionan por medio del análisis de la información.

Este ejercicio mostró que la interacción virtual requiere una transformación digital que le permita a las instituciones educativas construir una reflexión pedagógica para asumir los cambios tecnológicos y desarrollar didácticas para integrarse a la cultura digital. Para lo cual se requiere integrar un modelo educativo que facilite la creación de una identidad en la virtualidad para cada miembro de su comunidad educativa.

También que la comprensión lectora tanto en la presencialidad como en la virtualidad

hace parte del desarrollo de las competencias comunicativas necesarias para la vida social (Hymes y Gómez, 1996) y que está asociada con el aprendizaje, por lo tanto, tiene incidencia en el desarrollo del objetivo mismo de las áreas y el entendimiento de la realidad desde una perspectiva crítica. Esta es una oportunidad para el fortalecimiento de la actuación ciudadana orientada al desarrollo de la democracia participativa.

Se identificaron como oportunidades de aprendizaje en los ambientes virtuales entre otras, las búsquedas de internet, la edición y reproducción de video y la gestión de plataformas multimediales, la conversación entre pares, el uso correcto de las fuentes, la elaboración de dibujos, mapas conceptuales y collage, el empleo de hipervínculos, las lecturas de diversos formatos y géneros y las elaboraciones argumentativas.

Palabras clave: aprendizaje, comprensión de lectura, Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) – Educación, lectura crítica, comprensión de lectura, enseñanza secundaria, ambientes de aprendizaje, formación ciudadana, alfabetización multimedial, aislamiento, Covid-19.

Abstract

In the years 2020 and 2021, Colombia experienced the effects of the pandemic caused by Covid-19. Isolation was one of the mechanisms to contain it. During its validity, the educational institutions were forced to implement virtual learning environments without preparation. This situation accelerated and increased the implementation of the use of Information and Communication Technologies (ICT) and confirmed the need for educational institutions to have a Remote Education Model for the development of the skills that are typical of the relationship in the world digital.

This research characterizes how students' reading comprehension is associated with their performance in a virtual learning environment in the area of Social Sciences, which will allow them to learn about various learning opportunities. This objective is achieved through the description of the attributes of the virtual environment in which they interacted during the pandemic and the analysis of the reading comprehension they developed through their interactions and deliveries.

The research was carried out with the documentary material created in the relationship in a virtual environment between the 8th grade students and their Social Sciences teacher at the La Paz de la Ceja Educational Institution, Antioquia, from the qualitative interpretive paradigm, with a philosophical approach - hermeneutic methodological, from an interpretive perspective and using the content analysis technique to develop each specific objective with a different categorical system and that are related through the analysis of the information.

This exercise showed that virtual interaction requires a digital transformation that allows educational institutions to build a pedagogical reflection to assume technological changes and develop didactics to integrate into digital culture. For which it is necessary to integrate an educational model that facilitates the creation of an identity in virtuality for each member of its educational community.

Also, reading comprehension, both in person and virtually, is part of the development of the communicative skills necessary for social life (Hymes and Gómez, 1996) and is associated with learning, therefore, it has an impact on development. of the very objective of the areas and the understanding of reality from a critical perspective. This is an opportunity to strengthen citizen action aimed at the development of participatory democracy.

Among others, internet searches, video editing and playback and management of multimedia platforms, conversation between peers, the correct use of sources, the preparation of drawings, concept maps were identified as learning opportunities in virtual environments, among others. and collage, the use of hyperlinks, readings of various formats and genres and argumentative elaborations.

Keywords: learning, reading comprehension, Information and Communication Technology (ICT) – Education, critical reading, reading comprehension, secondary education, learning environments, citizen education, multimedia literacy, isolation, Covid-19.

Introducción

Esta investigación es realizada para aspirar al título de Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia. Tiene por objetivo caracterizar el aprendizaje de los estudiantes de 8° de la Institución Educativa La Paz asociadas a la comprensión lectora en un ambiente virtual en el área de Ciencias Sociales durante el primer semestre del año 2021.

Para abordarla en la primera parte, se definen conceptos relevantes como los ambientes virtuales de aprendizaje y la comprensión lectora relacionados con el área de Ciencias Sociales en un momento educativo coyuntural derivado del aislamiento decretado durante la pandemia causada por el Covid- 19.

En Colombia, la educación escolar es cuestionada, no sólo porque el mundo globalizado requiere el desarrollo de unas habilidades específicas para que los estudiantes puedan integrarse a la sociedad global, sino también, entre otras razones, porque la virtualidad hace parte de la vida de los estudiantes incluso cuando no están conectados a algún entorno digital. La concepción de ciudadanía en la cual ellos desarrollan sus proyectos de vida está cambiando, por lo tanto, esta reflexión debe ser parte de la escuela que los forma para asumirla.

Adicionalmente, la pandemia causada por el Covid-19, propició importantes cambios en las maneras como los profesores y estudiantes se relacionaron durante la vigencia del aislamiento, consiguiendo que los ambientes virtuales de aprendizaje, las plataformas y contenidos digitales, tuvieran un mayor valor en el contexto escolar; evidenciando, a su vez, no sólo su relevancia para brindarle acceso a los estudiantes al proceso de aprendizaje, sino porque podrían potenciarlo. En este contexto, los estudiantes deben conocer cómo comunicarse en los medios virtuales para aprender y este conocimiento pasa por tener una adecuada comprensión lectora que les permita desenvolverse con soltura en la virtualidad y realizar las actividades propuestas por el profesor para aprender y trascender a un pensamiento crítico que les facilite ejercer con autonomía su ciudadanía.

El tercer apartado describe el proceso metodológico realizado con una visión retrospectiva de lo vivido por el profesor y los estudiantes, bajo la convicción de lo que representa generar conocimiento pedagógico a partir de la práctica educativa. El último apartado expone analíticamente los resultados obtenidos, los cuales se constituyen en un referente particular desde el cual discutir y analizar con instituciones educativas de educación básica secundaria la relación entre la comprensión lectora en un ambiente virtual y el desempeño de los estudiantes en un área curricular aún en escenarios posteriores a la pandemia.

1. Problema objeto de investigación

1.1. Planteamiento del problema

En los años 2020 y 2021, Colombia vivió los efectos de la pandemia causada por el Covid-19. Para contener la propagación de esta enfermedad, el Gobierno Nacional implementó el aislamiento como un mecanismo para cuidar la salud pública. (Presidencia de la República, Decreto 417, 2020). Esta pandemia y las medidas tomadas para evitar su propagación tuvieron efectos sobre todo el sistema educativo. Algunos indicadores asociados con la educación secundaria y media muestran que la pandemia profundizó problemáticas que ya existían, tales como el acceso y la calidad de la educación.

Entre los efectos se puede mencionar que en 2020 se presentó el traslado de 266,657 estudiantes entre instituciones (el 29 % se trasladó de instituciones oficiales a privadas y el 71% de instituciones privadas a oficiales). También, 243,801 estudiantes abandonaron sus estudios (una tasa de 2.7 % de deserción intraanual). Además, ese mismo año, incrementó la tasa de reprobación con relación a años anteriores, que en promedio fue 11.3% en secundaria y 7.9% en educación media (Melo, L. A., Ramos, J. E., Arenas, J. L. R., Zárte, H. M. 2021, p. 10).

La vigencia de la pandemia aceleró e incrementó la implementación del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las instituciones educativas en el país a pesar de las limitaciones para su acceso y uso, pues cerca del 96 % de sus municipios no estaba en condiciones de hacerlo y 48 % de los rectores de colegios públicos afirmó que su personal profesoral carecía de habilidades para enseñar en estos ambientes (Laboratorio de Economía de la Educación, 2020).

Tampoco las familias en Colombia estaban preparadas para asumir una enseñanza en casa apoyada con las TIC, pues en el año 2018, aunque cerca del 95,2 % de los hogares reportó que al

menos una persona poseía teléfono celular y que cerca del 41,6 % de los hogares tenía computador de escritorio, portátil o tableta, sólo el 52,7 % de los hogares contó con Internet (Dane, 2019), siendo el acceso y disponibilidad de estos recursos aún una limitación para la educación.

Durante la vigencia de estas medidas, las instituciones educativas, los profesores y estudiantes se vieron abocados a implementar con celeridad y sin preparación, actividades educativas en ambientes virtuales de aprendizaje. Este fue el caso de la Institución Educativa La Paz, del municipio La Ceja, Antioquia, pues antes de la pandemia, su PEI no evidenció la incorporación de un modelo que le permitiera introducir las TIC en la gestión del aula, tampoco con procesos de capacitación o formación de sus profesores sobre su uso e implementación. Así, durante el aislamiento, el 25 % de sus profesores generó estos ambientes virtuales a través de la plataforma *Classroom* sin previa formación.

Lograr que los estudiantes aprendan en los ambientes virtuales es una necesidad que estaba manifiesta en su cotidianidad incluso antes de la pandemia. De hecho, con el desarrollo de la Cuarta Revolución Industrial (Joyanes, 2017), la integración no sólo del internet sino de toda una serie de tecnologías inteligentes y disruptivas (que entre otras se pueden mencionar la robótica, la nanotecnología, la biotecnología, la impresión 3D, la inteligencia artificial y el Internet de las Cosas), modificaron todos los sistemas de relación, de producción y de consumo y, por lo tanto, transformando la economía y los sistemas de relación.

Esta nueva sociedad es evidente en los cambios que las actividades comunicativas, culturales y sociales expresan especialmente en las zonas urbanas, en las grandes ciudades, que cuentan con mayor acceso a uso de estas tecnologías y, por lo tanto, se proyectan como puntos de convergencia de todos cambios transformándose a sí mismas como como ciudades inteligentes.

Las “ciudades inteligentes” (Bouskela, 2016) son un nuevo paradigma urbano y social en el cual se espera que el bienestar de las personas y las grandes decisiones pasen por el análisis de

una gran cantidad de información producida por la interacción de sus ciudadanos con los sistemas de información y por la sistematización de los datos que estos producen al usar otros sistemas inteligentes. En este concepto las TIC, los servicios, bienes públicos y privados y la infraestructura exigirán el “desarrollo de mecanismos de decisión dinámicos que tomen en cuenta el crecimiento y la inclusión de procesos de participación ciudadana” (Bouskela, 2016, p. 13).

Esta situación que modificó la proyección de la sociedad y la construcción de las ciudades expresa también unas necesidades de formación para los sistemas y procesos en todos los niveles educativos. La educación se enfrenta al reto de propiciar una flexión frente a valores y conocimientos que hacen parte del vivir la ciudadanía en este paradigma de sociedad que busca alcanzar la integración de la información, la atención a los ciudadanos, optimización de recursos, eficiencia de procesos y la participación de la sociedad civil para constituirse (Cabello, 2022, p. 7).

Así, estas nuevas ciudades crearán la ciudadanía de la transformación digital, un liderazgo que ponga a las tecnologías y la información que estas ofrecen en el centro del desarrollo de políticas, la toma de decisiones y la democracia (Merritt, J., Antunes, M. E., y Tanaka, Y. 2021, p.14) para habilitar los “recursos que permitan innovar y ser más eficientes, y conocer mejor al ciudadano” reconociendo sus necesidades y mejorando la calidad de vida” (Cabello, 2022, p. 8).

En Colombia, Bogotá ya se acerca a las posibilidades y características que podría tener una ciudad inteligente: por su poder adquisitivo (en 2019 presentó un PIB de 68,5 mil millones de USD, superior al de otros países de la región) y por su tamaño (cerca de 8 millones de habitantes) que le permiten tener una capacidad relevante para innovar, probar y adaptar a su medida nuevas tecnologías. Entre diciembre 2019 y diciembre de 2020 incrementó su penetración a internet de 7,7 % a 80,8 accesos por cada 100 hogares y demás en 2021 esta ciudad contó con nueve agendas para la transformación digital en temas tales como: educación,

bienestar económico, salud, seguridad y transformación verde “para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos a partir del uso estratégico de la tecnología y la consolidación como un territorio inteligente” (Cabello, 2022, p. 18).

Así, la virtualidad en el mundo y en Colombia es un imperativo social porque la conexión con la internet es permanente; incluso, hay personas que no diferencian entre *online* (conectados a alguna red digital) y *offline* (desconectados de alguna red digital) porque “siempre están on” (Selwyn, 2014, p. 9). En consecuencia, la información es un valor porque las plataformas digitales las habilitan para producir nuevos datos que pueden incidir en la acción ciudadana. En este sentido, los ciudadanos necesitan formarse para desarrollarse en los ambientes virtuales y participar en la construcción de nuevos paradigmas sociales tales como las ciudades inteligentes y la Cuarta Revolución Industrial (Joyanes, 2017).

En los ambientes virtuales los estudiantes pueden aprender por medio de la relación que establecen con sus recursos tecnológicos y multimediales para crear su propio conocimiento. Esta interacción requiere la comprensión de unos modos simbólicos que le son propios y, por lo tanto, requieren de unas competencias visuales, competencias lectoras y “competencias de integración y de análisis” (Sánchez, J. 2016, p. 3) propias de esta relación virtual.

El fortalecimiento de estas competencias comunicativas y especialmente de la comprensión lectora llevará a los estudiantes a usar el “lenguaje apropiadamente en las situaciones sociales” (Cassany, Luna, Sanz, 1994, p. 85) facilitando su expresión informada, activa, argumentada y pertinente para contribuir con la construcción de la sociedad.

Estos ambientes pueden ser una oportunidad para lograr conversaciones abiertas, fomentar el diálogo, motivar la construcción del conocimiento desde la diferencia y la comprensión de los valores democráticos. De este modo, un ambiente virtual de aprendizaje podría ayudar a los estudiantes a construir una identidad digital a “ser digitales” (Negroponte, 1995). En esta tarea, el liderazgo de las instituciones educativas es

clave para orientar a los estudiantes a comprender y a comprenderse en esta nueva realidad, a participar activamente y “con conciencia crítica de la sociedad” (MEN, 2002, p. 13).

En Colombia, el área de Lengua Castellana es la que desde sus políticas y herramientas tiene una responsabilidad directa en la formación de los estudiantes para que logren una lectura comprensiva. Esta responsabilidad se expresa en documentos tales como los Estándares Básicos de Aprendizaje (2006), los Lineamientos Curriculares (1998) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (2017), entre otros.

Sin embargo, esta orientación, no excluye la corresponsabilidad y capacidad de las demás asignaturas para lograr dicha comprensión lectora. Tal como es el caso del área de Ciencias Sociales, área que facilita elementos a los estudiantes para comprenderse a sí mismos, el contexto que les rodea, su comunidad y país, tanto en la presencialidad como en la virtualidad. Motivar el aprendizaje por medio del desarrollo de la comprensión lectora en esta área, les ayuda a los estudiantes a acceder al conocimiento y a la apropiación comprensiva de su entorno y con este, fortalecer su capacidad para transformarlo, ser parte de a la sociedad y tomar decisión participativa, es decir, ser generadores de una “acción ciudadana” (MEN, 2006, p. 100).

De esta forma, la pertinencia de esta investigación está dada en la oportunidad de reconocer el papel protagónico que la comprensión lectora tiene en el aprendizaje de los estudiantes, incluso en la diversidad de formatos y de expresiones que posibilitan los ambientes virtuales. Así, caracterizar el aprendizaje de los estudiantes de 8° de la I.E. La Paz asociados a la comprensión lectora en un ambiente virtual y en un área multidisciplinar como es el caso de las Ciencias Sociales y en una situación de emergencia como la creada por la pandemia causada por el Covid-19, es una oportunidad para profundizar en los atributos que pueden incidir de forma favorable o desfavorable en el propósito formativo.

En síntesis, esta investigación se orienta a partir de la siguiente pregunta: *¿De qué forma la comprensión lectora puede incidir en el aprendizaje de los estudiantes en un ambiente virtual*

durante la pandemia causada por el Covid- 19 en el área de Ciencias Sociales?.

De acuerdo Sánchez y Prendes (2022), la investigación en tecnología educativa de las últimas dos décadas ha mostrado, entre otras tendencias, los estudios relacionados con los ambientes y entornos de aprendizaje. Los desarrollos teóricos son mayores que su comprensión y avance en términos empíricos, es así como un estudio singular y situado como el aquí propuesto, contribuye a acortar esta brecha presentando no sólo una perspectiva comprensiva sino también oportunidades reales de potenciar el aprendizaje desde situaciones auténticas vividas en la educación básica secundaria. Un estudio retrospectivo cuyos resultados tienen un potencial en términos prospectivos.

Realizar una caracterización situada en una localidad y una institución en particular y hacer el análisis del material documental seleccionado, es una investigación cuyos resultados pueden servir para que esta comunidad educativa y otras, diseñen actividades de formación para sus profesores. También estos resultados pueden constituirse como una referencia para estudios sobre prácticas lectoras con enfoque transversal en la educación secundaria. En términos generales, esta investigación aporta a las discusiones teóricas vigentes en el campo de la didáctica de la lectura con evidencia práctica, muestra cómo fue el comportamiento del profesor y del estudiante en el ambiente virtual que se improvisó durante la emergencia, señala oportunidades y retos de aprendizaje de áreas específicas como Ciencias Sociales a través del proceso de comprensión lectora mediada por tecnologías digitales.

1.2. Antecedentes

El Sistema Educativo es la forma como se ofrece el servicio educativo que está concebido en Colombia como un derecho fundamental (artículo 67, Constitución Política de Colombia, 1991), el cual se garantiza por medio de niveles (preescolar, básica y media) y busca desarrollar

la capacidad “crítica, reflexiva y analítica” de los estudiantes para formar ciudadanos que contribuyan al “progreso social y económico” (artículos 1, 3 y 5, Ley General de Educación de Colombia, 1994) por medio de una acción ciudadanía informada y formada, capaz de propiciar una “mejor calidad de vida” (Plan Nacional Decenal de Educación, 2017, p.9).

Para lograr que esta educación sea de calidad conviene alcanzar mejores resultados en la lectura comprensiva de los estudiantes. En las pruebas censales PISA Colombia obtuvo uno de los puntajes más bajos con relación al promedio de los demás países evaluados en lectura (412 puntos) y el 50 % de los estudiantes sólo logró el “nivel 2” de capacidad lectora, es decir una comprensión que sólo les permite “identificar la idea principal de un texto de extensión moderada” (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes -PISA-, 2019, p. 2).

A esta deuda, se le suma la problemática para el sector educativo que generó la pandemia causada por el Covid-19. El 30 de enero del 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el Covid-19 como una emergencia de salud pública internacional (OPS, 2020) y, el 17 de marzo del mismo año, el Gobierno Nacional dio respuesta decretando un Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica y promoviendo el aislamiento como una de las medidas para contener la propagación de este virus en todo el país (Decreto 417 de 2020).

El aislamiento, con el uso del tapabocas, evitar aglomeraciones y aplicar frecuentemente el lavado de manos, le permitió al país cuidar la vida de sus ciudadanos durante la pandemia y contener su propagación antes de tener la disponibilidad de las vacunas. Pero los efectos de la pandemia no sólo son directos, una medida como el confinamiento puede producir o agudizar otras enfermedades de tipo mental y evidenciar las barreras de acceso a los servicios de salud y educación sobre todo para la población en mayor vulnerabilidad socioeconómica (Ministerio de Salud y Protección Social, 2021, p. 21).

Para enfrentar la situación, el Ministerio de Educación adelantó entre marzo y abril de 2020 las vacaciones escolares (MEN, 2020) y, así, tener tiempo para que las instituciones educativas gestaran una respuesta de contingencia e implementaran los requerimientos de un

Modelo de Enseñanza Remota de Emergencia dispuesto para garantizar el derecho de los estudiantes en esta situación, pero sin previa preparación (Acevedo, Á. 2021, p. 94).

Durante la vigencia de esta medida, las instituciones educativas se vieron obligadas a funcionar por medios virtuales aprovechando las características comunicativas de las TIC, pero sin modificar las prácticas de educación tradicionales y propias de los escenarios educativos presenciales. Pero incluir las TIC en el aula y permitir a los profesores que se apropien de una intermediación tecnológica requiere de un “abordaje interdisciplinario” (Ligarretto, R., 2020) que en medio de la pandemia fue difícil lograr. En muchos casos, la implementación apresurada de estos medios tecnológicos sin una metodología previamente diseñada, dio como resultado una serie de clases virtuales en las cuales la interacción entre el profesor con sus estudiantes fue mayoritariamente magistral. Es decir, la relación de aprendizaje se estableció desde el rol de experticia del profesor y no desde otras opciones, tales como la mediación o la facilitación que pueden ayudar a fortalecer su participación (Cuervo, 2022).

Esta situación alejó la oportunidad de construir modelos de aprendizaje más colaborativos y afines a la naturaleza participativa de los ambientes virtuales. Por estas razones, los ambientes virtuales de aprendizaje tienen actualmente un mayor valor en el contexto escolar, porque esta emergencia dejó en evidencia no sólo su relevancia para brindarle acceso a los estudiantes al proceso de aprendizaje, sino porque podrían, además, potenciarlo. Así, las instituciones educativas deben propiciar una formación para comprender esta nueva realidad, participar activamente y “con conciencia crítica de la sociedad” (MEN, 2002, p. 13).

Tanto esta contingencia sanitaria como la potencialidad de las TIC, han sido abordadas por la comunidad académica de la Universidad de Antioquia. Por ejemplo, la investigación liderada por Quintero y Montoya (2021) analizó las prácticas implementadas para formar la lectura crítica de la creación y exploración de las narrativas transmedia con estudiantes de la educación media en instituciones educativas de Antioquia. Entre otras, concluyeron que es importante lograr una lectura integral (p.112) para lo cual la creación de narrativas transmedia

“son una oportunidad para el desarrollo de prácticas de lectura crítica” porque facilitan la “conversación entre los medios análogos y los medios digitales” (p. 112) logrando que trascienda a un ejercicio colectivo en el que los estudiantes tienen un papel activo transformando los contenidos y con ellos, su propia identidad.

Las investigaciones afines a este objeto son pocas en el Oriente Antioqueño, lugar en el cual se realizó la investigación objeto del presente informe. En San Vicente Ferrer, localidad de esta subregión, Giraldo, Sánchez y Serna (2018) se acercaron a la experiencia de lectura comprensiva de los textos argumentativos de estudiantes del grado quinto en este municipio, precisamente porque en la rutina escolar se evidenció su bajo desempeño en las pruebas de comprensión lectora. Así, vieron que los estudiantes tienen preferencia por el texto narrativo, porque es con él que están más familiarizados. Por lo cual, concluyen los autores, la escuela debe generar espacios de lectura, discusión y participación estimulantes para el “desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades argumentativas” motivando la comprensión lectora con textos variados y con la mediación del profesor (p. 118).

En el quinto grado de la Institución Educativa Luis Eduardo Díaz de Yondó, Lozano (2017) buscó establecer como el desarrollo de una propuesta didáctica de alfabetización digital contribuye con la formación de competencias ciudadanas en entornos digitales. Con sus resultados ve como a través de la alfabetización digital se crea una oportunidad para desarrollar las competencias ciudadanas usando ambientes virtuales de manera frecuente y en todas las áreas, propiciando el análisis y reflexión de la información y la construcción colectiva del conocimiento, la solución grupal de los problemas, un espacio que les permita confrontar sus ideas, inquietudes y necesidades y, por lo tanto, darle “sentido a la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias” (p. 194).

Ambos estudios muestran como la adopción de las TIC es un reto para propiciar ambientes virtuales; su implementación puede llegar a contribuir con el fortalecimiento del desempeño escolar en las pruebas censales de competencia lectora; además, su uso intencionado

y adecuado “pueden contribuir de manera mucho más consistente a enriquecer los procesos de aprendizaje” (Cobo, 2016, p. 58). De esta manera, es importante que la relación de aprendizaje parta de una buena comunicación entre el profesor y el estudiante tanto en la presencialidad como en la virtualidad facilitando la comprensión, entendiendo las circunstancias particulares de la lectura en entornos de interacción en una época en la que este acto se ha transformado y se evidencia en circunstancia de emergencia que hay una “brecha enorme entre lo que les gusta leer a las nuevas generaciones, las formas que lo hacen y las exigencias del mundo escolar” (Vargas, Mavesoy y Peña, 2007, p. 90).

La implementación de ambientes virtuales ayuda a que las comunidades de aprendizaje se den y se estimulen las formas de autoestudio, el pensamiento divergente y el aprendizaje creando oportunidades para cerrar esta brecha porque la producción y lectura de los textos multimodales en ambientes virtuales de aprendizaje puede fortalecer las habilidades de pensamiento crítico (Calle, Álvarez y Gerzon, 2014). Pero para hacerlo los profesores requieren el desarrollo de estrategias que le permitan tener el acercamiento adecuado a los estudiantes y promover su aprendizaje “con rigor académico y de excelencia educativa, con el objetivo de desarrollar todas las actividades de un contenido específico” (Alejo y Aparicio, 2021, p. 76).

Cada ambiente virtual tiene sus modos de interacción, que le dan atributos particulares a los actos comunicativos que allí se realizan. Por eso, en estos ambientes, es importante tener la “capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en diferentes situaciones sociales” (Cassany, Luna, Sanz, 1994, p. 85), siendo este el inicio de la construcción de un mundo simbólico propio que construye los sujetos a partir de la “reconstrucción del significado” (MEN, 2006, p. 21). Este atributo social que se da en la comunicación en los ambientes virtuales de aprendizaje es compartido con la comprensión lectora que la constituye (Hymes y Gómez, 1996).

Particularmente, el área Ciencias Sociales se define como una “ciencia de la comprensión” (MEN, 2006, p. 100) promoviendo en los estudiantes el aprendizaje de conocimientos y herramientas para que puedan hacer una lectura de la sociedad y de su relación

con ella, para establecer su propia individualidad como ciudadanos. En este sentido, la adquisición y apropiación de las TIC para el desarrollo de ambientes virtuales de aprendizaje y de las competencias digitales que le son propias, generan el contacto directo e intercambios comunicativos entre los estudiantes y el profesor.

Estas funciones son entre otras útiles para la comunicación interactiva (Obando, 2000, p. 70) y la producción e intercambio de contenidos, por ejemplo, chat, correos, bibliotecas, tableros y galerías y pueden ser aprovechadas para el desarrollo de la ciudadanía digital porque para hacerlo, los estudiantes deben emplear los valores éticos y democráticos para relacionarse (Area, 2012).

Por lo tanto, la interacción de los estudiantes en los ambientes virtuales tiene atributos que vale la pena conocer y motivar en pro de su aprendizaje. Aprender en los ambientes virtuales implica la “necesidad de atender a nuevas competencias visuales, a nuevas competencias lectoras y sobre todo a nuevas competencias de integración y de análisis” (Sánchez, 2016, p. 3).

Diversas investigaciones en Colombia se han encaminado a abordar este tema y a generar un conocimiento útil sobre la alfabetización multimodal o multimedial. Por ejemplo, entendiendo los textos multimodales como una parte fundamental de la interacción en los ambientes virtuales, la investigación de Torres (2018) evidencia la necesidad de crear espacios para integrar los elementos que dicha interacción requiere. En otras palabras, es oportuno realizar actividades dialógicas en las clases posteriores a la interacción en los ambientes virtuales desde los niveles iniciales de la vida escolar para lograr la comprensión lectora a partir del “planteamiento de preguntas y la resolución de problemas” (p. 25).

En esta misma línea, coinciden los planteamientos de Monsalve, Chaverra y Bolívar (2015), quienes explican en su estudio como el empleo de los medios digitales para procesos lectores y escriturales ha cambiado la definición de la alfabetización y, por lo tanto, se deben realizar “transformaciones muy profundas en las estructuras curriculares, los modelos de enseñanza y las prácticas pedagógicas” (p. 1). Por eso, resulta útil para las instituciones

educativas identificar los atributos que permiten desarrollarla en sus estudiantes y, especialmente en los ambientes virtuales donde ellos ya se encuentran fuera y dentro de las aulas, conocer el “punto de evolución lingüística de sus alumnos” (Cassany, Luna, Sanz, 1994. p. 38) para facilitar su aprendizaje desde el proceso de desarrollo del lenguaje.

Esta caracterización en el área de Ciencias Sociales puede mostrar una información de valor para la generación de acciones que promuevan el desarrollo de la competencia lectora de los textos expresados en ambientes virtuales de aprendizaje, logrando que los estudiantes trasciendan de la lectura literal a la construcción de una idea propia y argumentada más profunda. Puede evidenciar la forma como la comprensión lectora incide en el aprendizaje de los estudiantes en un ambiente virtual y en un área en particular bajo unas circunstancias precarias vividas en el aislamiento decretado durante la pandemia y posterior a ella.

1.3. Objetivo general

Caracterizar el aprendizaje de los estudiantes de 8.º de la I.E. La Paz asociado a la comprensión lectora en un ambiente virtual en el área de Ciencias Sociales durante el primer semestre del año 2021.

1.4. Objetivos específicos

Describir los atributos del ambiente virtual en el que interactuaron los estudiantes de 8.º en el área de Ciencias Sociales durante la pandemia causada por el Covid-19.

Analizar la comprensión lectora que desarrollan los estudiantes en grado 8.º en el área de Ciencias Sociales a partir de las respuestas que realizan en un ambiente virtual de aprendizaje.

2. Referentes conceptuales

2.1. La comprensión lectora como mediadora del aprendizaje en Ciencias Sociales

Leer habilita a los estudiantes para aprender, vivir su vida y participar en la construcción de la ciudadanía. Esta oportunidad comunicativa es mucho más que una forma de relación con los otros y con el mundo (Niño, 2011). También, es una competencia que les permite aprender en los espacios presenciales y virtuales.

En esta investigación la comprensión lectora se asume como una competencia, entendiéndola y enmarcada de acuerdo con los modelos de formación por competencias (Guzmán, 2012), como una capacidad compleja y multidimensional (Trujillo, 2014, p. 15) que se desarrolla en un ámbito de desempeño específico y con efectos prácticos. Así, lo describe Guzmán (2012) de acuerdo con lo propuesto por Tobón (2007):

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social” (p. 9).

Por lo tanto, aprender a leer de forma comprensiva, es un punto de partida determinante para que los estudiantes puedan comprenderse a sí mismos y moverse en un ambiente virtual y presencial, en un escenario local y global. Saber leer les abre las puertas para que puedan tomar decisiones de “forma inteligente y reflexiva” (Solé, I., 2012, p. 50).

Por eso, la lectura en las aulas debe ser un acto para que los estudiantes doten de

finalidad personal, usando su conocimiento previo; interpretando e integrando la nueva información adquirida; detectando dificultades, resolviendo dudas y ambigüedades que les impidan comprender lo que leen, realizando una elaboración propia de lo leído, siendo conscientes de su propia comprensión, en otras palabras, haciendo una “lectura estratégica” (Solé, I., 1992).

En la educación secundaria es un momento oportuno para lograr este nivel de apropiación personal de la lectura. Si los profesores usan la lectura estratégica, esta puede ayudar a que los estudiantes participen en situaciones significativas y retadoras de aprendizaje, que los lleven a profundizar en su nivel de comprensión y a sentir que este acto es significativo para sus vidas. Esta etapa es una oportunidad para que los estudiantes aprendan “nuevas formas, más complejas y sofisticadas de lectura potencialmente adecuadas para promover el aprendizaje profundo” (Solé, I., 2014, p. 85) que los constituya como lectores expertos, habitándolos para sortear todo tipo de lecturas.

Una forma de lograrlo es estimular su interés hacia la lectura, acompañando su desarrollo de forma gradual y contextualizado, de modo que puedan comprender, disfrutar y adquirir un estado de introspección. Este es un propósito para la educación en todas las edades, en todas las asignaturas, en la educación formal y no formal, porque la lectura contribuye al desarrollo integral del ser humano a lo largo de toda la vida.

Por eso, el aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento (Castells, 2004) se expresa de forma “conectado, ubicuo, invisible y permanente” (Trujillo, 2014, p. 15). Este aprendizaje facilita el desarrollo de la autonomía en los estudiantes para usar adecuadamente las potencialidades del ambiente en el que interactúan y entre ellos, de los creados por medio del internet. Así, en este escenario, la lectura involucra desde la voluntad, la capacidad cognitiva y afectiva de los estudiantes, hasta el estímulo social por leer. El lector puede transitar ejes de profundización en la lectura que fomentan el aprender mejor: puede pasar de aprender a leer; a leer para aprender y a aprender a disfrutar de la lectura (Solé, I., 2012, p. 50). Por lo tanto,

aprender a leer es también en un sentido amplio e integral, aprender.

El sistema educativo en Colombia reconoce la importancia de aprender a leer y de motivar la comprensión lectora en los estudiantes. Este reconocimiento puede verse en los Estándares Básicos por Competencias de la Lengua Castellana que definen este tipo de comprensión desde la semiótica y la describen como un acto de aprendizaje que permite la “búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística” (MEN, 2006, p. 21).

También, establecen el aprendizaje del lenguaje como meta en todos sus grados porque este es un “proceso que inicia desde el momento mismo de la gestación y acompaña al individuo toda la vida” (MEN, 2006, p. 27). Así, es pertinente para los profesores de todas las áreas y grados escolares, entender las formas con las que pueden propiciar la comprensión lectora en sus aulas. Estos deben saber cómo esta comprensión se relaciona con el aprendizaje de sus asignaturas para poder potenciarlo. En esta lógica, también saber que la comprensión lectora es un proceso es útil.

Pero aprender que la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos, las potencialidades estéticas en el marco del ejercicio de la ciudadanía responsable hacen parte del desarrollo del lenguaje, supera las oportunidades de lograrse únicamente desde Lengua Castellana y debe abordarse como un compromiso de todas las áreas, porque este tipo de aprendizaje es el resultado de una lectura comprensiva crítica y multidisciplinar y multimedial.

Lograr que los estudiantes aprendan a leer debe ser un compromiso que se materialice en la enseñanza de todas las áreas y durante todo el ciclo de formación, precisamente porque la alfabetización en un sentido amplio es una “actividad permanente que evoluciona como la vida misma” (Gutiérrez, 2010, p. 6) liberándola de una concepción reduccionista de una simple

adquisición de una habilidad. En un sentido integrador se puede entender a la alfabetización multimedia como “aquella que incluye a las demás alfabetizaciones necesarias para la representación” (Gutiérrez, 2010, p. 14) pero también, como la comprensión y comunicación de diversos tipos de mensajes cuya naturaleza usa lenguajes y medios diferentes.

Las instituciones educativas deberían trascender de instrumentalizar el proceso alfabetizador en la comprensión de los contenidos básicos de cada área para lograr implementar una definición de alfabetización compuesta por múltiples sistemas simbólicos y comunicacionales, espacios y contextos de interacción, tales como los conocimientos que se pueden obtener con la informática, las redes y tecnología al realizar acciones de producción y comprensión de mensajes de naturaleza textual, visual y audiovisual, incluyendo en este ejercicio su “capacidad de interactuar de manera efectiva utilizando tecnologías digitales” (Kearney, 2013, p. 53).

Por lo tanto, la alfabetización multimedial deberá abordar no sólo los conocimientos y la capacidad para comprender los textos auditivos visuales y textuales, sino que deberá ser un punto integrador del aprendizaje que propicie un “desarrollo equilibrado de destrezas comunicativas en los distintos lenguajes y con diferentes medios” (Gutiérrez, 2010, p. 14). Entendiéndola desde un sentido amplio, para todas las áreas y todos los grados de la vida escolar.

Leer comprensivamente incluye el reconocimiento del significado de las palabras (literal o lingüística); la asociación de esta lectura con conocimientos o experiencias previas para inferir el contenido del texto (inferencial o psicolingüística); ser capaz de realizar preguntas sobre lo que no está escrito por el autor (crítico o psicosocial) (Cassany, 2006, p. 12). Es decir, que leer profundamente implica una apropiación personal de la lectura por parte del lector.

El Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Colombiano usa estos modos de lectura para establecer los niveles graduales con los que se valora la comprensión lectora, siendo el nivel avanzado el que se asocia directamente con la concepción crítica de la lectura comprensiva. Esta es la mayor meta de todo aprendizaje en el área Lengua Castellana (MEN,

1998).

Lograr en los estudiantes una comprensión crítica del material de lectura leído requiere contar con el compromiso de los profesores. Los estudiantes aprenden con ellos a relacionarse con la diversidad textual, a hacer del acto de leer una acción dialógica o intertextual. Por eso, la “lectura crítica es la experiencia más interdisciplinaria entre todas las experiencias escolares” (Jurado, 2014, p. 12) porque exige que los profesores relacionen a sus estudiantes con una diversidad de textos que propicien su formación como lectores críticos y, por lo tanto, como “ciudadanos con criterio” (p. 12).

En este sentido, puede entenderse la comprensión lectora como eje transversal al proceso educativo sin importar la asignatura, porque la lectura como un hecho literario incluye otras formas de comunicación significativas y es más cercana a la “interacción natural para el niño” (Miras, 2020, p. 316), de los jóvenes y adultos.

Particularmente, el área de Ciencias Sociales comparte este propósito con el área de Lengua Castellana porque es en principio, una ciencia que resulta del conocimiento científico social construido a partir de una perspectiva abierta, crítica, problémica y transdisciplinaria, promueve la comprensión de la realidad desde una perspectiva crítica en una “dinámica propia” (Taborda y Quiroz, 2014, p. 495).

Adicionalmente, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (2006) le facilitan al profesor de Ciencias Sociales herramientas para analizar problemas, observar, recoger y organizar información, explorar fenómenos, utilizar y evaluar métodos de análisis. Es decir, para que los estudiantes usen el pensamiento científico y logren comprenderse y comprender el mundo construyendo una postura propia “pasando por la investigación y la discusión sobre su importancia en el bienestar de las personas y el desarrollo de una sociedad democrática” (p. 114).

Por ejemplo, en el grado octavo el estándar en Lengua Castellana es que los estudiantes puedan “comprender e interpretar textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en

situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto” (MEN, 2006, p. 38). En él se ve de forma concreta como la comprensión de la realidad de los estudiantes hace parte de las metas del área.

Como área, las Ciencias Sociales centran sus esfuerzos en la formación de ciudadanos conscientes y activos que hoy en las ciudades inteligentes enfrentan nuevos retos de convivencia y de toma de decisión que afectan su desarrollo personal y colectivo. De este modo es importante considerar que “las aulas de clase tienden a constituirse en escenarios dinámicos donde se deben impartir conocimientos que emancipen al estudiante como sujeto productor de saber” (Pérez, 2006, p. 154).

Por eso, es propicio comenzar la implementación de las estrategias de conocimiento y desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes que cruzan esta área, pues adquirirán durante este proceso el entendimiento de ver en el desarrollo de las competencias que les facilitan su desempeño en el ambiente virtual, un conocimiento básico para desarrollar su ciudadanía en la Sociedad del Conocimiento.

Además, los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002) le dan un lugar a la formación ciudadana y en esta, a la participación que debe trascender de la “democracia representativa a una democracia participativa” (p. 10). En consecuencia, los estudiantes deben recibir una educación que les ayude a “comprender la realidad, formar personas que participen activamente y con conciencia crítica de la sociedad” (p. 13).

Así, entender que la comprensión lectora es una competencia que propicia la creación de la identidad digital de los estudiantes a través de lecturas estratégicas en los ambientes virtuales por medio de la interacción con el profesor y entre los estudiantes en situaciones retadoras de aprendizaje, usando las herramientas y lenguajes multimediales propios de estos entornos y actos comunicativos, para que estos puedan desarrollar lectura comprensiva y profunda.

Además, esta puede ser el punto de encuentro entre las áreas Lengua Castellana y Ciencias Sociales pueden ser “integradas” (MEN, 2002, p. 2) incluyendo en sus currículos y

proyectos que tengan como propósito una comprensión que esté a la altura de la democracia participativa y de las realidades cambiantes. Entre otros, esto se puede lograr al incluir los conceptos, técnicas y tecnologías para que los estudiantes comprendan la complejidad de sus contextos.

2.2. La virtualidad una oportunidad en la educación

En la educación en Colombia las TIC son entendidas desde su potencialidad, como herramientas que “pueden mejorar las oportunidades de aprendizaje” (MEN, 2013, p. 19), gracias a que crean ambientes virtuales en los cuales los propósitos de la gestión del aula pueden tener un lugar, facilitando “acciones colaborativas, actuar en lugares remotos, visualizar espacios lejanos, coexistir en contextos reales y virtuales” (Aparicio y Silva, 2012, p. 4) pero sobre todo, le puede permitir a los profesores y estudiantes construirse como una “comunidad de aprendizaje” (Li y Akins, 2005).

Un ambiente virtual de aprendizaje es un espacio de interacción delimitado por un marco de recursos tecnológicos que brindan funcionalidades didácticas y la creación de contenidos a los estudiantes para encauzarlos hacia el logro de metas educativas preestablecidas por los profesores para “desarrollar habilidades, actitudes y en general, incrementar algún tipo de capacidad o competencia” (Batista, 2006, p. 2).

Siendo estos espacios delimitados por el propósito por el cual son creados, tienen la oportunidad de promover la acción ciudadana, dado que son una construcción artificial producto de la interacción donde la “objetivación” (Giraldo, 2010, p. 198) tiene lugar. Esta interacción hace que se integren los “objetos físicos, sociales y abstractos, supeditados al sentido que se le asigne a través de la acción” (Giraldo, 2010, p. 198).

Por eso, el intercambio de las subjetividades en estos ambientes contribuye a la construcción de la identidad personal y digital y, en esta a la identidad ciudadana. En ellos, cada estudiante debe construir un entorno personal de aprendizaje, conformado por el “conocimiento,

dominio y uso de las herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades” (Trujillo, 2014, p. 19) que le permita asumir una postura de aprendizaje permanente.

Los ambientes virtuales que pueden facilitar el desarrollo de competencias, más que un recurso, deberían ser un derecho al que todos los estudiantes accedan con el adecuado diseño institucional. El acceso a las TIC y su apropiación adecuada ayuda a cerrar las brechas de información, relación, comunicación y posiblemente de formación.

En un mundo en el que la virtualidad y la presencialidad hacen parte del mismo imaginario de relacionamiento “ya no es posible plantear la disyuntiva entre incorporar o no las Nuevas Tecnologías a la educación. Sería como cuestionar si los beneficios de la medicina deben llegar a todos los habitantes del mundo o sólo a algunos” (Batista, 2006, p. 18).

Reconocer esta potencialidad relacional y formadora de los ambientes virtuales, para ofrecer otras oportunidades de aprendizaje a los estudiantes y promover su estructuración como ciudadanos es un horizonte pedagógico y formativo, porque “son el camino a nuevas experiencias y aprendizajes, estableciendo diversos espacios de lectura en donde la imagen, el color, el movimiento hacen motivante esta práctica, contribuyendo a que el estudiante encuentre sentido a lo que lee” (Calle y Gómez, 2020, p.4).

Pero la relación entre el profesor y el estudiante en estos ambientes virtuales tiene sus propias características y retos. A modo de ejemplo, la interacción se propicia por medio de la producción y comprensión de los textos multimodales. Cada vez, resulta más común y frecuente participar en actividades en las cuales se comparten estos textos y, por lo tanto, generan un “fenómeno multimodal” (O’halloran, 2012, p. 76). Este intercambio es como una presencia omnipresente porque “las plataformas digitales están ahora entrelazadas con nuestra vida cotidiana” (Cobo, 2019, p. 129). Así, el uso de los ambientes virtuales es un “hábito en la vida ciudadana” (Farías y Araya, 2014, p. 94).

Con este intercambio, hoy los textos multimodales están en todas las esferas de decisión y

acción social, tanto en la realidad virtual como en la presencial. También están presentes en algunas aulas, pero con el uso exponencial de la internet cobran mayor relevancia (Gómez, 2016). En la interacción en el aula se comparten textos que integran distintos modos (visual, sonoro, lingüístico, espacial y gestual) que construyen un significado compartido entre los profesores y los estudiantes (Dominique, 2016).

Para aprender, los estudiantes y los profesores requieren desarrollar una “literacidad electrónica o computacional” que son las habilidades, conocimientos y actitudes (técnicas, lingüísticas, cognitivas y sociales) para comunicarse por medio de las TIC (Kress, 2003, p. 23). Así, leer los textos multimodales requiere habilidades que pueden ser diferentes a las que se usan para los textos impresos, es decir las “habilidades del Siglo XXI” (Danielsson y Selander, 2021, p. 5).

Pero en Colombia es común que los profesores usen con frecuencia lecturas de textos impresos sin imágenes tanto en la presencialidad como en la virtualidad para motivar el aprendizaje pues “no han sido formados conceptualmente para valorar la imagen en los procesos de comprensión de lectura, a lo cual se agrega la precariedad de recursos didácticos que guían la tarea de enseñar a leer textos multimodales” (Farías y Araya, 2015, p. 300).

Este reto para los profesores marca un camino a recorrer, en tanto requieren aprender a desarrollar sistemas semióticos propios de estos ambientes virtuales. Deben buscar las articulaciones de sus planes de aula con estos ambientes, siendo esta una acción que pasa por la producción de textos multimodales. De esta forma los profesores podrán potenciar la “comprensión simbólica en el proceso de enseñanza y aprendizaje y mejorar la interacción en la tríada pedagógica (profesores-estudiantes-contenidos)” (Cadavid y Álvarez, 2012, p. 86).

La importancia de esta potencialidad se suma a las circunstancias específicas de esta época. Este país está viviendo los retos de la Sociedad del Conocimiento y los efectos de la pandemia causada por el Covid-19. Este marco de actuación para la acción ciudadana genera una serie de necesidades de relación, acción y producción de conocimiento que deben ser una

prioridad para el sistema educativo colombiano. Los estudiantes demandan el fortalecimiento de competencias para afrontar estos retos y efectos, entre ellas la comprensión del entorno y la capacidad para transformarlo para lo cual, la comprensión lectora en ambientes virtuales tiene un lugar determinante (OCDE, 2009).

En la actualidad, una desarrollar una ciudadanía participativa requiere de una identidad digital. Los estudiantes y profesores la necesitan para desenvolverse con soltura y consciencia en escenarios presenciales, virtuales; locales y globales. Los ambientes virtuales como recurso tecnológico y formativo promueven del desarrollo de competencias específicas en las instituciones educativas, lo que los convierte en detonadores de la construcción de esta identidad virtual y en posibilitadores de oportunidades de interacción que pueden generar aprendizaje.

En coherencia, realizar una caracterización del aprendizaje de los estudiantes de 8.º de la Institución Educativa La Paz asociada a la comprensión lectora en un ambiente virtual en el área de Ciencias Sociales es una oportunidad para generar un conocimiento pertinente tanto para los profesores de esta área, como de otras áreas, y para las instituciones educativas, que les permita usar las TIC y específicamente los ambientes virtuales para lograr algunos de sus objetivos formativos porque este será un conocimiento que podrá motivar que sus estudiantes trasciendan de una lectura simple a una más profunda, que busque la “interpretación crítica” (MEN, 2017, p. 5), promoviendo en ellos la creación de una identidad como lectores críticos de su realidad tanto en la presencialidad como en la virtualidad.

Este aprendizaje puede ser el punto de entrada para hacer de las instituciones educativas y el acto de educar, el lugar de encuentro de las TIC y los modelos de aprendizaje para que los profesores desarrollen nuevas formas de enseñanza y sean los “agentes del cambio” (Sandoval y Naranjo, 2014, p. 97), producto de lo vivido en pandemia. Interpretar desde el modelo educativo las habilidades y conocimientos del estudiante para aprender puede ayudar a fomentar no sólo su autonomía sino también su capacidad de incidir en “el medio social en el que viven y se apropian de las transformaciones que requiere su medio, de manera colaborativa” (p. 97).

3. Metodología

3.1. Diseño metodológico

Para esta investigación se establece como objetivo general una caracterización, porque esta permite lograr un entendimiento profundo de un fenómeno social, como lo son los ambientes virtuales. También este objetivo facilitar conocer información útil para su análisis, tal como lo son los asuntos recurrentes o patrones, las opciones para realizar ejercicios de comparación y la contextualización de los resultados, es decir, que una caracterización de un fenómeno social como este permite reconocer las prácticas de esa comunidad educativa, rescatar la interioridad de los actores con este contexto y construir las categorías teniendo en cuenta la realidad que vivieron (Galeano, 2004, p. 23).

La caracterización se centra en las oportunidades que la comprensión lectora puede ofrecer al aprendizaje de los estudiantes en un ambiente virtual. Entendiendo que el aprendizaje virtual es un fenómeno social, se considera el paradigma cualitativo-interpretativo con el cual se establece el diseño metodológico porque facilita obtener conocimiento científico en el ámbito educativo y siendo este el adecuado para abordar la comprensión de este tipo de fenómenos pues su validez se establece “en la riqueza de los datos y en el enfoque holístico o de totalidad” (Restrepo, 1996, p.118). Así, desde este lugar, emergen elementos para que la institución educativa y sus profesores se acerquen a los atributos propios de este tipo de formación, producto de lo hecho en tiempos de pandemia y que puedan proponer de forma intencional acciones y estrategias en sus planes curriculares aprovechando el conocimiento generado.

Para lograr este fin, la hermenéutica es el camino para construir el enfoque filosófico - metodológico pues permite desarrollar el objeto de esta investigación desde una perspectiva

interpretativa. Este enfoque ayudará a interpretar las formas, contenidos y elementos del discurso construido entre el profesor y sus estudiantes en la interacción en el ambiente virtual de aprendizaje y que pueden “incrementar el entendimiento” (Sandoval, 1996. p. 67) y detonar la comprensión lectora en un área como las Ciencias Sociales.

El análisis de contenido es la técnica elegida que resulta la más adecuada para usar el material de aula disponible en esta investigación y para desarrollar cada uno de los objetivos planteados. Estos archivos, grabaciones y documentos son la fuente de información “fidedigna y práctica” (Sandoval, p. 137) de la práctica vivida en un periodo académico específico, están desprovistos de intereses particulares que puedan sesgar o desorientar el análisis y las conclusiones de la investigación. Este abordaje se realiza desde un sistema categorial predeterminado construido a partir de la interrelación entre fuentes teóricas para su fundamentación.

3.2 Contexto de la institución educativa

La Institución Educativa La Paz está ubicada en el casco urbano del municipio La Ceja, en la subregión Oriente del departamento de Antioquia. Al año 2020, la Institución contó con una planta de 63 profesores y con 2.235 estudiantes de estratos socioeconómicos entre nivel 2 al 4 y de las zona rural y urbana.

De acuerdo con la Resolución 25226 de la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia del 4 de diciembre de 2007, se fusionan los establecimientos educativos Colegio La Paz y Colegio Integral para Jóvenes Adultos de La Ceja constituyendo una sola institución. En dicha resolución se le autoriza a este establecimiento ofrecer educación formal en los niveles de educación básica, educación secundaria, media académica y técnica. También la educación formal de adultos. Así la educación para estudiantes de primaria, secundaria y media se realiza

durante la mañana y la tarde y la educación para adultos en la noche. De acuerdo con su Proyecto Educativo Institucional su misión es:

“Formar estudiantes íntegros, competentes para la investigación, el trabajo, la sensibilidad artística y ecológica, utilizando tecnologías y talleres prácticos al igual que en el aprecio y valoración de nuestra identidad cultural, respondiendo a criterios éticos, académicos, técnicos, democráticos y ecológicos”.

La institución goza de aceptación en la localidad entre sus pobladores, por la pertinencia de su currículo, sus innovaciones pedagógicas, la permanente capacitación de sus profesores y en términos generales, por el desempeño de sus egresados. Cuenta con un convenio con el SENA para que los estudiantes próximos a graduarse, puedan acceder a algunos programas de formación tecnológica.

Todo su modelo educativo y sus programas son ofrecidos de forma presencial. La institución no contaba con un Modelo de Enseñanza Remota antes de la pandemia. Sus profesores accedieron al *Classroom* como el recurso para habilitar la interacción entre ellos y con los profesores, ya avanzado el aislamiento preventivo en Colombia. Tiene un aula de informática con equipos de cómputo que ofrecen los programas de informática básicos a sus estudiantes y la conexión WIFI para que puedan acceder a internet.

3.3. Selección de material documental

El material documentado del área Ciencias Sociales de la Institución Educativa La Paz es vasto: en el periodo seleccionado el profesor orientó el proceso de 216 estudiantes de 8.º con el uso de 5 guías de clase, 8 clases grabadas entre enero y junio de 2021 y como resultado se cuenta

con 1.292 actividades entregadas en la virtualidad por los estudiantes en las diversas formas, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1 Cantidad de material documental disponible para el análisis de contenido

Grado	Classroom	Correo electrónico	Whatsapp	Impreso
8A	168	73	26	60
8B	142	112	92	10
8C	164	143	46	34
8D	174	72	80	10
Total	648	400	244	114

Nota. Elaboración propia.

En el año 2020 el país vivió varias medidas de aislamiento preventivo obligatorio, cuarentenas municipales, toques de queda y otras restricciones con diferentes duraciones que se ajustaron de acuerdo con la propagación de la enfermedad. Esta situación y la falta de preparación, hizo que la Institución Educativa no contará con algunos recursos y plataformas (como el *Classroom*) de forma simultánea para crear el ambiente virtual de aprendizaje. Por eso, se eligió el material documentado en el ambiente virtual una vez ya todos tuvieron sus perfiles, y realizaron sus interacciones de forma regular entre enero y junio de 2021.

En el *Classroom* durante este período fue documentado y evidenciado el desarrollo de 648 actividades por parte de los estudiantes, siendo esta plataforma en la cual se expresa la mayor dinámica de su participación por medio de la entrega de las actividades realizadas. Sobre estas entregas *Classroom* y las clases grabadas se realiza la aplicación de los instrumentos diseñados para dar respuesta a los objetivos específicos. Es preciso señalar la existencia de una gran duplicidad de los trabajos entregados por todos los medios que hicieron parte del ambiente de aprendizaje. Durante la pandemia algunos estudiantes acostumbraron a entregar por dos o tres medios la misma actividad, por lo que fue más adecuado, tomarlos de una sola plataforma y considerando algunos criterios para su selección como se indica en la tabla 2.

Tabla 2- Criterios para la selección de la documentación en el Classroom

Criterios	Alcance	Selección documentos
Virtualidad	Documentación compartida, producida o/y almacenada en el Classroom y las clases grabadas por medio de Meet.	648 trabajos 8 clases grabadas
Persistencia en la participación	Entregas realizadas por estudiantes que participaron a través de su presencia o asistencia a clases en el período de tiempo definido para la investigación. Se tuvo en cuenta las actividades entregadas de los estudiantes que participaron en a partir del 70 % de las actividades.	8A - 12 estudiantes: 134 trabajos 8B - 11 estudiantes: 106 trabajos 8C - 14 estudiantes: 156 trabajos 8D - 9 estudiantes: 99 trabajos 495 trabajos
Selección aleatoria	Revisión de las actividades entregadas una vez se apliquen los demás criterios establecidos.	

Nota. Elaboración propia.

Fueron diseñadas dos matrices a partir de un sistema categorial como instrumentos para procesar este volumen de información. La construcción de estas matrices facilitó describir las relaciones entre la información de base y las categorías (Alvarado, 1993). Así, el paradigma, enfoque, diseño metodológico e instrumentos son la ruta que brindó la interpretación de la documentación disponible para lograr el objetivo propuesto y producir el conocimiento obtenido.

3.4 Sistema categorial y matriz para el análisis

Para lograr el primer objetivo específico se propone realizar una descripción de los atributos del ambiente virtual en el que interactuaron los estudiantes. Para este caso, es apropiado usar las áreas de desarrollo de competencias que facilitan la creación de un entorno personal de aprendizaje tanto para los profesores como para los estudiantes de acuerdo con Segura y Castañeda (2010) y Trujillo (2014), entendiendo que estos espacios facilitan las oportunidades para que estos últimos sean más “eficaces” en el uso de las herramientas, fuentes de información y conexiones para aprender (Trujillo, 2014, p. 16).

También se construye esta propuesta categorial retomando como categorías los criterios que constituyen un Entorno de Aprendizaje Personalizado (Personal Learning Networks (PLN)), como los entornos que facilitan “tres procesos cognitivos básicos: “leer (en el sentido más amplio de la palabra), reflexionar y compartir” (Attwell, 2007, p.2). Es decir que estos espacios son aquellos donde se puede acceder a la información (a través de objetos compartidos), modificar la información (experiencias y actividades compartidas) y, relacionarse con otros (es decir, establecer relaciones personales) (Adell y Castañeda, 2010).

Por lo tanto, los estudiantes en los ambientes virtuales de aprendizaje y con la interacción virtual van desarrollando y delimitando su propio PLN que les permite crear una identidad y tener un rol para relacionarse, establecer una comunicación grupal o dirigida, ganar competencias para desarrollar en otros grupos sociales y cumplir los objetivos formativos, entre otras que pueden contribuir a que participen de forma más asertiva en la vida colectiva.

A esta matriz se suma una categoría por considerarla de importancia para el desarrollo presente y futuro de los estudiantes con relación a su oportunidad de interrelación con sus contextos: la ciudadanía digital. Esta inicia con el desarrollo de “los valores de respeto, tolerancia, libertad, seguridad, y, por tanto, a los principios democráticos sobre la ética, la legalidad, la seguridad y la responsabilidad que orientan las acciones en los entornos digitales” (Sanabria y Cepeda, 2016, p. 98).

Estos valores (o la dimensión axiológica) son los que le dan forma a la construcción de

una identidad digital y los que pueden motivar transformaciones profundas en la escuela. La descripción que origina la primera matriz se presenta en la tabla 3. Esta se diligenció gracias a la lectura uno a uno del material seleccionado, realizando una búsqueda de los atributos previamente descritos.

Tabla 3 - Categorías para describir los atributos del ambiente virtual para la matriz de análisis.

Categoría	Descripción	Atributos
Rol del estudiante	Oportunidades de actuación del sujeto con relación a la gestión de contenido.	<p>Edita y/o crea sus propios contenidos para responder a las preguntas y/o actividades propuestas y/o publicar en los ambientes virtuales.</p> <p>Realiza búsquedas de diversas fuentes para realizar consultas.</p> <p>Usa las funciones de los ambientes virtuales de aprendizaje para realizar sus participaciones y actividades.</p>
	Oportunidades de desarrollo de una subjetividad propia para la interacción con otros.	Crea perfiles para la relación y reconocimiento de otros (tales como apertura de cuentas de correos y/o usuarios de plataformas de interacción).

Gestión de contenidos	Facilidades de acceso, apropiación y creación de contenidos para la interacción.	<p>Usa diversos contenidos afines con el propósito (tales como textos multimodales que pueden ser video, audio, texto).</p> <p>Desarrolla contenidos propios en diversos formatos (tales como textos multimodales que pueden ser video, audio, texto).</p> <p>Tiene contacto directo con sus compañeros (como establecer intercambios comunicativos entre los estudiantes sin la mediación del profesor)</p>
Comunicación e integración social	Oportunidades para la comunicación entre pares y desarrollo de interacciones para su formación ciudadana.	<p>Accede a funciones para el intercambio de información y contenidos. (tales como chat, correos, bibliotecas, tableros, galerías)</p> <p>Tiene opciones para el desarrollo de la ciudadanía digital (referida a uno de los ámbitos de aprendizaje que definen la competencia digital, la dimensión emocional axiológica usando valores éticos y democráticos para relacionarse (Area, 2012).</p>
Propiedad y protección de los datos	Uso apropiado de la información de acuerdo con las políticas de autoría de los contenidos.	<p>Reproduce y reutiliza el contenido bajo las condiciones estipuladas por el autor (enunciando los nombres de los autores, las fuentes, sitios de los cuales se encuentra la información y se pueden hacer otras búsquedas).</p>
Gestión de objetivos formativos	Desarrollo de los objetivos formativos propuestos partiendo del reconocimiento de las necesidades y/o expectativas de los estudiantes.	<p>Reconocimiento de las necesidades, intereses y expectativas previas de aprendizaje de los estudiantes (preguntas, conversaciones y/o otro tipo de intercambio que permita generar cercanía entre el profesor y los estudiantes en el marco de lograr identificación con la clase y realizar el objetivo de aprendizaje).</p> <p>Se desarrollan objetivos y/o fijación de metas de aprendizaje por parte de los estudiantes (tales como responder las preguntas del profesor, participar en las conversaciones, realizar las actividades, manifestar de</p>

forma directa que lograron comprender y/o aprender).

Nota. Elaboración propia.

Para dar respuesta al segundo objetivo específico, se parte de entender que el aprendizaje que se puede lograr por medio de un texto impreso o virtual que puede identificarse a partir de la “habilidad para usar conocimientos adquiridos desde el texto de modo activo y flexible en contextos nuevos, y muy posiblemente con propósitos diferentes a los que inicialmente motivaron la primera lectura” (Parodi y Peronard, 2010, p.120). Es decir, que en gran parte se identifica que se logró aprendizaje en los estudiantes cuando hay una “comunicabilidad de lo leído” (Parodi y Peronard, 2010, p. 124) por lo cual se debe fomentar una verbalización del discurso adquirido y construido a partir de lo leído como forma no sólo de identificar si se propicia la comprensión lectora, sino, además, si se está desarrollando un pensamiento crítico.

Así, el sistema categorial propuesto para abordar las respuestas que realizaron los estudiantes de acuerdo con el segundo objetivo específico, parte de las concepciones de la comprensión lectora tales como la lingüística, psicolingüística y sociocultural (Cassany, 2006), los diversos atributos que permiten identificar el desarrollo de cada una de estas concepciones en el currículo de un área en específico (Villamizar, 2018) y, la forma como estas se pone en juego por medio de las habilidades de colaboración como el aprendizaje activo, el conflicto creativo y la conversación (Solé, I., 2001) entendiendo que el aprendizaje en los ambientes virtuales de aprendizaje por la naturaleza interactiva de estos espacios, parte de una situación de aprendizaje colaborativo, facilitando “el intercambio y la distribución de conocimientos y experiencias entre los estudiantes” (Yanacon y Costaguta, 2013, p. 721).

La descripción que origina la segunda matriz se presenta en la tabla 4. Esta se diligenció gracias a la lectura uno a uno del material seleccionado, realizando una búsqueda de los atributos previamente descritos

Tabla 4 - Categorías para describir los atributos de la comprensión lectora en un ambiente virtual de aprendizaje.

Categoría	Descripción	Atributos
Construcción de los significados del texto (Aprendizaje activo)	Se ponen en juego en la interacción del lector la capacidad de atención y abstracción entre otras para comprender el significado del texto. Podría asociarse con algunos elementos de la concepción lingüística o proceso literal.	-Identificación de la idea principal y objetivo del texto. -Descripción del contexto del texto (personajes, lugares y hechos). -Creación de su propia inferencia.
Expresión verbal de los contenidos del texto (Conflicto creativo)	La conversación y/o la facilidad de comunicar permite establecer comparaciones y relaciones que facilitan el propio aprendizaje. Podría asociarse con algunos elementos de la concepción psicolingüística o proceso inferencial.	-Asociación del contexto del texto con su propio contexto (personajes, lugares y hechos). -Comparación intertextual del texto con otras lecturas.
Construcción de consenso con otros a partir de lo leído (Por medio de la conversación)	En interacción con otros lectores se propician nuevos significados de lo leído y expresan posiciones que pueden ser contradictorias entre sí. Podría asociarse con algunos elementos de la	-Afirmación o refutación de una idea. -Análisis del contenido que puede ser asociado a otras perspectivas teóricas. -Elaboración de postura frente a una idea o texto.

concepción sociocultural
proceso crítico).

Nota. Elaboración propia.

3.5 Código de ética

De acuerdo con los principios promovidos por medio del Código de Ética de la Universidad de Antioquia, el estudio contó con la autorización del profesor del área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa La Paz, para desarrollar esta investigación, teniendo como base el material documental de 8.º grado disponible en *Classroom*. También con la autorización de la Institución Educativa La Paz a través de su Rector, para acceder, leer y analizar este material en el marco del desarrollo de esta investigación.

En razón a las consideraciones éticas, es preciso señalar que esta investigación se deriva de proyecto inicial aprobado y titulado *Caracterización de la comprensión lectora de los textos multimodales usados en el área de Ciencias Sociales en un ambiente virtual de aprendizaje con los estudiantes de grado 8º de la Institución Educativa La Paz de La Ceja, Antioquia, durante la pandemia causada por el Covid-19* presentado en coautoría con Erika Johanna Murillo Franco, estudiante del mismo Programa de Maestría. Cuya disolución fue aprobada el 9 de mayo de 2022 por el Comité de Programa y el Comité de Posgrados de la Facultad de Educación.

4. Resultados y análisis

La revisión analítica realizada por Sánchez y Prendes (2022) sobre temas de interés que han orientado la investigación en tecnología educativa, evidencia, entre otros, dos aspectos que es relevante destacar. El primero, es la vigencia y pertinencia de realizar estudios como este porque ayudan a propiciar reflexiones pedagógicas sobre las tecnologías en escenarios educativos y, en este caso, específicamente, en situaciones de emergencia como la generada por la pandemia. También, porque la pregunta problematizadora parte de las relaciones de interacción que la comunidad educativa tiene con dichas tecnologías, superando la mirada reduccionista de las tecnologías educativas como artefactos, dispositivos o aplicaciones.

El segundo, es el valor que tiene esta investigación en generar conocimiento una problemática situada en una comunidad educativa particular. Esto acerca los resultados a un conocimiento que es cercano a la Institución y sus prácticas educativas. Por lo tanto, estos resultados podrían ser usados para ayudar a tomar decisiones y resolver problemas prácticos que en este tema enfrenta o deberá enfrentar la Institución Educativa La Paz.

Así, la caracterización del ambiente virtual generado en tiempo de emergencia educativa, orientado al aprendizaje de los estudiantes en las clases de Ciencias Sociales tiene sustento inicial en la fundamentación teórica, pero las cualidades que finalmente lo describen se logran con los resultados de lo propuesto por el profesor y particularmente utilizado por los estudiantes para cumplir los propósitos de las clases.

Los resultados sobre la aproximación a la comprensión lectora de los estudiantes en estas clases, demuestra por medio de este informe, el papel que desempeña la competencia lectora en los procesos de aprendizaje y como un saber disciplinar específico diferente al área de Lengua Castellana.

Finalmente, las oportunidades de aprendizaje producto de la triangulación entre ambos

resultados emergen de una lógica inductiva que puede tener mayor impacto en análisis investigativos y propuestas de intervención educativa más amplias.

4.1. Caracterización del ambiente virtual generado en tiempo de emergencia educativa, orientado al aprendizaje de los estudiantes en las clases de Ciencias Sociales

Este primer apartado muestra la forma cómo los estudiantes interactuaron en el ambiente virtual que les fue propuesto por el profesor del área de Ciencias Sociales y la forma cómo fue apropiado por ellos en las condiciones y con las limitaciones de la pandemia causada por el Covid-19. Esta institución implementó acciones para mantener activa la relación entre los profesores y estudiantes y cumplir con sus propósitos formativos.

De acuerdo con los rasgos propuestos por Area (2012), esta apuesta se pudo evidenciar en el uso de videoconferencias para crear ambientes virtuales y realizar la acción profesor (especialmente, brindar las clases y acordar las tareas, actividades y evaluaciones), la aplicación de plataformas LMS (*Learning Management System*) para que los profesores pudieran motivar la creación de estos espacios y realizar el seguimiento uno a uno del proceso académico de sus estudiantes.

El análisis realizado se abordó teniendo en cuenta la primera matriz categorial propuesta en el diseño metodológico y para la cual se emplearon algunos de los atributos propuestos por (Attwell, 2007) necesarios para crear un Entorno de Aprendizaje Personalizado (Personal Learning Networks -PLN-) o su ambiente virtual de aprendizaje y con los cuales los estudiantes aprender a “leer” en estos espacios. La síntesis de los resultados obtenidos se presenta en la figura 1.

Figura 1- Atributos del ambiente virtual creado en el área de Ciencias Sociales durante la pandemia causada por el Covid-19



Nota. Elaboración propia.

Como se ve en la figura 1, algunos atributos se evidenciaron de forma más recurrente que otros en el ambiente virtual analizado, el cual en su conjunto resulta sui géneris respecto a los avances que la literatura especializada ha divulgado al respecto. Así, fue común que los estudiantes en la construcción de su rol usarán las funciones básicas de las plataformas disponibles tales como el chat, la cámara, compartir pantalla, el micrófono y las opciones para socializar recursos y hacer las entregas. También editaron su propio contenido para responder a las actividades propuestas sobre todo a través de contenidos en audio (participaciones verbales y audios enviados) y, además, la opción de crear contenido compartido por medio de tableros. No

usaron opciones para editar o compartir videos ni la opción de navegar por internet para hacer búsquedas. También fue usada la creación de su propio perfil (con su nombre e imagen o foto seleccionada) para relacionarse en estos espacios con el uso de la cuenta institucional asignada por el colegio.

La gestión de contenidos la realizaron a través del desarrollo de sus propios mensajes en diversos formatos, especialmente compartieron sus elaboraciones en texto y audio (Word, PDF, JPG, mp3 y mp4). También crearon sus propias versiones de emoticones y las divulgaron entre ellos y con el profesor en estas plataformas en el período establecido. No desarrollaron videos para realizar sus tareas u otras participaciones.

En este ambiente virtual de aprendizaje no fue recurrente el contacto entre los estudiantes sin la mediación del profesor, aunque sí accedieron a funciones que les permitieron el intercambio de información y contenido. También fue recurrente que accedieran a conocimientos, normas y reglas de interacción que propiciaran una formación de su ciudadanía digital.

Aunque se utilizó en el material entregado por los estudiantes información y material tomado de internet, no se mencionó debidamente su autoría para hacer la debida protección de los derechos de autor, tampoco su fuente para posteriores consultas. Este ambiente virtual de aprendizaje le permitió al profesor y sus estudiantes hacer una gestión de los objetivos formativos, con limitaciones en el reconocimiento de las necesidades y expectativas previas de estos últimos por medio de la interacción establecida a través del correo electrónico, del *Classroom* y del *WhatsApp*.

A continuación, se detalla y ejemplifica por cada categoría, la manera en que fueron evidenciados los atributos a ella asociados.

4.1.1. Rol del estudiante.

Son las oportunidades de actuación del estudiante con relación a la gestión de contenido.

Se expresó por medio de:

Usa las funciones de los ambientes virtuales para realizar sus participaciones y actividades.

- Participación en el chat. Los estudiantes participan activamente a través del chat. El profesor también lo usa para llamar a lista. Él va leyendo las interacciones y aleatoriamente va preguntando sobre lo que los mismos estudiantes preguntan o afirman en este espacio (ver figura 2).

Figura 2- Llamado a lista con puntos por medio del chat de la sala de Meet.

```

00:00:12.631,00:00:15.631
Paula Andrea Jiménez Osorio 8-A: buenos dias
00:00:21.059,00:00:24.059
Andres Felipe López López: Presente
00:00:25.541,00:00:28.541
Brahian Naranjo Giraldo: .
00:00:27.479,00:00:30.479
Nicolás Ríos Osorio 8D: :v
00:00:27.781,00:00:30.781
Ana maria Cardona vahos: .
00:00:30.354,00:00:33.354
Ana Sofia Pérez Castro: presente
00:00:30.388,00:00:33.388
Juan Pablo Florez Grisales: Presente
00:00:31.293,00:00:34.293
Valentina Bermudez Villada: .
00:00:31.771,00:00:34.771
Jonathan Rodriguez castañeda 8d: .

```

- Participación con la cámara y pantalla. Eventualmente los estudiantes usan la cámara en el momento de la interacción. Ellos y el profesor comparten pantalla para intercambiar información y repasar las funcionalidades del Classroom (especialmente el Tablón, Trabajo de clase, las personas y las calificaciones). También usan la cámara en algunas ocasiones cuando van a intervenir (ver figura 3).

Figura 3 - El profesor encendiendo la cámara para dar su clase.



- Participación por medio del micrófono. Los estudiantes responden directamente a las preguntas del profesor usando el micrófono.
- Compartir recursos y mensajes. Se comparten textos, audios, PDF y documentos en Word, especialmente de las entregas.
- Realización de entregas. Los estudiantes marcan los mensajes, adjuntan los documentos, algunos escriben o dirigen un saludo, o usan alguna firma predeterminada. Es común que las entregas se realicen a través de las cuentas de los padres de familia o de un tercero (ver figura 4).

Figura 4 - Entrega realizada por medio de una cuenta de correo de una madre de familia.



Realiza búsquedas de diversas fuentes para realizar consultas. No se evidencia una recurrencia en las búsquedas de otras fuentes para compartir en las plataformas. Las situaciones encontradas se centran especialmente en:

- Recomendación y/o uso de fuentes en las plataformas. El profesor recomienda el uso de un video de YouTube durante la clase para facilitar su desarrollo y los estudiantes lo usan.

- Recomendación y/o uso de fuentes en las guías. La relación de algunas fuentes la realizó el profesor por medio de las guías, no directamente en las plataformas (ver figura 5).

Figura 5 - Cibergrafía usada por el profesor en la guía 5 del área de Ciencias Sociales.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA PAZ

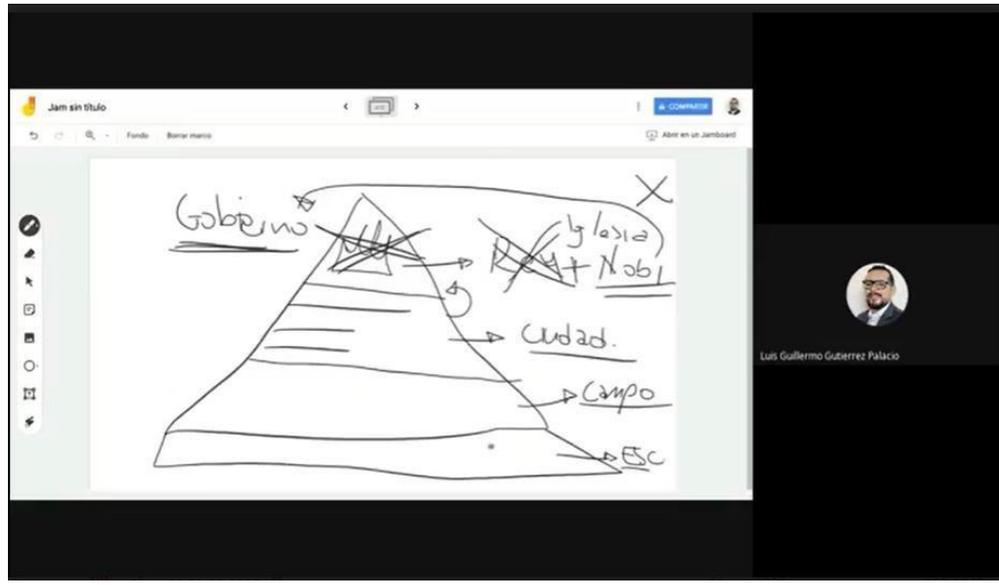
<p>ACTIVIDADES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrolla una matriz de lectura, donde resuelvas 3 aspectos: Lo que el autor me quiere contar en la lectura, Lo que me gustó y no me gustó de la lectura. Recuerden que la matriz se hace en una sola hoja de cuaderno o block (no puedes gastar mas espacio) 2. <i>Elabora una obra de arte (música, pintura, escultura, fotografía, video...) que refleje lo aprendido en esta guía de trabajo</i> 	
<p>BIBLIOGRAFÍA O CIBERBIBLIOGRAFÍA <i>N Leon Rodríguez y otros. (2012) Sociales para pensar</i> - 9a Editorial Norma. Bogotá https://es.wikipedia.org/wiki/Historia_de_Asia</p>	<p>OBSERVACIONES:</p>

Edita y/o crea sus propios contenidos para responder a las preguntas y/o actividades propuestas y/o publicar en los ambientes virtuales.

- Contenidos verbales y/o audios. La clase tuvo varias participaciones verbales. Por medio de estas los estudiantes presentan ejemplos, sus opiniones y propias ideas sobre los temas expuestos en la clase. Es la forma como evidencian la elaboración de sus propios contenidos. Por medio de las conversaciones en este espacio crean sus contenidos en audio.

- Contenidos de herramientas en línea. El profesor les enseña a usar una herramienta que se llama Jamboard, para crear tableros compartidos. La presenta en la clase, comparte pantalla y la usa como tablero para explicar los temas como un apoyo para su desarrollo. Durante el proceso, los estudiantes compartieron audios y textos sobre las preguntas propuestas a propósito de la lectura desarrollada con antelación a la clase (ver figura 6).

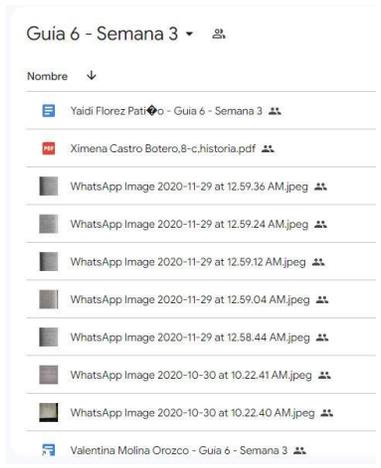
Figura 6 - Jamboard que implementó el profesor durante sus clases.



- Interacciones en el chat. Por este medio los estudiantes comparten sus preguntas y algunos comentarios. Usan los textos y los audios para establecer la comunicación.

- Envío de contenidos. Los contenidos son las entregas que fueron realizadas en su gran mayoría en PDF, JPG y algunas en audio (ver figura 7).

Figura 7 - Listados de las entregas realizadas por los estudiantes en el Classroom (uso recurrente de PDF y JPG).



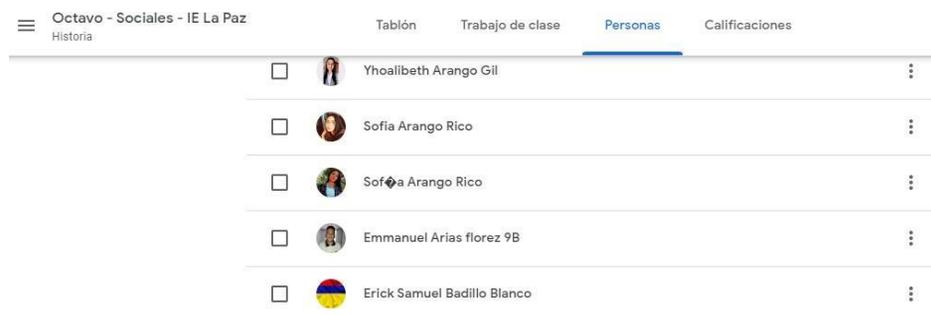
4.1.2. Creación de identidad

Oportunidades de desarrollo de una subjetividad propia para la interacción con otros.

Crea perfiles para la relación y reconocimiento de otros (tales como apertura de cuentas de correos y/o usuarios de plataformas de interacción). Fue visible a través de:

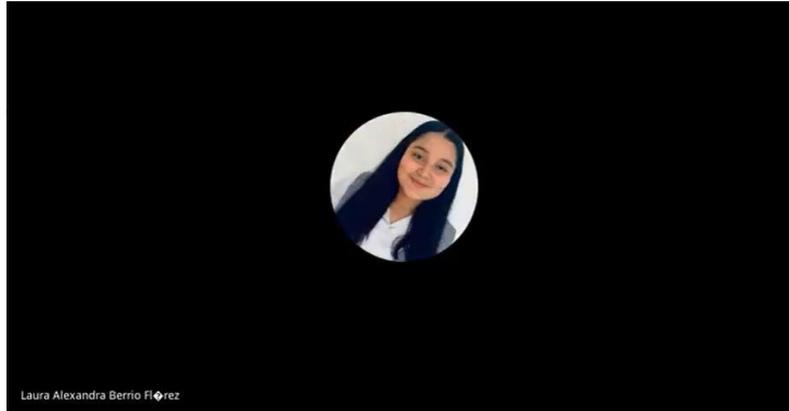
- Nombres y fotos de perfil. Se ve constantemente en la interacción la pantalla negra con las imágenes de cada uno de los estudiantes y el profesor usaron para crear sus perfiles. Algunos usaron una bandera invertida de Colombia para completar su perfil (ver figura 8).

Figura 8 - Perfiles creados por los estudiantes en el Classroom (con algunas banderas de Colombia invertidas).



- Correos personales para conectarse. Usan un perfil personal y con sus nombres propios para interactuar. La mayoría usó sus fotos, otros las omitieron (ver figura 9).

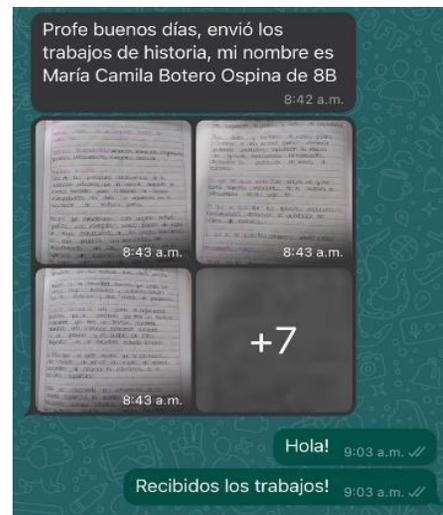
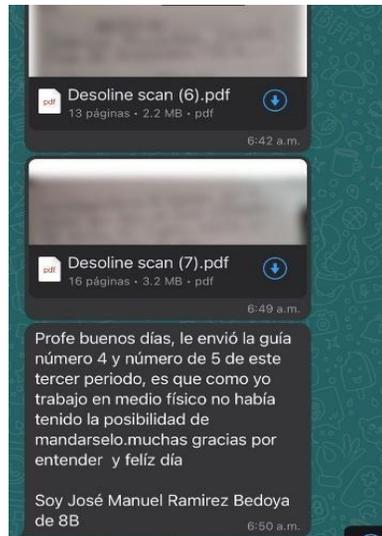
Figura 9 - Uso de perfiles con sus nombres y fotos.



- Uso de cuentas institucionales. Para realizar sus entregas, algunos usan sus cuentas de correo personales y en otros casos, cuentas de otras personas como de sus familiares.

- Usan número de celulares propios y/o de terceros. Los estudiantes usaron los números de celular que tenían disponibles. No crearon cuentas para propiciar esta interacción (ver figura 10).

Figura 10 - Uso de celulares para hacer las entregas.



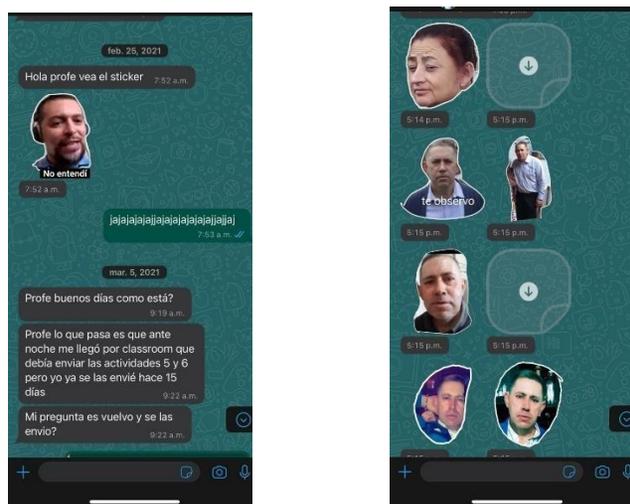
4.1.3. Gestión de contenidos

Facilidades de acceso, apropiación y creación de contenidos para la interacción en clase.

Usa diversos contenidos afines con el propósito (tales como textos multimodales que pueden ser video, audio, texto), característica visible en:

- Las entregas. Aparte de las entregas o algunas preguntas puntuales, los estudiantes no usan otros contenidos en estas plataformas.
- En las interacciones. En este caso, los emoticones son los contenidos propios que usaron durante las interacciones. Las caras sonrientes, caras de gafas, abrazos, expresiones de manos, especialmente. También muchas etiquetas de ellos mismos y de los profesores. Ellos los elaboraron en otras plataformas y las usan entre ellos y con su profesor (ver figura 11).

Figura 11 - Etiquetas del profesor, otro profesor y del rector elaboradas por los estudiantes y usadas en el AVA durante la pandemia



Desarrollan contenidos propios en diversos formatos (tales como textos multimodales que pueden ser video, audio o texto), atributo evidenciado así:

- Audio y textos cortos. Para hacer sus interacciones, es decir, para participar. También para resolver algunas dudas, presentar excusas por las demoras en las entregas y solicitar algunas asesorías.

- Formatos PDF, JPG, PNG, Word, mp4, mp3. Para las entregas de las actividades, los estudiantes no usan otros contenidos en estas plataformas.

4.1.4. Comunicación e integración social

Oportunidades para la comunicación entre pares y desarrollo de interacciones para propiciar su formación ciudadana. Son tres los atributos analizados en esta categoría.

Establece contacto directo con sus compañeros de clase (tal como establecer intercambios comunicativos entre los estudiantes sin la mediación del profesor), estuvo prácticamente ausente, pero se vio en:

- Grupos de estudiantes. se comunican entre ellos. Se evidenció por medio del ingreso del profesor a algunos grupos de estudiantes como invitado, siendo estos espacios administrados por ellos.

Accede a funciones digitales para el intercambio de información y contenidos (chat, correos, bibliotecas, tableros y galerías). Ejemplos de este atributo son:

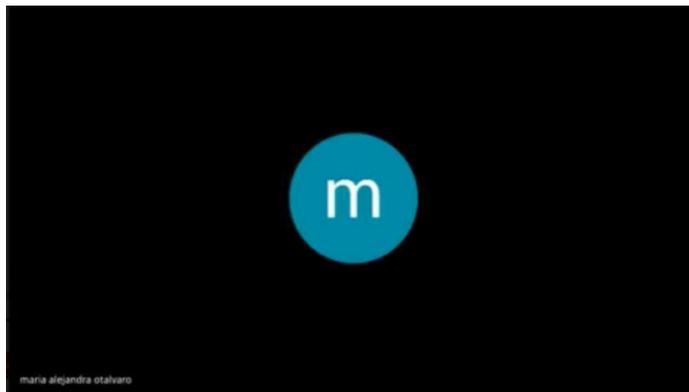
- Chat de la sala de GoogleMeet es el espacio de interacción. También el chat general por medio del cual los estudiantes que quisieron voluntariamente participar (ver figura 12).

Figura 12 - El chat de Classroom usado por los estudiantes para opinar y hacer algunas valoraciones sobre la clase y las herramientas del ambiente virtual, entre otras.



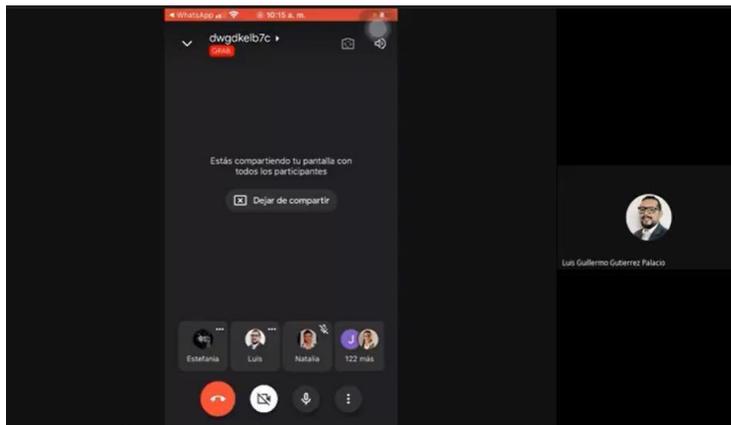
- Audio y micrófono. Las participaciones verbales durante la clase. En este caso, sin encender la cámara (ver figura 13).

Figura 13 - Los estudiantes participaban en la sala de Meet con la cámara apagada.



- Compartir pantalla. Por este medio reciben instrucciones y comparten sus tableros de Jamboard entre otros (ver figura 14).

Figura 14 - El profesor usa este recurso para enseñarles a los estudiantes el funcionamiento de diferentes plataformas.



- Cuenta institucional. De Gmail que tiene opciones de chat y espacios de trabajo virtual (spaces), sin embargo, no se realizaron interacciones en estos espacios de relación de ningún tipo.

- Grupos. Los estudiantes incluyeron al profesor en algunos grupos que ellos crearon. Esta interacción es una funcionalidad diferente a la de enviar mensajes con textos multimodales de forma bidireccional entre los estudiantes y el profesor en otras plataformas.

Es decir que tiene *opciones para el desarrollo de la ciudadanía digital* (entendiéndola a partir del desarrollo de la “dimensión axiológica y emocional”, empleando valores éticos y democráticos para relacionarse) (Area, 2012). Visible en el ambiente virtual de la siguiente forma:

- Normas y valores básicos. El profesor se expresa en sus clases con expresiones que promueven las normas básicas de comunicación tales como “por favor”, “gracias”, “buenos días” y “hasta luego”. El profesor llama a cada estudiante por su nombre, haciendo reconocimiento de su identidad en este espacio de interacción.

- Conceptos ciudadanos. El profesor por medio de contenidos del área de Ciencias Sociales como la Colonización e Independencia, les muestra a los estudiantes cómo se conformó el estado democrático. Les explica conceptos que constituyen los valores básicos de las relaciones en un estado democrático, tales como libertad, tolerancia, voto y gobierno

democrático (ver figura 15).

Figura 15 - participaciones en el Chat de Meet que dan cuenta de los contenidos vistos por los estudiantes que promueven su formación ciudadana.

```

00:01:46.603,00:01:49.603
Luis Guillermo Gutierrez Palacio: ¿qué es la TOLERANCIA?

00:02:38.966,00:02:41.966
Juan Felipe Marulanda Buitrago, Octavo c: Respetar la opinión y la manera de actuar de las personas que no están
acuerdo con lo que yo opinó

00:02:42.833,00:02:45.833
Sarita Marin López 8-C: Es saber respe

00:02:47.496,00:02:50.496
Maria Isabel Vargas Marin: Profe buenos días la Tolerancia es respetar al otro

00:03:14.508,00:03:17.508
Juliana Merino 8c: Aceptar que el otro es diferente a uno, que no piensa igual a mí, que tiene creencias diferentes

00:04:27.814,00:04:30.814
Juan Felipe Marulanda Buitrago, Octavo c: Si, claro debo respetar a los demás y a mí mismo, por esta razón debo amarme
o amar sin importar el color o si es rico o pobre

00:05:52.435,00:05:55.435
Juliana Merino 8c: Hay que demostrar que somos diferentes, no llevar rencor con los demás, uno da lo que tiene, sin
esperar nada a cambio, lo importante es dar lo que tiene

00:07:25.834,00:07:28.834
Isabella Marulanda Garcia 8D: hay que respetar al otro porque valoramos las diferencias y comprender nos hace crecer
como personas

```

- Reglas para la interacción. El profesor comunicó la importancia de usar este espacio en un horario diurno. El profesor les sugiere el uso de los recursos de la plataforma para que los estudiantes tomen la palabra por turnos, respetando a sus compañeros en la interacción y promoviendo el valor de la escucha (ver figura 16).

Figura 16 - El profesor compartió especialmente por el WhatsApp las normas de uso de este espacio.

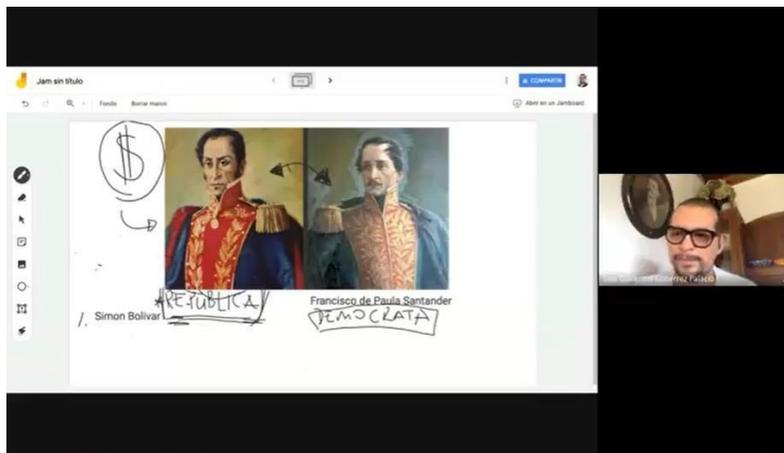


4.1.5. Propiedad y protección de los datos

Esta categoría alude al uso apropiado de la información de acuerdo con las políticas de autoría de los contenidos. Fue visible mediante el atributo *Reproduce y reutiliza el contenido bajo las condiciones estipuladas por el autor* (enunciando los nombres de los autores, las fuentes, sitios de los cuales se encuentra la información y se pueden hacer otras búsquedas). En las clases se presentó así:

- Textos escritos. Las actividades parten de lecturas elaboradas por otros autores relacionados debidamente en las guías.
- Texto en videos. El profesor usa un video y menciona correctamente el autor y la plataforma donde se encuentra.
- Texto en fotos y/o imágenes. El profesor usa fotos de cuadros de Bolívar y de Santander sin mencionar de quienes son estas obras. Los estudiantes tampoco lo hacen (ver figura 17).

Figura 17 - El profesor usa imágenes que baja de internet para apoyar sus explicaciones durante las clases a través de Meet.



4.1.6. Gestión de objetivos formativos

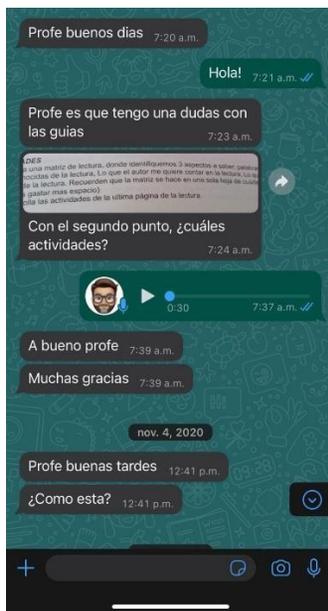
Esta última categoría hace referencia al desarrollo de los objetivos formativos propuestos partiendo del reconocimiento de las necesidades y/o expectativas de los estudiantes. Incluye dos atributos:

Reconocimiento de las necesidades, intereses y expectativas previas de aprendizaje de los estudiantes (preguntas, conversaciones y/o otro tipo de intercambio que permita generar cercanía entre el profesor y los estudiantes en el marco de lograr identificación con la clase y realizar el objetivo de aprendizaje). Fue evidenciado así:

- Por medio de las participaciones. Se comparten dudas y preguntas por el chat de la clase. También algunos comentarios. El profesor los lee en voz alta mencionando el nombre del estudiante y resuelve duda a duda. Algunos estudiantes hablan directamente a todos los compañeros del curso.

- Por medio de mensajes. Las interacciones establecidas en los chats fueron entre otras para resolver las dudas y realizar algunas entregas. También para brindar asesorías (ver figura 18).

Figura 18 - Los estudiantes realizan preguntas puntuales al profesor por medio de los diferentes chats para realizar sus entregas.



Se desarrollan objetivos y/o fijación de metas de aprendizaje por parte de los estudiantes (tales como responder las preguntas del profesor, participar en las conversaciones, realizar las actividades, manifestar de forma directa que lograron comprender y/o aprender). Atributo visible en:

- La expresión verbal. Los estudiantes manifiestan directamente y de forma verbal que entienden el ejercicio propuesto para la clase.
- La práctica. Los estudiantes resuelven las preguntas, dan los ejemplos y contextualizan los temas, resolviendo las preguntas y siguiendo las lecturas del profesor. Al final, el profesor les consulta si comprendieron el tema, algunos estudiantes manifiestan que sí.

Los resultados evidencian que el aislamiento sin preparación no facilitó acciones que pueden ser clave a la hora de desarrollar un Modelo de Enseñanza Remota. Entre ellas la creación y difusión de contenidos académicos en sitios web que recopilan y clasifican recursos didácticos digitales, la selección y uso de aplicaciones para el diseño de contenidos digitales, la organización de cursos para la formación y apoyo a los profesores en el desarrollo de sus propias competencias digitales, y los ejercicios de creación de los ambientes virtuales de aprendizaje.

Esta carencia afectó el desempeño obtenido por los estudiantes y expresado por medio de su comprensión lectora. En los ambientes virtuales se evidenció lo difícil que fue para ellos y para el profesor del área de Ciencias Sociales implementar un Modelo de Enseñanza Remota para atender a la situación misma de emergencia. También la necesidad de lograr que las instituciones educativas logren construir un modelo o estrategia de enseñanza digital orientada a fortalecer sus propuestas formativas pospandemia.

Uno de los aspectos clave de la implementación de este Modelo, es que los profesores tengan competencias digitales, estas son “imprescindibles si se pretende que el sistema educativo innove sus metodologías de enseñanza” (Area, M. y Adell, J., 2021, p. 90). Para el desarrollo de estas competencias se precisa de un modelo de formación profesor con enfoque holístico, comprensivo y funcional en la construcción de su propia identidad su acción asociada con su compromiso social o con el papel de la Institución Educativa en el desarrollo comunitario de los diferentes contextos (Castañeda et al., 2018, p. 3).

Un modelo de esta naturaleza es una oportunidad para impulsar transformaciones educativas aprovechando los desarrollos tecnológicos digitales para enfrentar no solo situaciones de emergencia como las vividas durante la pandemia, sino también la generación de pedagogías emergentes (Adell y Castañeda, 2015) para promover la ciudadanía en un mundo digital.

De acuerdo con lo analizado, las guías de clase evidenciaron por medio de su estructura y actividades una evolución inicial de la Institución Educativa en la formación de las competencias digitales profesores. Las guías de clase de Ciencias Sociales sugerían recursos cibernéticos para la consulta y apoyo en la comprensión de los estudiantes por medio de una sección: cibergrafía.

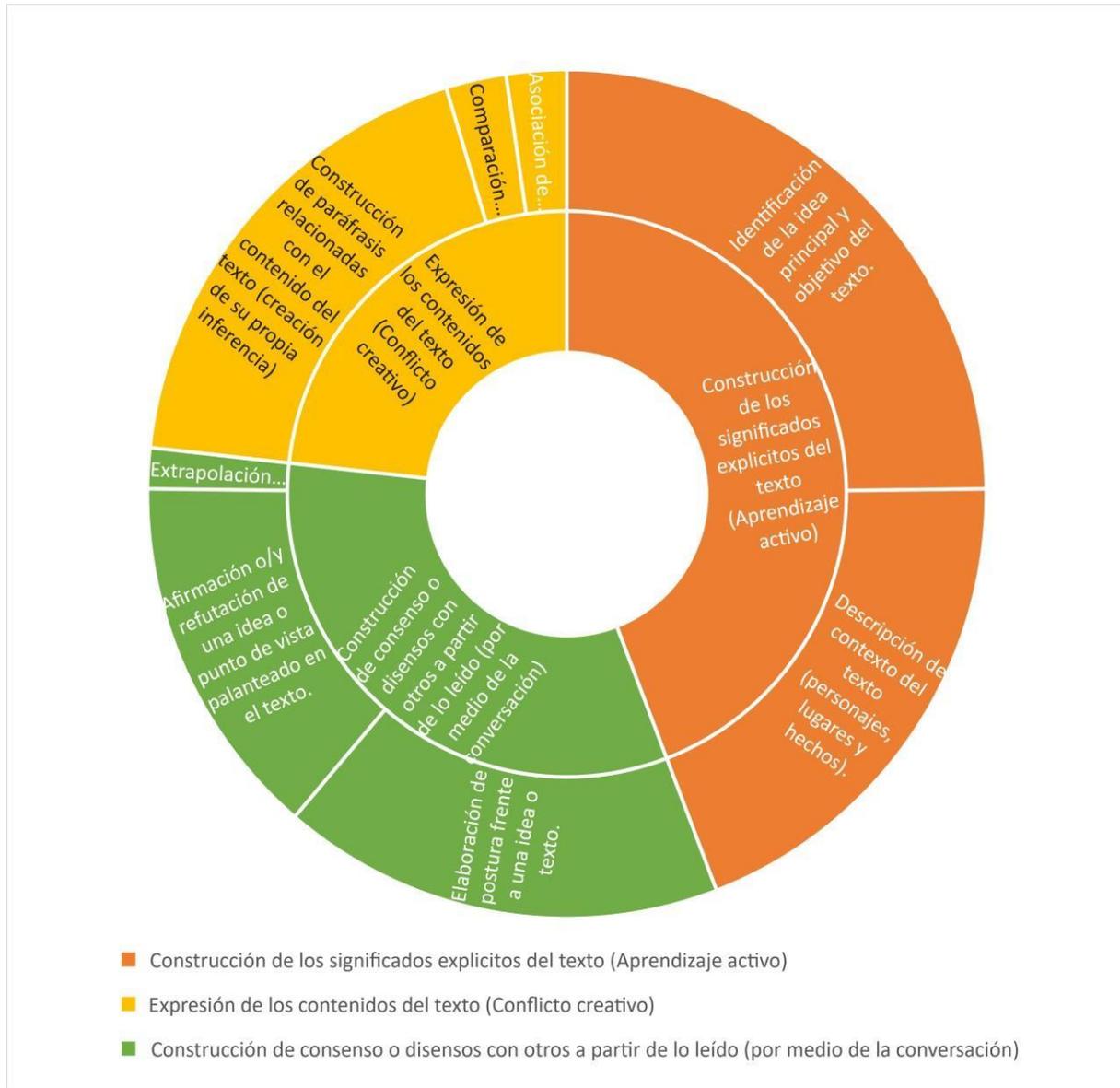
Las habilidades digitales que el profesor de Ciencias Sociales demostró durante la emergencia sanitaria para adaptar y enseñarle a los estudiantes a usar el ambiente virtual que la Institución tenía, se pueden potenciar para construir el modelo de formación de competencias digitales. Si bien, las plataformas como el *Classroom*, el correo electrónico y el WhatsApp fueron empleadas para desarrollar una comunicación bidireccional, en el marco de una formación más planeada y promovida por la Institución Educativa, podrían ser potenciadas para otras funcionalidades tales como los chats que pueden ser aprovechados para generar espacios de intercambio y conversación entre pares, es decir, para generar una acción profesor acorde con interacción social de la Cuarta Revolución Industrial.

4.2. Aproximación a la comprensión lectora en Ciencias Sociales durante la pandemia

Este segundo apartado presenta cómo fue la comprensión lectora de los estudiantes en este ambiente virtual de aprendizaje por medio del análisis de las respuestas y ejercicios realizados y entregados atendiendo a las guías propuestas por el profesor.

El estudio detallado se realiza a partir de los cuarenta (40) registros de trabajos o actividades entregadas por los estudiantes, contenidos elegidos después de aplicar los criterios descritos en la metodología y el uso de la segunda matriz de análisis. El resumen de los resultados obtenidos se presenta en la tabla 6 (ver figura 19).

Figura 19 - Atributos del desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes en la clase de Ciencias Sociales en un ambiente virtual de aprendizaje.



Nota. Elaboración propia.

4.2.1. Construcción de los significados explícitos del texto (aprendizaje activo)

Se ponen en juego en la interacción del lector con el texto, la capacidad de atención y abstracción entre otras para comprender el significado del texto. Podría asociarse con algunos elementos de la concepción lingüística o modo de lectura literal.

Identificación de la idea principal y objetivo del texto.

- Desarrolla la actividad completamente. Responde de forma correcta y directa y, en algunos casos con afirmaciones o conclusiones. Demuestra con la entrega que comprendió la idea principal y la actividad y, por lo tanto, desarrolla el objetivo propuesto.

- Desarrolla la actividad parcialmente. Responde y/o desarrolla parcialmente la actividad, dejando varias de las preguntas y actividades a medio hacer. Evidencia algunos problemas de redacción y ortografía que impiden una lectura de corrido y que dan cuenta de posibles dificultades de lectura, escritura y/o de comprensión de la actividad y/o del tema. Ejemplo: “el cual el se convirtió en un cónsul y cónsul vitalicio y procamador de Francia y tubo varias coronaciones el también fue un jenio militar y sus agresivas guerras con bastantes soldados”.

Descripción del contexto del texto (personajes, lugares y hechos).

- Realiza descripciones. Para dar respuesta a las preguntas de la guía usando elementos para caracterizar y/o perfilar personajes, hechos o lugares de la lectura. Ejemplos: “fue en rey de Francia y de Navarra”, “Fue el llamado hijo de la Revolución”, “fue militar y estadista” y “fue político francés” Actividad entregada N.º 6 (a propósito de Luis XIV y Napoleón Bonaparte). También: “La revolución francesa se dio debido a varias causas (1789). La economía del país estaba arruinada. Los nobles consecuentemente sufrían dramas financieros. El clero no recibía el diezmo por parte del pueblo, burguesía quería acceder a cargos públicos. Los campesinos estaban cansados del poder feudal”. “ Actividad entregada N.º 25.

- Realiza valoraciones. Por medio del uso de adjetivos entre otros, sobre los personajes, situaciones y lugares relacionados en la lectura. Por ejemplo: “Revolución Francesa es un momento histórico violento”. “ Actividad entregada N.º 14.

4.2.2. Expresión de los contenidos del texto (conflicto creativo)

La conversación y/o la facilidad de comunicar permite establecer comparaciones y relaciones que facilitan el propio aprendizaje. Podría asociarse con algunos elementos de la concepción psicolingüística o proceso inferencial.

Construcción de paráfrasis relacionadas con el contenido del texto (creación de su propia inferencia)

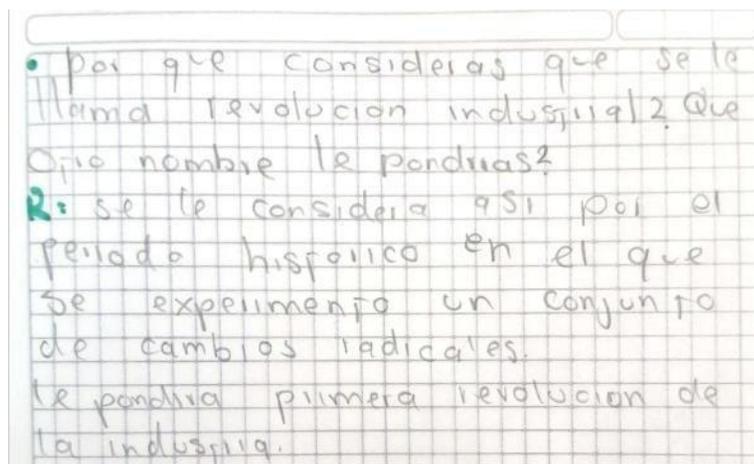
- Usa explicaciones y definiciones. Usando las definiciones que están en internet o en un diccionario y también aclaraciones en sus respuestas. Ejemplos: “¿Qué quiere decir la Revolución eliminó el poder aristocrático de la sociedad? R: la división de clases sociales y el poder que recibían otros por herencia”. También: “¿Por qué se dice que la Revolución es un proceso no un hecho? R: es un cambio social fundamental” Actividad entregada N.º 23. Además, a la pregunta sobre “¿qué es lo que quiere decir el autor” la estudiante dice que el autor habla sobre el “inicio” de la Revolución Francesa, lo que sitúa los aportes que la lectura en un momento en particular de este suceso. También la describe como una “transformación política del mundo en menos de 50 años” Actividad entregada N.º 25. También: “¿Qué otro nombre le pondrías a la Revolución Industrial? R: “Revolución del comercio o revolución comerciante”. Actividad entregada N. 14.

- Usa el parafraseo. Para construir definiciones. Por ejemplo: la Revolución Industrial por ser el resultado de un “conjunto de cambios radicales” Actividad entregada N.12 (ver figuras 20 y 21).

Figura 20 - Por medio de dibujos y mapas conceptuales los estudiantes realizan su propia inferencia de las lecturas propuestas en las guías.



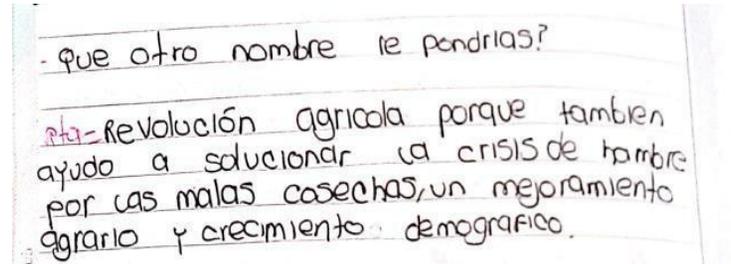
Figura 21 - Dando respuesta a las preguntas propuestas por las guías los estudiantes realizan su propia inferencia.



- Construye su propia definición. Cuando responde a las preguntas sobre algunos hechos o definiciones de la lectura. Ejemplos: a la pregunta del profesor ¿Qué otro nombre le pondrías a la Revolución Industrial? El estudiante responde “Revolución agrícola porque también ayudó a solucionar la crisis de hambre por sus malas cosechas, un mejoramiento agrario”.

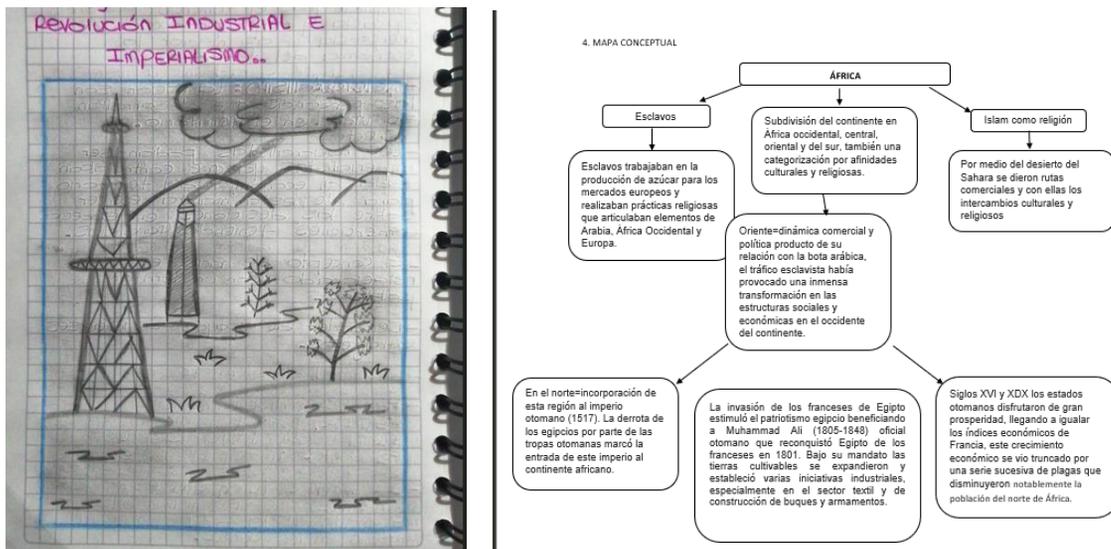
También: “Reorganizó la administración del estado y del sistema judicial, tipificó la legislación civil francesa con el Código Napoleónico” (a propósito, sobre Napoleón Bonaparte) (ver figura 22).

Figura 22 - Es común en las entregas ver que los estudiantes realizaron su propia definición



- Construye un dibujo y/o mapa conceptual. Con el cual ofrece elementos simbólicos de su propia comprensión y construcción de este tema a propósito de la lectura (ver figura 23).

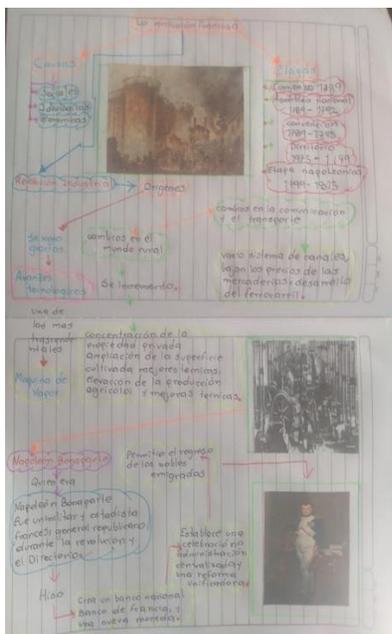
Figura 23 - Las elecciones de elementos y las relaciones entre ellos en sus dibujos y mapas conceptuales muestran su propia inferencia sobre el tema visto.



Asociación del contexto del texto con su propio contexto (personajes, lugares y hechos).

- Uso de imágenes. Tipo “collage” realiza un resumen del texto leído. Las imágenes le sirven para caracterizar los elementos principales del texto (ver figura 24).

Figura 24 - Al igual que con los mapas conceptuales, las construcciones tipo collage le permiten a los estudiantes establecer relaciones entre algunos elementos de la lectura.



Comparación intertextual del texto con otras lecturas y deducciones relacionadas con el tipo de texto que se está leyendo.

El estudiante no hace asociaciones de esta lectura con otros textos.

4.2.3. Construcción de consenso o disensos con otros a partir de lo leído (por medio de la conversación)

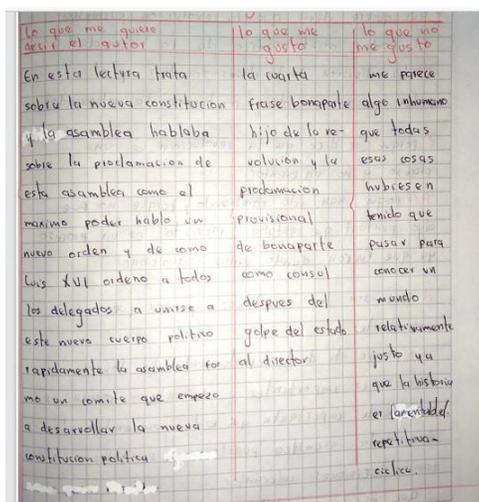
Esta categoría alude a la capacidad de interacción con otros lectores o textos para propiciar nuevos significados de lo leído y expresar posiciones que pueden ser contradictorias entre sí. Podría asociarse con algunos elementos de la concepción sociocultural de la lectura. Cuatro atributos fueron asociados a esta categoría.

Afirmación o/y refutación de una idea o punto de vista planteado en el texto. Varios atributos de la comprensión relacionada con esta categoría fueron evidenciados en las entregas de los estudiantes.

- Usa definiciones. Son claras y directas para dar respuesta a las preguntas. Ejemplos: “Es un texto bastante completo y entendible, me gustó la forma como se expresan los hechos y que tiene mucha información”. También afirma que tanto el tema como la lectura son “interesantes”. Actividad entrega N. 13. Además, otra estudiante afirma que entendió el texto al definir a partir de la lectura dos hechos: “Revolución Francesa y Revolución Industrial” así: “Lo que entendí es que la revolución se compone de dos términos: las revoluciones francesas y las revoluciones industriales. La primera revolución implicó el derrumbe de un orden político y social en menos de 5 años. La segunda fue una transformación gradual en las maneras de producción”. Actividad entregada N.º 2.

- Elabora un resumen. El estudiante presenta un breve resumen de lo leído.

Figura 25 - Los resúmenes se presentaron como respuesta a las actividades propuestas por el profesor.



- Manifestación de aceptaciones. El estudiante realiza una aceptación del texto y/o tema.

Ejemplos: “Me gustó mucho esta lectura ya que conocí cosas nuevas que son fácil de entender y tenerlo grabado en la cabeza y aprendí más sobre la revolución industrial y las demás revoluciones” Actividad entregada N.º 2. También: por ser “muy claro, nos confirma con claridad los hechos, y podemos conocer y aprender más” Actividad entregada N.º 14.

- Hace refutaciones. El estudiante realiza una aceptación del texto y/o tema. Ejemplos:

“no me gusta la historia, hacen falta imágenes (...) al texto le hace falta explicación”.

Actividad entregada. N.º 17.

Análisis del contenido que puede ser asociado a otras perspectivas teóricas.

El estudiante no realiza análisis de este contenido que se pueda asociar a otras teorías, al menos no fue visible en las entregas estudiadas.

Elaboración de postura frente a una idea o texto. Este atributo de la comprensión lectora se vio reflejado así:

- Con respuestas a las preguntas. Responde a las preguntas “qué le gustó y qué no le gustó” y por medio de afirmaciones sobre el tema dejan ver su postura. Por ejemplo: “gracias a este hecho se impulsó las “artes, la ciencia, la política y el acceso a los derechos civiles”.

Actividad entregada N.º 16. Además, no le gustó: “la caída de las cosechas que aumentó el precio de los alimentos y, la cadena de violencia”. Actividad entregada N.º 2. Otro ejemplo: “No me gusto ver tantas peleas y guerras por ser colonizados”. Actividad entregada N.º 30.

- Con sus propias palabras. Expresa clara y abiertamente su postura usando sus propias palabras. En algunas ocasiones, presentando conclusiones.

Ejemplos: “Me parece algo inhumano que todas esas cosas tuvieran tenido que pasar para conocer un mundo relativamente justo”. Actividad entregada N.º 4. También: “Es que con esta

revolución se desarrolló mucho el comercio por ejemplo las revoluciones industriales consistía en las transformaciones de aquellos campos agrícola, textil y metalúrgico ya que esto significó un gran cambio en las velocidades de producción de las manufacturas”. Actividad entregada N.º 5. Además, “La esclavización, ha sido una de prácticas que degrada y atenta contra los derechos de las personas, y además que ha generado episodios de violencia y muerte. Por esta razón, estas partes de la historia, dejan ver las injusticias de las que eran víctimas los pobladores más vulnerables, y que aún hoy se sigue dando, ya no con la esclavitud, sino con otro tipo de abusos”. Actividad entregada N.º 26.

- Con el uso de adjetivos y preposiciones. El estudiante expresa tener una elaboración propia de algunos conceptos por medio del uso de adjetivos y/o preposiciones.

Por ejemplo: “Los trenes pasaron de ser inservibles a ser parte importante de esta revolución y que hubieran más de 10 mil vías de líneas férreas”. Actividad entregada N.º 10. También: “Yo creo que fallo como líder por ser muy estricto y agresivo en las batallas” (sobre Napoleón Bonaparte). Actividad entregada N.º 15. Otro ejemplo es: “África sea un país muy diverso con muchas cosas nuevas, muchos animales y culturas nuevas a descubrir”. Actividad entregada N.º 27.

Extrapolación del contenido del texto al análisis de los eventos, hechos, oralidades de la vida cotidiana. En general un atributo ausente, pero se vio en alguna entrega así:

- Con una conclusión. Realiza una extrapolación cuando expresa sus palabras y argumentos una conclusión y valoración de lo que significó la Revolución Francesa. Ejemplo: “No me gustan los cambios hechos a la fuerza denigrando a miles de personas que realmente no merecen nada de lo que sufrieron”. Actividad entregada N.º 4.

De acuerdo con los resultados obtenidos, la comprensión lectora de los estudiantes durante la emergencia educativa generada por la pandemia, se caracteriza de forma recurrente por

los atributos asociados con la construcción del significado de los textos leídos, tales como la identificación de la idea principal y objetivo del texto, la descripción del contexto del contenido leído, sus personajes, lugares y hechos relacionados en el material presentado en las guías de la clase y, por último, la creación de su inferencias. Es decir, que los estudiantes lograron realizar actividades asociadas con el aprendizaje activo vinculado a la concepción lingüística o modo literal de la comprensión lectora.

Además, entre los estudiantes realizaron afirmaciones o refutaciones a propósito de una idea o punto de vista en el texto. Sin embargo, es menos recurrente la elaboración de una postura frente a las lecturas propuestas en las guías. Adicionalmente, ningún estudiante expresó por medio de sus entregas una extrapolación del contenido de las lecturas vistas con sus propias vidas.

También, los estudiantes realizaron con menos frecuencia, algunas actividades e interacciones con las cuales expresan verbalmente lo leído. Las conversaciones en la virtualidad les propiciaron un espacio de conflicto creativo para su propio aprendizaje por medio del cual realizaron eventualmente, algunas asociaciones del contexto del texto con su propio contexto (personajes, lugares y hechos). Por medio de estas los estudiantes expresaron la adquisición de elementos propios de la concepción psicolingüística o proceso inferencial.

En sus entregas con poca frecuencia, los estudiantes expresaron la construcción de consenso o disenso con otros a partir de lo leído. Pocas veces compartieron nuevos significados de lo leído tales como afirmaciones o refutaciones de una idea expresada en la lectura o lograron comunicar y argumentar sus propias posturas. Este es un potencial para desarrollar, pues estos atributos están asociados a la concepción sociocultural de un modo de comprensión crítica, necesaria para fomentar la adquisición de otras competencias, como las digitales y la formación ciudadana.

A propósito de este análisis, es propicio mencionar que las funcionalidades de los ambientes virtuales tales como el chat o la mensajería instantánea podrían promover una comunicación tipo “telegrama” (Area, M., y Pessoa, T., 2012, p. 3) que deteriora la capacidad que tienen los estudiantes de dominar y emplear formas expresivas propias de textos narrativos más extensos y de naturaleza argumentativa que exijan en ellos el desarrollo de una comprensión lectora más profunda. Esto puede ser porque el uso permanente de estos medios y las formas comunicativas que les son propias “moldea lo que vemos y cómo lo vemos -y con el tiempo y si lo usamos lo suficiente nos cambia como individuo y como sociedad-” (Carr, N., 2011, p. 5).

Es decir, que en la Institución Educativa La Paz, la implementación de un modelo la apropiación de las TIC podría llegar a ser disruptivo si se descentra de los textos en soporte de papel y modifica los métodos tradicionales de enseñanza centrados en “el texto como canon de la práctica curricular” (Area, M. y Adell, J., 2021.p. 88).

En este mismo sentido, el tiempo que invirtió el profesor de Ciencias Sociales al inicio y al final de cada clase en enseñarle a sus estudiantes un adecuado manejo de las plataformas, ayudó a los estudiantes a adquirir competencias digitales y, por lo tanto, una mejor expresión en el ambiente virtual. Este tipo de acciones profesores, hacen parte del desarrollo de un Modelo de Enseñanza Remota con el uso de las TIC, pues estos incluyen actividades de apropiación y uso de las funcionalidades de las herramientas y plataformas.

También en este análisis, la interacción entre el profesor y sus estudiantes creado en el ambiente virtual mostró el desarrollo de actividades con la potencialidad para generar materiales didácticos en formato digital y de mejorar su comprensión lectora allí. Estas son:

- Las conversaciones, los trabajos o dinámicas grupales a propósito de las lecturas realizadas, son recursos que pueden facilitar el aprendizaje individual en los ambientes virtuales y, por tanto, la comprensión lectora de los estudiantes.

- El uso de los recursos artísticos tales como el dibujo son útiles para que los estudiantes puedan expresar su comprensión lectora en estos ambientes digitales y crear sus propios contenidos.
- Las guías de clase son un punto de partida para las interacciones en estos ambientes. Incluir en cada guía una lectura, facilita los ejercicios asociados con los atributos a desarrollar para propiciar la comprensión lectora. También, las guías de clase y sus lecturas son potenciales textos multimodales que podrían tener una mejor articulación con la naturaleza multimodal de los ambientes virtuales de aprendizaje.
- Las actividades que ayudan a que los estudiantes realicen asociaciones del contexto del texto con su propio contexto y, los ejercicios de comparación intertextual del texto con otras lecturas y de extrapolación son relevantes para que los estudiantes puedan desarrollar un aprendizaje activo y tener conversaciones que propicien un conflicto creativo que los lleve a adquirir una mejor comprensión lectora.
- También, la edición y producción de los contenidos en los ambientes virtuales de aprendizaje son unas habilidades necesarias para que los estudiantes se expresen adecuadamente en sus interacciones y, por lo tanto, es importante desarrollarla para que la expresión de su comprensión lectora se posibilite.

Estas actividades son acciones que generaron en el área de Ciencias Sociales un entorno propicio para la implementación de estrategias de alfabetización digital que le permitan al profesor y sus estudiantes aprender las competencias propias de los medios creados por las TIC y ganar la confianza necesaria para fomentar un mayor nivel de comprensión lectora en distintos textos multimodales.

4.3. Oportunidades de aprendizaje asociadas a la comprensión lectora en un ambiente virtual en Ciencias Sociales

Este análisis parte de entender que la comprensión lectora está asociada directamente con el aprendizaje (Solé, I., 2012). Potenciarla no se limita a “entender” lo leído, sino también a establecer una relación personal con la lectura: “implicarse con textos escritos, participar en la sociedad, alcanzar las metas propuestas y desarrollar el mayor conocimiento y potencial posibles” (Ocde, 2012, p. 1). Así, lograr la comprensión lectora podría estar asociada no sólo con la interacción de los estudiantes con la lectura realizada, sino entre los estudiantes a propósito de la lectura que realizan.

Al observar los atributos del ambiente virtual en el que aprendieron los estudiantes en la pandemia, se evidencian algunos elementos que ofrece este ambiente para lograr una mejor alfabetización (social e individual) de los estudiantes y que pueden ser potencializados en el área de Ciencias Sociales para promover el desarrollo de la comprensión lectora y de las competencias ciudadanas.

Además, tal y como lo afirman Cassany, Luna, Sanz (1994) en este análisis se evidenció que la comprensión lectora se relaciona con el desarrollo de las competencias comunicativas, que se expresa en los ambientes virtuales, por la forma como le permite a los estudiantes y profesores incorporar su identidad a estos espacios e interactuar con los lenguajes y medios propios del mundo digital para lograr un proceso de comunicación y aprendizaje.

Para facilitar la acción comunicativa en el proceso de enseñanza, el profesor incorporó actividades propias de la alfabetización digital que acercó a sus estudiantes a algunas características propias de los textos multimodales que contenían la información del área planeada en el currículo para este grado y presentada por medio de mapas, fotografías, gráficos y datos, entre otras.

Además, la comprensión lectora asociada en este acto comunicativo, les facilitó a los estudiantes entender conceptos de esta área (por ejemplo, la Revolución Francesa y La Revolución Industrial, entre otros) y que es necesario que puedan integrar a su identidad personal, con la complejidad de sus propios contextos. También este ejercicio es un prerrequisito para generar una sensibilidad que propicie su formación como ciudadanos de un mundo que no está nunca en estado “off”.

La competencia lectora podría estar asociada al desarrollo escritural, lo que se evidenció por medio de sus entregas y algunas acciones en las plataformas en las que interactuaron. Esta asociación también se puede evidenciar a través de manifestaciones comunicativas y de los “procesos culturales y simbólicos” (Hurtado, R. y Chaverra, D., 2013, p. 59). Por eso, ellos no sólo necesitan comprender para analizar e interpretar lo leído, sino también para desarrollar una identidad como productores de contenidos en estos ambientes virtuales.

Crear una identidad es uno de los atributos clave en los ambientes virtuales. En este ejercicio de creación de rol se evidenció que este podría ser mejor desarrollado por los estudiantes si usaran en sus actividades y entregas las búsquedas en internet para enriquecer sus descripciones, definiciones y en general, para la elaboración de los contenidos.

También se evidenció la potencialidad de la edición y la reproducción del video en la gestión del contenido. Es decir, las opciones de construcción de los textos multimediales que por medio de las actividades y entregas los estudiantes podrían hacer con el uso del video. Con este formato se pueden socializar diversas formas de la expresión de la subjetividad de los estudiantes que por su naturaleza multimediática (audio y video de forma simultánea) otras herramientas de edición textual tal vez no les ofrezca tan fácilmente.

Además, hay Oportunidades de exploración de otras plataformas que podrían ser más empleadas por los estudiantes. Por ejemplo, la recomendación de la cibergrafía que hace el profesor en las guías u el uso de la opción para compartir contenidos que el mismo *Classroom* les ofrece. Es decir, que la creación de bibliotecas o galerías con sus propios contenidos le

permitiría a los estudiantes profundizar en el desarrollo de su propio rol en estos ambientes y también en la adquisición de las destrezas editoriales propias de las competencias digitales.

En la gestión de contenidos, fue recurrente que los estudiantes elaborarán sus entregas de forma manual. Luego usaron la opción para crear fotos grabando los archivos en JPG y PDF para terminar sus actividades. Esta práctica denota una oportunidad de aprendizaje para los estudiantes si usan de forma intencionada y frecuente diversas herramientas y plataformas para editar contenidos multimediales (textos, video, audio, dibujo, entre otros). Esta acción les facilita la apropiación de las competencias digitales propias de este ambiente virtual.

La comunicación entre pares también es un atributo de este ambiente virtual que los estudiantes podrían explorar con más frecuencia para posibilitar situaciones en las que se propicie su formación ciudadana. Las actividades propuestas tanto en las guías como en la interacción en el *GoogleMeet* mostraron una inclinación hacia los ejercicios individuales. Acceder con la motivación del profesor a funciones para el intercambio de información y contenidos (tales como chat, correos, bibliotecas, tableros, galerías) podría enriquecer la conversación entre pares y el desarrollo de sus propios contenidos.

Hay un reto para el profesor y los estudiantes en la interacción, elaboración de las guías, y entrega de actividades es reproducir y reutilizar contenidos disponibles en internet nombrando los nombres de los autores, las fuentes, sitios de los cuales se encuentra la información y se pueden hacer otras búsquedas. No sólo porque al hacerlo se entrega información útil para desarrollar la capacidad de exploración en el internet, sino porque hace parte de la construcción del respeto por la propiedad intelectual y los derechos de autor que los estudiantes deben tener como principio en la relación virtual y presencial.

En la expresión de la comprensión lectora de los estudiantes, hay potencialidades por desarrollar. En los elementos asociados a la lingüística o modo de lectura literal, la construcción

de los significados explícitos del texto por medio de dibujos, mapas conceptuales y collage les permite establecer sus propias relaciones entre los elementos clave de la lectura y también su capacidad de atención y abstracción.

En la expresión de los contenidos del texto, asociada con la concepción psicolingüística o proceso inferencial, la conversación entre pares y con el profesor es el espacio en el que de forma más recurrente se establecen las comparaciones y relaciones que facilitan el propio aprendizaje. Por lo cual, podría motivarse de forma más común las actividades grupales virtuales para apoyar esta forma de construcción por parte de los estudiantes. También el desarrollo de ejercicios que propicien la asociación del contexto de la lectura (hechos, lugares, y personajes) con elementos de sus propios contextos (la familia, el barrio, el colegio, el pueblo, el departamento o el país) y que les permitan usar hipervínculos de diversas plataformas en la edición de sus propios contenidos.

La comparación intertextual del texto con otras lecturas es otro reto. Con la orientación del profesor, los estudiantes deben lograr establecer relaciones entre la lectura que están desarrollando y otros materiales que hayan visto en sus clases. En este sentido, podría ser una opción mostrarles un contenido o tema en varios tipos de formato (texto, video, y/o audio) así como en diferentes géneros narrativos (crónica, reportaje, debate, monólogo, poema, entre otros).

En el desarrollo de la lectura crítica o la concepción sociocultural de la lectura, se evidenció por medio de la construcción de consenso o disensos de los estudiantes con sus pares a partir de lo leído por medio de la interacción. Por lo tanto, realizar trabajos en grupo de forma virtual es una práctica que debe ser recurrente para motivar el desarrollo de este tipo de comprensión lectora y que es afín a la naturaleza comunicativa de estos espacios virtuales. Sin embargo, no se evidenció el desarrollo de ejercicios argumentativos. La expresión de argumentos en las actividades y entregas de los estudiantes denota un desarrollo de la comprensión lectora asociado al proceso crítico de la lectura.

En este sentido, el contacto permanente de los estudiantes con textos que propongan una

idea central con explicaciones o descripciones que fomenten un desarrollo argumentativo es una opción. También, los ejercicios grupales como el debate pueden facilitar el intercambio de diversos argumentos y la construcción de nuevos significados incluso contradictorios. Además, estos intercambios pueden crear interacciones propias del desarrollo de competencias ciudadanas en la virtualidad.

No fue recurrente la expresión de la extrapolación del contenido del texto al contrastar la lectura con los eventos, hechos y diversas expresiones de sus vidas cotidianas u otras situaciones o contextos diferentes a los propuestos por la lectura. Esta elaboración que denota habilidades creativas por parte de los estudiantes está asociada a la concepción sociocultural o al proceso de lectura crítica y, por lo tanto, es una potencialidad por desarrollar. Los ejercicios de renombrar algunos conceptos o elementos vistos en las lecturas y en las clases, las asociaciones de dichos para propiciar la comprensión de lo leído por parte de los estudiantes. Este recurso puede ser reorientado para que los estudiantes elaboren extrapolaciones de lo leído en las guías y lo visto en las clases. También elaboraciones tales como los collage o dibujos pueden servir como punto de partida para motivar la elaboración de extrapolaciones en los estudiantes.

En cuanto al uso pedagógico e innovador de las TIC, la Institución Educativa La Paz muestra un grado de desarrollo de las competencias digitales asociado a un nivel inicial (Area, M. y Adell, J., 2021, p. 88). Este nivel se puede observar en el uso de las tecnologías y la disponibilidad de recursos informáticos en la enseñanza (implementación de actividades virtuales expresadas por medio de las guías de clase); la conectividad y los apoyos institucionales para el uso de las tecnologías (acceso a planes de internet y soporte tecnológico), la experiencia de los profesores con el uso de las TIC (incluyendo su formación universitaria) y, la cultura innovadora y de autonomía en la gestión curricular de la Institución Educativa.

Finalmente, el ejercicio de la ciudadanía tanto en la presencialidad como en la virtualidad requiere de la lectura crítica: “saber leer con criterio, de forma inteligente y reflexiva es tal vez un bien máspreciado que nunca. Formar lectores equivale a formar ciudadanos que puedan elegir la

lectura para una variedad de propósitos, que sepan qué leer y cómo hacerlo, que puedan utilizarla para transformar la información en conocimiento” (Solé, I., 2012, p. 50).

Conclusiones

En Colombia durante la pandemia causada por el Covid-19 impulsar la “transformación pedagógica desde posicionamientos de la tecnología educativa crítica” (Area, M., 2021, p. 83) es una necesidad que se reafirma en los retos que enfrentaron las comunidades educativas en la adquisición de competencias digitales. Así, conocer las formas como la comprensión lectora tiene incidencia en el desempeño del aprendizaje de los estudiantes en los ambientes virtuales, se constituye como una oportunidad para el fortalecimiento del propósito formativo de los profesores y de las instituciones educativas.

Este análisis dio como resultado que las maneras de relación y comunicación virtuales posibilitan diversas formas de aprender y que para ser aprovechadas requieren de la transformación digital en las instituciones educativas. El insuficiente acceso y apropiación a la infraestructura tecnológica propia para este fin es una de estas barreras que hace que la Institución Educativa La Paz se encuentre en una fase inicial de dicha transformación (Area M., 2020, p. 22).

Motivar un proceso de transformación digital en esta Institución Educativa requiere de un modelo de formación de competencias digitales profesoras con el cual se daría lugar a múltiples oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes y para otros actores de su comunidad educativa, además se abona el terreno para el desarrollo del Modelo de Enseñanza Remota necesario para construir una reflexión pedagógica que le permita dinamizar con flexibilidad y agilidad los cambios tecnológicos y desarrollar las didácticas necesarias para integrarse a la cultura digital y enfrentar mejor las situaciones de emergencia como la que acaban de cruzar.

También se muestra la forma cómo los estudiantes interactuaron en el ambiente virtual en el área de Ciencias Sociales en las condiciones y con las limitaciones de la pandemia, gracias al

análisis con la matriz categorial que describe algunos atributos del Entorno de Aprendizaje Personalizado (Attwell, 2007). Entre otros, se evidenció que las guías de clase esbozan en su estructura y actividades una evolución inicial de la Institución Educativa en la formación de las competencias digitales profesoras, uno de los aspectos clave para que los profesores creen su propia identidad y ciudadanía en un mundo digital y les habilite para enfrentar situaciones de emergencia, generar esta transformación y avanzar hacia el desarrollo de pedagogías emergentes.

Este ambiente virtual de aprendizaje le permitió al profesor y sus estudiantes hacer una gestión de los objetivos formativos con limitaciones en el reconocimiento de las necesidades y expectativas previas de los estudiantes por medio de la interacción establecida a través del correo electrónico, del *Classroom* y del WhatsApp. Además, los estudiantes usaron con poca frecuencia opciones de navegación para hacer búsquedas o videos para realizar sus tareas u otras participaciones. Tampoco fue recurrente el contacto entre los estudiantes sin la mediación del profesor. Adicionalmente, los estudiantes compartieron información de internet sin mencionar su autoría.

En segundo lugar, se presenta cómo fue el desempeño de los estudiantes en este ambiente virtual de aprendizaje por medio del análisis de la comprensión lectora que se evidencia en las respuestas y ejercicios de las entregas que realizan de acuerdo con las guías propuestas por el profesor. Los estudiantes lograron crear su propia inferencia de lo leído y realizar actividades asociadas con el aprendizaje activo y la concepción lingüística o proceso literal de la comprensión lectora, tales como la construcción del significado del texto, la identificación de la idea principal y el objetivo del texto, la descripción del contexto, expresadas usualmente por medio de paráfrasis y afirmaciones o refutaciones sobre una idea o punto de vista en el texto.

Aunque, no realizaron asociaciones de las lecturas realizadas con elementos o ideas de otras lecturas o de su propio contexto, ni una extrapolación de estas lecturas con sus propias vidas

y, además, fue poco recurrente la elaboración de una postura frente a las lecturas, las conversaciones en la virtualidad les proporcionó un espacio de conflicto creativo en el cual realizaron asociaciones del contexto del texto con su propio contexto y así, los estudiantes expresaron tener elementos propios de la concepción psicolingüística o proceso inferencial.

Por último, se presentan diversas oportunidades de aprendizaje para los estudiantes de educación básica secundaria asociados a su comprensión lectora en un ambiente virtual en el área de Ciencias Sociales, haciendo un ejercicio de síntesis y asociación de los resultados obtenidos en los dos primeros apartados. Gracias al análisis realizado se pudo identificar en el ambiente virtual de aprendizaje, algunos elementos propios para facilitar la alfabetización multimedial que pueden ser potencializados en el área de Ciencias Sociales y que pueden llevar a desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes y su acción ciudadana en la virtualidad, tales como:

- Las búsquedas de internet y la edición y la reproducción del video en la gestión del contenido (especialmente videos). Les puede facilitar diversas formas de la expresión de la subjetividad gracias a su naturaleza multimediática que otras herramientas de edición textual no les ofrece.
- La gestión de contenidos en diversas herramientas para editar contenidos multimediales. Igualmente, la exploración de otras plataformas para la creación de bibliotecas o galerías con sus propios contenidos para profundizar en el desarrollo de su propio rol y adquisición de destrezas editoriales.
- La comunicación entre pares es un atributo de este ambiente virtual que los estudiantes podrían explorar para posibilitar situaciones en las que se propicie su formación ciudadana. Las funciones de intercambio de información y contenidos podrían enriquecer estas conversaciones y el desarrollo de sus propios contenidos.

- Reproducir contenidos disponibles en internet nombrando los autores, las fuentes, sitios de los cuales se encuentra para desarrollar la capacidad de exploración en el internet y promover el respeto por la propiedad intelectual y los derechos de autor como principio en la relación virtual y presencial.
- La construcción de los significados explícitos del texto por medio de dibujos, mapas conceptuales y collage, les permite establecer sus propias relaciones entre los elementos clave de la lectura y también su capacidad de atención y abstracción.
- El desarrollo de ejercicios de asociación el contexto de la lectura con elementos de sus propios contextos y realizar comparación intertextual del texto con otras lecturas, podría ser una opción para usar hipervínculos de diversas plataformas en las lecturas y la edición de sus contenidos, mostrarles una lectura en varios tipos de formato y en diferentes géneros narrativos.
- El contacto con textos que propongan una idea central con explicaciones o descripciones y elaboraciones argumentales acompañado de los ejercicios grupales para facilitar el intercambio de diversos argumentos y la construcción de nuevos significados es una opción para el desarrollo del proceso crítico de la lectura.
- La extrapolación del contenido del texto con otras lecturas y contextos que denota habilidades creativas asociadas a la concepción sociocultural o al proceso de lectura crítica y, por lo tanto, es una potencialidad por desarrollar por medio de ejercicios de renombrar algunos conceptos o elementos vistos en las lecturas y en las clases, crear collage o dibujos pueden servir como punto de partida para motivar la elaboración de extrapolaciones.

Con este análisis se reafirma que la comprensión lectora está asociada directamente con el aprendizaje (Solé, I., 2012) porque sin esta competencia no sería posible que los estudiantes accedieran a los conocimientos básicos de Ciencias Sociales e interactúan con el profesor y los otros estudiantes en un ambiente virtual de aprendizaje.

También se puede concluir que el desarrollo de la comprensión lectora y las habilidades digitales en la virtualidad requiere de la construcción de una identidad en la virtualidad por parte de los actores que participan en la interacción. En el caso particular de la Institución Educativa La Paz, tanto los profesores como los estudiantes precisan de acompañamiento para que puedan construirla y con ella, las formas expresivas propias del uso de las herramientas, funcionalidades y medios para la interacción en los ambientes virtuales de aprendizaje.

Este asunto es relevante porque adquirir una identidad en la virtualidad le permite a los estudiantes y profesores interactuar con los lenguajes y medios propios del mundo virtual para lograr un proceso de comunicación y aprendizaje. También la comprensión lectora como parte del desarrollo de las acciones comunicativas en estos espacios, les facilitó a los estudiantes entender conceptos de Ciencias Sociales esenciales para la relación con sus propios contextos y su participación en la sociedad, es decir para su formación como ciudadanos.

Además, promover la comprensión lectora en un ambiente virtual en el área de Ciencias Sociales es fundamental para desarrollar el objetivo mismo de esta área, pero también el de Lengua Castellana porque facilita a los estudiantes la comprensión de la realidad desde una perspectiva crítica (Taborda y Quiroz, 2014, p. 495). Es decir, que existe un potencial a desarrollar si se motivan actividades de integración entre estas áreas, acción que motivaría una mayor sensibilización por parte de los estudiantes a tener una actuación ciudadana orientada al desarrollo de la democracia participativa.

Para terminar, el desarrollo de la comprensión lectora es clave en la formación ciudadana (Solé, I., 2012), porque este rol requiere del pensamiento crítico y este a su vez, de la lectura crítica. Este conocimiento es esencial para que los estudiantes establezcan una relación crítica con sus contextos, entendiendo los conocimientos propios de estas áreas y que vienen de la Economía, la Historia, la Política, la Geografía, la Estadística, entre otras, como relevantes para su acción ciudadana en un entorno virtual.

Los estudiantes deben enfrentarse adecuadamente a las clases, actividades, lecturas y cibereferencias como una narración del mundo, un texto multimodal, hipertextual e intertextual de la realidad, que puede ser observado de forma crítica y, que requiere de su propia versión para ser integrado a su identidad como ciudadanos. Por lo tanto, saber leer de forma comprensiva y reflexiva podría ser el principio de la formación ciudadana el ejercicio de la ciudadanía tanto en la presencialidad como en la virtualidad.

Así, “la pandemia puso de manifiesto un cúmulo de una serie de desigualdades previas en las experiencias con TIC según el sector de gestión y las necesidades básicas de las y los estudiantes” (Krichesky, M.; Gagliano, R. y Lucas, J. 2022, p. 63) que, con investigaciones como esta, han sido documentados, describiendo las limitaciones y retos que enfrentaron los profesores y estudiantes, pero también las oportunidades que se abrieron para su aprendizaje. Ejercicios como este, permitirán con el tiempo tener una lectura de las formas cómo las comunidades educativas asumieron la emergencia y pasaron esta experiencia excepcional. Este acervo de aprendizajes puede constituirse con el tiempo en “vanguardias de innovación pedagógica” (p. 64).

Referencias

- Acevedo, Á., Valencia, A. y Ortega, A. (2021). *Educación en tiempos de pandemia: perspectivas del modelo de enseñanza remota de emergencia en Colombia*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana (N.º 37. Vol.23, pp. 93 - 112).
- Adell, S., J. y Castañeda Q., L. (2010) *Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE): una nueva manera de entender el aprendizaje*. En Roig Vila, R. y Fiorucci, M. (Eds.) Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas.
- Adell, S., J. y Castañeda Q., L. (2015). *Las pedagogías escolares emergentes*. Cuadernos de Pedagogía, 462, 21-25.
- Alejo, B. P., y Aparicio, A. F. (2021). *La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje*. Revista Científica UISRAEL, 8(1), 59–76.
<https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.341>
- Alvarado, S. V. (1993). *La construcción de categorías teóricas a partir de los datos empíricos, como base del acercamiento metodológico en la investigación cualitativa*. E. Lopera, et al., Investigación cualitativa. Confrontación y prospectiva, 271-278.

Aparicio, R., y Silva, M. (2012). *Pedagogía de la interactividad. Revista Científica de Comunicación y Educación Comunicar*. (38.^a ed., Vol. 19, pp. 51-58).

<https://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/05-PRE-12698.pdf>

Area, M., y Pessoa, T. (2012). *De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0*. *Comunicar*, 19 (38), 13-20.

<https://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/01-PRE-12378.pdf>

Area, M., Santana B., P. J. y Sanabria M., A. L. (2020). *La transformación digital en los centros escolares. Obstáculos y resistencias*. *Digital Education Review*, 37, 15-31.

<https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/30558>

Area, M. y Adell, S., J. (2021). *Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>

Attwell, G. (2007). *The Personal Learning Environments - the future of eLearning?* *eLearning Papers*, vol. 2 no. 1.

Batista, M. H. (2006). *Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje*. *Revista Iberoamericana de educación* (N.º 38).

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1326Herrera.pdf>

Bouskela, M., Casseb, M., Bassi, S., De Luca, C. y Facchina, M. (2016) *La ruta hacia las smart cities: Migrando de una gestión tradicional a la ciudad inteligente*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/la-ruta-hacia-las-smart-cities-migrando-de-una-gestion-tradicional-la-ciudad-inteligente>

Cabello, S. M. (2022). *El camino de desarrollo de las ciudades inteligentes: una evaluación de Bogotá, Buenos Aires, Ciudad de México y São Paulo*.

Cadavid, G., y Álvarez, G. (2012). *Análisis de ambientes virtuales de aprendizaje desde una propuesta semiótico integral*. Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile (N.º 25, pp. 219-239).

Calle, G. (2014). *La habilidad del pensamiento crítico para el establecimiento de una posición frente a un tema en la escritura digital*. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación (N.º pp. 17-32) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416676>

Calle, G. y Gómez, M. (2020) *El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la básica primaria*. Revista Panorama (27.ª ed, Vol. 14, pp. 14-34) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7728569>

Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*. Taurus.

Cassany, D., Luna, M y Sanz, G. (1994) *Enseñar la lengua*. Ed. Grao, Barcelona.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 1). Siglo xxi

Cobo, C. (2016) *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal. Colección Debate.

Cobo, C. (2019) *Acepto las condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*, Fundación Santillana, Madrid.

Colombia, Corte Constitucional (1991) *Constitución Política de Colombia*.

<https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2002). *Serie Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2006) *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional profesor*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional, (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación PNDE 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. D.O. N.º 47570. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-392871_recurso_1.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales*. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_C.Sociales.pdf

Colombia, Ministerio de Educación (2020). *Circular 020. Medias adicionales y complementarias para el manejo, control y prevención del Coronavirus (Covid-19)*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-394018_recurso_1.pdf

Colombia, Ministerio de Salud y Protección Social (2021). *Plan Nacional de Vacunación contra el Covid-19*. Documento técnico, versión 2. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/pnv-contra-covid-19.pdf>

Cuervo, I. (2022) *Retos de la práctica pedagógica en tiempos de confinamiento mediada por entornos digitales*. Revista Estudios (N.º 43 pp. 1 - 33)

Danielsson K. y Selander S. (2021) *Multimodal Texts in Disciplinary Education*.

https://doi.org/10.1007/978-3-030-63960-0_2.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2019, 12 de julio).

Indicadores básicos de tenencia y uso de tecnologías de la información y comunicación TIC en hogares y personas de 5 y más años de edad.

<https://bit.ly/3baVdKl>

Decreto 417 de 2020 [con fuerza de ley]. *Por medio del cual se declara un Estado de*

Emergencia Económica, Social y Ecológica, en todo el territorio nacional. 17 de marzo de 2020. D.O. N.º 51259.

Dominique, M. (2016). *Cápsula de Investigación: Multimodalidad Parte 1*. Escuela de Pedagogía

PUCV. <https://www.youtube.com/watch?v=JDQcyaWEdkE>.

Farías, M. y Araya, C. (2014). *Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna:*

estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales. Colombian Applied Linguistics Journal (1.ª ed, Vol. 16, pp. 93-104).

<http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v16n1/v16n1a09.pdf>

Farías, M. y Araya, C. (2015). *Hacia una caracterización de los textos multimodales usados en*

formación inicial profesor en lenguaje y comunicación. Revista Literatura y Lingüística (N.º 32 pp. 283 - 304)

Franco, M. C, y Montoya, K. (2021). *Transmediando prácticas de lectura crítica* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- Giraldo, C., Sánchez, C. y Serna, M. (2018) *Las técnicas de las preguntas y la discusión como estrategia para la comprensión lectora del texto argumentativo*. Tesis de maestría. Universidad de Antioquia, El Carmen de Viboral, Colombia.
- Giraldo, M. (2010). *El Concepto de Ambiente Virtual de Aprendizaje desde una perspectiva mediacional*. (Medellín) [Monografía].
http://cmap.upb.edu.co/rid=1RB3JLKP2-57ZG65-68D/El_concepto_AmbienteVirtual-Aprendizaje.pdf
- Gómez, A. (2016). *La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y de escribir en el entorno digital*. Editorial Síntesis, Madrid.
- Gutiérrez, A. (2010). *Creación multimedia y alfabetización en la era digital*. In Aparici, R. (Coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Guzmán Marín, F. (2012). *El concepto de competencias*. *Revista Iberoamericana De Educación*, 60(4), 6. <https://doi.org/10.35362/rie6041289>
- Hymes, D. y Gómez, J. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. *Forma y Función*, (9), 13–37. Recuperado a partir de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>
- Institución Educativa La Paz (2020). *Institución Educativa La Paz. La Ceja*.

<http://www.ielapazlaceja.edu.co/>

- Hurtado, R. y Chaverra, D. (2013). Evaluación de los procesos de lectura y escritura en la educación preescolar y básica primaria. En: H. Huneke (Ed). *Didáctica de la lengua – oralidad, literacidad y el espacio (inter) cultural* (pp. 103-116). Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Joyanes, L. (2017). *Industria 4.0. La cuarta revolución industrial*. Marcombo Ediciones Técnicas. (Barcelona) pp. 470.
- Jurado, V. (2014) *La lectura crítica: el diálogo entre los textos*. Revista Ruta Maestra. Editorial Santillana. (Bogotá) pp. 12.
- Kearney, N. (2013). *Literacy in a digital world: searching for common understanding*. EdD thesis The Open University.
- Kress, G. (2003) *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge. Primera edición. pp. 208.
- Krichesky, M., Gagliano, R. y Lucas, J. (2022). *Educación secundaria en el ciclo pandémico. Una lectura desde las políticas educativas y la producción de conocimientos en el campo académico*. RELAPAE, (16), pp. 54-66.
- Li, Q., y Akins, M. (2005). *Sixteen myths about online teaching and learning in higher education: Don't believe everything you hear*. TechTrends, 49 (4), 51-60.

Laboratorio de Economía de la Educación (2020). *¿Están preparados los colegios públicos del país para implementar lecciones virtuales ante una eventual suspensión de clases a causa del coronavirus?* Informe Análisis Estadístico. (N.º 001 pp. 1-6)

Ligarretto, R. (2020). *Educación virtual: realidad o ficción en tiempos de pandemia.*

PesquisaJaveriana. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/educacion-virtual-realidad-o-ficcion-en-tiempos-de-pandemia/>

Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la ley general de educación.* Febrero 8 de 1994. D.O. N.º 41214.

Lozano, A. (2017) *Alfabetización digital en la formación de competencias ciudadanas en la básica primaria.* Tesis de maestría. Universidad de Antioquia, Puerto Berrio, Colombia

Melo, L. A., Ramos, J. E., Arenas, J. L. R., & Zárate, H. M. (2021). *Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo: El caso de Colombia.* Borradores de Economía; No. 1179.

Merritt, J., Antunes, M. E., & Tanaka, Y. (2021). *Governing smart cities: Policy benchmarks for ethical and responsible smart city development.* In World Economic Forum.

https://www3.weforum.org/docs/WEF_Governing_Smart_Cities_2021.pdf.

Miras, S. (2020) *La lectura multimodal y el desarrollo de la competencia literaria: apuntes sobre el estado de la cuestión.* Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria.

Alicante. (pp. 315-323) [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/110039/1/Redes-](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/110039/1/Redes-Investigacion-Innovacion-Docencia-Universitaria-2020-28.pdf)

[Investigacion-Innovacion-Docencia-Universitaria-2020-28.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/110039/1/Redes-Investigacion-Innovacion-Docencia-Universitaria-2020-28.pdf)

- Monsalve, M., Chaverra, D., y Bolívar, W. (2015). *Caracterización y evaluación de la habilidad razonabilidad en la producción escrita de textos multimodales*. *Forma y Función*, 28(2), 111-133.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2015000200005
- Niño, V. (2011). *Competencias en la comunicación*. Hacia las prácticas del discurso. Eco Editores.
- Negroponte, N. (1995). *Being digital*. Vintage Books.
- Obando, L. (2000) *Hacia una pedagogía de la lectura de imágenes*. *Pedagogía y Saberes* (N.º 15, p. 69 – 76)
- O'halloran, K. (2012) *Análisis del discurso multimodal*. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*. Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED) (1.ª Vol, 12, pp. 75-97). <https://raled.comunidadeled.org/index.php/raled/article/view/78/80>
- Organización Panamericana de la Salud (2020). *Actualización Epidemiológica Nuevo coronavirus (COVID-19)*. <https://www.paho.org/es/documentos/actualizacion-epidemiologica-nuevo-coronavirus-covid-19-14-febrero-2020>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2009). *Evaluaciones de competencias*. París: OCDE. https://www.oecd.org/skills/evaluaciones-de-competencias/All%20Items_ESP.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019). *Resultados de las pruebas PISA 2018. Notas para el país*, Colombia.
<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/PISA%202018%20principales%20r>

esultados%20para%20Colombia.pdf

Parodi, G. y Peronard, M. (2010). *Saber leer*. Bogotá: Instituto Cervantes.

https://issuu.com/alexrivera20/docs/saber_leer

Pérez, L. (2006). *¿Cómo aprender ciencias sociales en la sociedad del conocimiento?*. Revista

Docencia Universitaria (N.º 7, Vol 1, pp 141-156).

<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/2084>

Quintero, A. (2017) *Lectura, escritura y pedagogía*. Colección Estudios Educativos.

Cali, Colombia. pp 182.

Restrepo, B. (1996) *Programa de especialización en teorías y métodos y técnicas en*

investigación social. Investigación en educación. ICFES. Bogotá, Colombia. pp 266.

Sanabria, A. y Cepeda, O. (2016). *La educación para la competencia digital en los centros*

escolares: la ciudadanía digital. RELATEC: revista latinoamericana de tecnología

educativa. Tomado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/136544>

Sánchez, J. (2016) *Nuevas alfabetizaciones en un entorno multimodal: nuevas necesidades*

lectoras para un entorno textual múltiple. Revista Investigaciones Sobre Lectura (Nº. 6,

pp. 51-57).

Sánchez, M. y Prendes, M. (2022). *Investigar en tecnología educativa: un viaje desde los medios*

hasta las TIC. Hallazgos, 19 (37).

Sandoval, C. (1996) *Programa de especialización en teorías y métodos y técnicas en*

investigación social. Investigación cualitativa. (Bogotá) ICFES.

- Selwyn, N. (2014). *Internet y educación. C@mbio: 19 ensayos clave acerca de cómo Internet está cambiando nuestras vidas*. <https://www.bbvaopenmind.com/tecnologia/mundo-digital/neil-selwyn-presenta-internet-y-educacion/>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- Solé, I. (2001). *¿Lectura en educación infantil? Sí, gracias*. En: Bofarull et al., *Comprensión lectora*. El uso de la lengua como procedimiento. (pp. 69-78) Barcelona: Graó
- Solé, I. (2012). *Competencia lectora y aprendizaje*. Revista Iberoamericana De Educación, 59, 43-61. <https://doi.org/10.35362/rie590456>
- Solé, I. (2014). *El aprendizaje de la competencia lectora*. CL (Ed. 2014), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. (pp. 84-96).
- Taborda, M. y Quiroz, R. (2014) *Relaciones entre currículo y didáctica de las ciencias sociales Encuentros en la encrucijada*. Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social. (N.º 19 pp. 483-500).
- Torres, A. (2018) *Textos multimodales, múltiples estrategias de comprensión*. (Bogotá) [Monografía]. https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/handle/001/1220/CAA-Spa-2018-Textos_multimodales_multiples_estrategias_de_comprension_Trabajo_de_grado.pdf;jsessionid=C29F20F7D00AA131CF78C27583ED456A?sequence=1
- Trujillo, F. (2014). *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona:

Graó.

Yanacon, A. y Costaguta, R. (2013). *Manifestación de habilidades de colaboración en grupos de aprendizaje síncronos y asíncronos*. In XVIII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación.

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/32431/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vargas, S., Mavesoy, A. y Peña, A. (2007). *Una experiencia en ambientes educativos virtuales para el desarrollo de la lectura*. Pedagogía y Saberes. Universidad Pedagógica Nacional (N.º 27, pp- 87 - 96)

Villamizar, S. (2018) *Fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de décimo grado de la institución educativa Colegio Técnico Águeda Gallardo de Villamizar de Pamplona, a partir del desarrollo de secuencias didácticas basadas en las técnicas de comprensión lectora propuestas por Daniel Cassany*. (Bucaramanga) [Monografía].

https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2681/2008_Tesis_Sandra_Milena_Villamizar_Vera.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Anexos

Los siguientes anexos contienen los formatos de las autorizaciones que permitieron el desarrollo de esta investigación.

Anexo 1. Formato consentimiento informado Institución Educativa

El Carmen de Viboral, julio de 2022.

Señor

Jorge Mario Henao Arroyave

Rector Institución Educativa La Paz

La Ceja

Asunto: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TRABAJO DE CAMPO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.

Respetado Rector,

Me permito solicitarle formalmente en su calidad de representante legal de la Institución Educativa La Paz, autorización para realizar el análisis documental de la investigación:

Caracterización de la comprensión lectora desde el desempeño de los estudiantes en un ambiente virtual en el área de Ciencias Sociales durante la pandemia causada por el Covid- 19.

Este proyecto hace parte del proceso de formación posgraduada de la Maestría en Educación, modalidad virtual de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y es una investigación desarrollada por María Paulina Restrepo, aspirante al título de esta maestría.

Caracterizar el aprendizaje de los estudiantes de 8.º de la I.E. La Paz asociados a la comprensión lectora en un ambiente virtual en el área de Ciencias Sociales e Historia durante el 1.º semestre del 2021.

Este trabajo de naturaleza documental requerirá del acceso a la información y la participación del personal en las condiciones que se describen a continuación:

- Acceso a información documental del curso de grado 8.^a de Ciencias Sociales e Historia que reposa en la plataforma Classroom.
- El plan de área, proyecto educativo institucional, resultados de las pruebas SABER y listas de asistencia y calificación asociadas con este curso y grado.
- La contribución voluntaria del profesor de Ciencias Sociales e Historia del grado 8º por medio del acceso a la documentación relacionada y la posible generación de una conversación para resolver algunas dudas.
- Reconociendo que los trabajos y notas de calificación de los estudiantes es una información sensible, se omitirá el uso de nombres específicos en esta investigación para salvaguardar su identidad.

- La elaboración y participación en esta investigación no tiene fines de lucro, no implica gastos por ninguna de las partes, ni de Institución Educativa. Apoyar este proceso investigativo no establece ninguna relación de tipo contractual.
- Los resultados obtenidos serán informados a la Institución con el fin de fortalecer sus procesos académicos. Estos solo serán publicados y socializados en otros escenarios y medios con fines científicos y académicos.
- En caso de requerir la ampliación o explicación respecto al proceso investigativo la investigadora está presta a resolverlos de manera pertinente.

La información suministrada por el profesor y la Institución Educativa se empleará única y exclusivamente para cumplir el propósito de esta investigación y no habrá acciones que revistan peligros físicos o psicológicos para los niños.

Le agradezco su atención, colaboración y autorización.

MARÍA PAULINA RESTREPO RUIZ

VB. Dora Inés Chaverra Fernández

C.C. 43608415 Profesor Asesora

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, identificado con
C.C. _____,

expreso que he leído y comprendo la información suministrada para la realización de la investigación: **“Caracterización de la comprensión lectora desde el desempeño de los estudiantes en un ambiente virtual en el área de Ciencias Sociales durante la pandemia causada por el Covid-19”** a llevarse a cabo en la Institución Educativa La Paz, la cual represento.

Comprendo que, para su desarrollo, se realizará una revisión documental que le permita a la investigadora desarrollar las actividades previstas en su investigación. Esta información se brinda con fines académicos y no ponen en riesgo la integridad física o mental de las personas pertenecientes a la Institución que harán parte del proceso.

En caso de requerirlo, la investigadora se hará responsables de suministrar la información pertinente a quien corresponda.

Para constancia de la autorización, firmo con copia de recibido el día _____ del mes de _____ de 2022.

Jorge Mario Henao Arroyave

Rector

Anexo 2: Formato consentimiento informado profesor

Consentimiento informado

Estimado profesor Luis Guillermo,

La información que se presenta a continuación tiene como finalidad invitarlo a participar en una investigación producto de nuestros estudios de maestría, por favor léala cuidadosamente.

Información general del proyecto de investigación

Objetivo general: Caracterizar el aprendizaje de los estudiantes de 8.º de la I.E. La Paz asociados a la comprensión lectora en un ambiente virtual en el área de Ciencias Sociales durante el 1.º semestre del 2021.

Para lograr este objetivo, la investigadora deberá conocer los documentos institucionales y los que son producto de sus cursos de 8.ª grado, posibilitar algunas conversaciones sobre las relaciones entre con sus estudiantes en el ambiente virtual de aprendizaje.

Beneficios

Este trabajo le posibilitará una transferencia del conocimiento producto de esta investigación documental. Esta información puede propiciar una reflexión sobre su práctica y permitirle compartir su experiencia con otros miembros de su comunidad académica contribuyendo con los procesos de mejoramiento de la gestión del aula y la gestión institucional de la Institución Educativa participante.

Riesgos

El desarrollo del presente estudio no implica ningún riesgo físico, social o psicológico. La información usada será analizada con fines estrictamente académicos, por lo cual su manejo se realizará con sentido ético, respetando y protegiendo los datos personales de los participantes. Cabe mencionar, que el presente estudio no afectará su desempeño laboral ni su vínculo con el cargo que actualmente tiene como maestro. Acorde con lo anterior, su participación es voluntaria y puede decidir en cualquier momento retirarse de ésta. Corresponde hacer cumplir los procedimientos legales que dicta el código de infancia y adolescencia (ley 1098 de 2006), en caso de hallarse algún caso de sospecha de abuso sexual o maltrato infantil durante la observación del formador en las clases.

Palabras finales para cada participante:

Su participación en la presente investigación es valiosa como investigadora en formación. De antemano, le agradezco hacer parte de ella. En caso de tener alguna duda o inquietud, puede manifestarla y con gusto le brindaré la información pertinente.

Si tiene inquietudes sobre esta investigación, podrá contactarse con MARÍA PAULINA RESTREPO RUIZ, celular: 300 4187060 y correo: maria.restrepo4@udea.edu.co

Firme y escriba sus datos si está de acuerdo en participar.

Nombre:
Cédula:
Cargo:
Fecha: