



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**Las comunidades de aprendizaje en la enseñanza de las habilidades de lectura crítica
de textos hipermediales**

Autor:

Vanessa Del Carmen Villa Lombana

Asesores:

Doris Adriana Ramírez Salazar

Jorge Fernando Zapata Duque

Trabajo de grado para optar al título de magíster en educación

Universidad De Antioquia

Facultad De Educación

Medellín – Colombia

2015

1 8 0 3

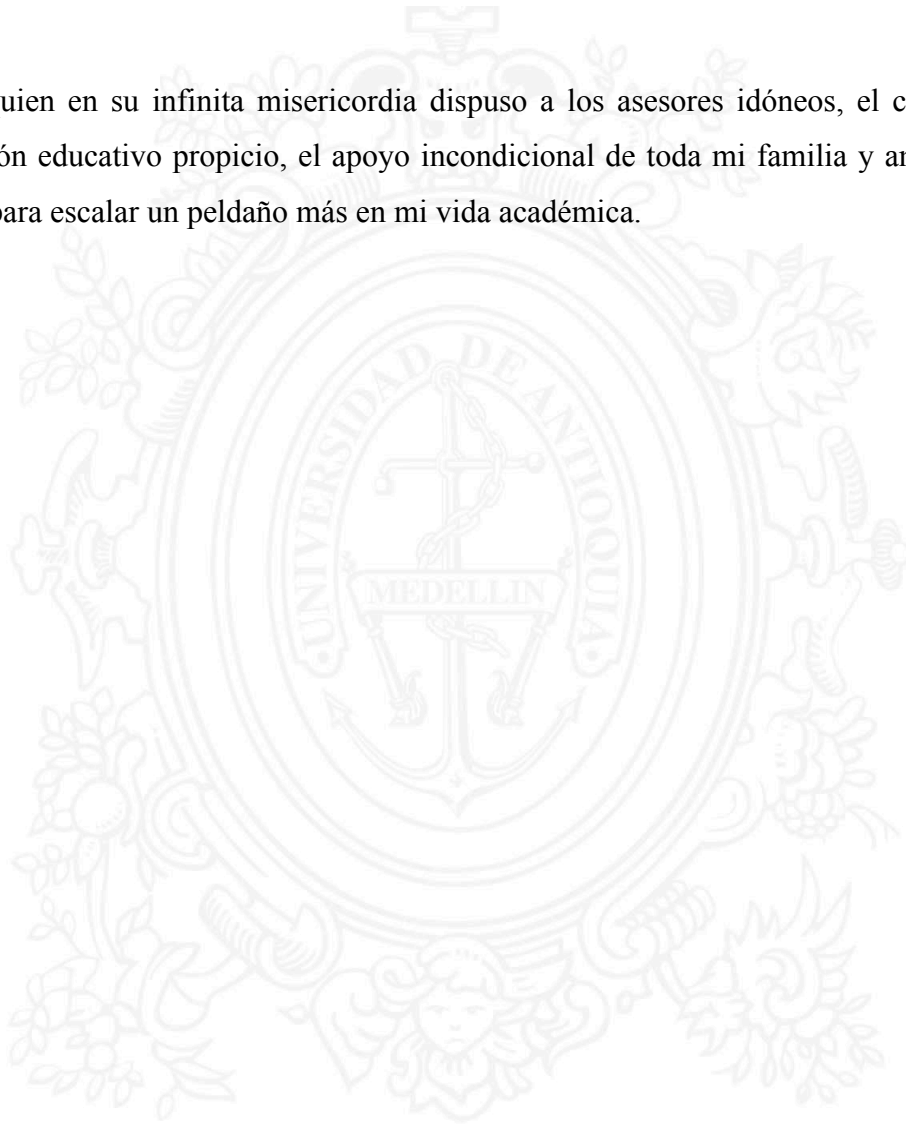


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

AGRADECIMIENTOS

A Dios, quien en su infinita misericordia dispuso a los asesores idóneos, el contexto de intervención educativo propicio, el apoyo incondicional de toda mi familia y amigos, y la fortaleza para escalar un peldaño más en mi vida académica.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	11
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
PARTE I: DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.	
Capítulo 1: Relación Educación y TIC.....	29
1.1 Ventajas de la relación Educación y TIC.....	30
1.2 Desafíos de la educación mediada por tecnologías.....	32
1.2.1 Modernizar la escuela.....	34
1.2.2 El pensamiento reflexivo.....	35
1.2.3 Innovación del modelo de enseñanza.....	36
1.3 La integración de TIC en Colombia.....	38
1.4 Perspectivas teóricas del aprendizaje mediado por TIC.....	40
1.4.1 Constructivismo.....	41
1.4.2 Socioconstructivismo.....	42
1.4.3 Teoría del aprendizaje social.....	45
1.4.4 Teoría del aprendizaje multimedia.....	48
1.5 Alfabetización digital.....	53
1.5.1 Alfabetización digital: de lo crítico y su importancia en la formación.....	56
Capítulo 2: Configuración Didáctica.....	59
2.1 Propuesta didáctica.....	59
2.2 Secuencias didácticas.....	60
2.3 El papel del docente en el escenario de las TIC.....	61
2.4. El docente en el contexto de las comunidades virtuales de aprendizaje.....	67
Capítulo 3: Sistemas sociales de aprendizaje.....	73
3.1 Una visión amplia de los sistemas sociales de aprendizaje.....	73
3.1.1 Modos de pertenencia: compromiso.....	74
3.1.2 Modos de pertenencia: Imaginación.....	74
3.1.3 Modos de pertenencia: Alineación.....	75
3.2 Las comunidades virtuales de aprendizaje como elemento estructural de un sistema social de aprendizaje.....	76
3.3 Comunidades virtuales de aprendizaje delimitadas.....	78
3.4 Características y componentes de las comunidades virtuales de aprendizaje.....	79
3.4.1 Propósitos comunes.....	81
3.4.2 Identidad común.....	81
3.4.3 Comunicación efectiva.....	82

3.4.4	Presencia social.....	84
3.4.5	Interacción vs Colaboración.	85
3.5	Antecedentes sobre el uso de comunidades virtuales de aprendizaje.....	86

Capítulo 4:	Web 2.0, Medios sociales y educación.....	91
4.1	Web 2.0.....	91
4.1.1	Web 2.0 y su potencial educativo.	92
4.2	Medios sociales o software social.	94
4.2.1	Conectividad y compenetración social.	98
4.2.2	Intercambio y descubrimiento de información colaborativamente.....	98
4.2.3	Creación de contenido.	99
4.3	Uso de medios sociales en el ámbito educativo.	99
4.3.1	Ning.....	100
4.3.2	Elg.....	102
4.3.3	EducaNetwork.....	103
4.3.4	RedAlumnos.....	104
4.3.5	Edu 2.0 o NEO LMS.....	105
4.3.6	Edmodo.	106
4.4	Antecedentes del uso de Edmodo como medio social educativo.....	109

PARTE II: EL PROCESO LECTOR.

Capítulo 5:	Lectura crítica: Una perspectiva sociocultural.....	113
5.1	¿Qué es leer?	114
5.1.1	Concepción lingüística.....	116
5.1.2	Concepción psicolingüística	117
5.1.3	Concepción sociocultural.....	118
5.2.	Lectura crítica.....	122
5.2.1	Aproximación histórica	125
5.2.2	Habilidades asociadas a la lectura crítica.....	127
5.3	Lectura crítica en internet.....	129
5.3.1	Usuarios o lectores críticos.....	129
5.3.2	Hiperlectura.....	131
5.4	Lectura como acto social: lectura dialógica o colaborativa.....	133
5.5	Antecedentes sobre la didáctica de la lectura.	137

PARTE III: ESQUEMA TEÓRICO SUSTANTIVO

Capítulo 6:	Diseño Metodológico.....	143
-------------	--------------------------	-----

6.1 Diseño.....	143
6.2 Descripción del contexto de intervención.....	147
6.3 Procedimiento para el trabajo de campo.....	148
6.3.1 Conceptualización y aplicación de instrumentos.....	149
6.3.1.1 Entrevistas semiestructuradas.....	151
6.3.1.1.1 Entrevista docente.....	152
6.3.1.1.2 Entrevista a estudiantes.....	153
6.3.1.2 Grupos focales.....	154
6.3.1.3 Matriz de observación.....	156
6.3.2 Etapas del proceso de intervención.....	158
6.3.2.1 Etapa de exploración, diseño y planificación.....	158
6.3.2.2 Etapa de ejecución de la propuesta didáctica.....	160
6.3.2.3 Etapa de análisis de la información.....	163
Capítulo 7: Presentación y discusión de resultados.....	170
7. 1 Eje temático 1: Diseño de la propuesta didáctica para apoyar la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales en el contexto de una comunidad virtual de aprendizaje soportada en Edmodo.....	171
7.1.1 Relación del docente con las TIC.....	172
7.1.2 Articulación de la propuesta didáctica al área de tecnología e informática.....	174
7.1.3 Prácticas de enseñanza del docente.....	177
7.1.4 Paradigma de aprendizaje que soporta el trabajo didáctico.....	178
7.1.5 Estructura y secuencia de la propuesta didáctica.....	179
7.1.6 Discusión de los resultados presentados en el Eje temático 1.....	201
7.2 Eje temático 2: Factores que intervienen en el diseño y desarrollo de la propuesta didáctica.....	205
7.2.1 Práctica o ejercicio de comunidad.....	205
7.2.1.1 Sentido de pertenencia.....	206
7.2.1.2 Trabajo en equipo.....	209
7.2.1.3 Empresa conjunta o propósito común.....	213
7.2.1.4 Comunicación efectiva: Interacciones y consensos en la comunidad.....	214
7.2.1.5 Participación en clase y extraclasses.....	216
7.2.2 Ejercicio de lectura.....	217
7.2.2.1 Calidad hipermedial del texto.....	217
7.2.2.2 Lectura colectiva.....	219
7.2.2.3 Proceso lector en Edmodo: dimensión de los textos e hiperenlaces.....	221
7.2.3 Mediación del docente.....	223
7.2.4 Participación del estudiante: Motivación, autonomía y valoración.....	226
7.2.5 Tiempo y espacio de la sesión.....	231

7.2.6 Discusión de los resultados presentados en el Eje temático 2.....	232
7.3 Eje temático 3: Potencial didáctico de Edmodo en la creación y consolidación de la comunidad de aprendizaje.....	243
7.3.1 Configuración e interoperabilidad.....	244
7.3.2 Interacción social.....	246
7.3.3 Herramientas y funciones de Edmodo en la participación.....	250
7.3.4 Valoración del estudiante sobre Edmodo.....	252
7.3.4 Discusión de los resultados presentados en el Eje temático 3.....	254
CONCLUSIONES.....	256
RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES.....	259
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	261
ANEXOS.....	275



INDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1. Niveles de desempeño en lectura por países.....	18
Gráfico 2. Distribución porcentual de los estudiantes según nivel de comprensión lectora.....	20
Gráfico 3. Ventajas que suponen las TIC en el contexto educativo.....	30
Gráfico 4. Procesos del aprendizaje por observación.....	47
Gráfico 5. Modelo de procesamiento de información basado en Mayer (2005) y Elliot (2009).....	51
Gráfico 6. Características de los nuevos entornos formativos (Cabero, 2005).....	62
Gráfico 7. Contexto de enseñanza y aprendizaje.....	65
Gráfico 8. Modos de pertenencia.....	75
Gráfico 9. Características de una comunidad virtual de aprendizaje.....	80
Gráfico 10. Concepciones de Lectura. (Cassany, 2006).....	116
Gráfico 11. Procedimiento para desarrollar la Teoría a partir de los datos.....	144
Gráfico 12. Relación entre objetivos e instrumentos.....	150
Gráfico 13. Momentos de desarrollo de la propuesta didáctica.....	160
Gráfico 14. Estructura secuencias didácticas de la propuesta.....	162
Gráfico 15. Proceso de codificación.....	164
Gráfico 16. Ejes temáticos.....	170
Gráfico 17. Esquema teórico Eje temático o categoría 1.....	171
Gráfico 18. Esquema teórico Eje temático o categoría 2.....	205
Gráfico 19. Esquema teórico Eje temático o categoría 3.....	243



INDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla No 1 Acercamientos a la codificación dual (Latapie, 2007, p. 10).....	50
Tabla 2. Cambios en el acceso y distribución del conocimiento (Gros, 2004).....	63
Tabla 3. Descripción medios sociales (Amine y Jarke, 2010).	96
Tabla 4. Concepciones de Lectura Crítica.....	125
Tabla 5. Habilidades de lectura crítica.....	128
Tabla 6. Preguntas entrevista docente.	153
Tabla 7. Preguntas entrevista estudiantes.....	154
Tabla 8. Subgrupos.....	155
Tabla 9. Preguntas grupos focales.....	156
Tabla 10. Elementos matriz de observación.....	157
Tabla 11. Criterios para la elección de textos hipermediales.....	159
Tabla 12. Matriz de codificación Final.....	165
Tabla 13. Secuencia didáctica sesión 1.....	181
Tabla 14. Secuencia didáctica sesión 2.....	183
Tabla 15. Secuencia didáctica sesión 3.....	185
Tabla 16. Secuencia didáctica sesión 4.....	186
Tabla 17. Secuencia didáctica sesión 5.....	189
Tabla 18. Secuencia didáctica sesión 6.....	191
Tabla 19. Secuencia didáctica sesión 7.....	192
Tabla 20. Secuencia didáctica sesión 8.....	195
Tabla 21. Secuencia didáctica sesión 9.....	196
Tabla 22. Secuencia didáctica sesión 10.....	198
Tabla 23. Secuencia didáctica sesión 11.....	199
Tabla 24. Secuencia didáctica sesión 12.....	200



INDICE DE IMÁGENES

	Pág.
Imagen 1. Página principal de Ning.....	101
Imagen 2. Entorno de Elg.....	102
Imagen 3. Entorno de EducaNetwork.	103
Imagen 4. Entorno de RedAlumnos.	104
Imagen 5. Página principal Neo LMS.....	105
Imagen 6. Entorno del curso en Neo LMS.	106
Imagen 7. Página principal grupo en Edmodo.....	107
Imagen 8. Biblioteca o “mochila” de recursos.....	107
Imagen 9. Perfil estudiante en Edmodo.....	108
Imagen 10. Reporte ATLAS.ti.....	168
Imagen 11. Comunidad y equipos de trabajo en Edmodo.	182
Imagen 12. Apertura de la comunidad en Edmodo.	182
Imagen 13. Normas de convivencia de la comunidad.	183
Imagen 14. Consulta sobre nombres para la comunidad.	184
Imagen 15. Participación estudiante sobre normas de convivencia en la web.....	184
Imagen 16. Publicación extraclase sobre el tema de la semana.	186
Imagen 17. Video expectativa creado por estudiantes.	188
Imagen 18. Decálogo publicado por el grupo Prom 2015	188
Imagen 19. Resultado de la actividad extraclase de un equipo.	190
Imagen 20. Anuncio sobre el material a explorar en próxima sesión.....	190
Imagen 21. Resultado de la actividad publicada por estudiante.....	192
Imagen 22. Equipo fiscal expone sus argumentos.....	194
Imagen 23. Los jueces dan su veredicto frente al caso.	194
Imagen 24 Publicación de los noticieros grabados por los estudiantes.....	197
Imagen 25. Árbol del problema equipo Prom 2015	199
Imagen 26. Propuestas en Prezi	200
Imagen 27. Publicación y corrección entre compañeros.	208
Imagen 28. Elección del nombre de la comunidad	209

Imagen 29. Resultado de actividad grupal: veredicto sobre caso de Grooming.	211
Imagen 30. Anotación correctiva de un miembro de la comunidad a un equipo.....	215
Imagen 31. Comentario previo al a publicación de un producto.....	215
Imagen 32. Publicación mediante preguntas.	224
Imagen 33. Nube de palabras: opiniones estudiantes sobre comunidad.....	230
Imagen 34. Pantallazo herramientas del grupo	245
Imagen 35. Perfil de estudiante con aplicación móvil.....	246
Imagen 36. Ejemplo de conectividad entre estudiantes.....	246
Imagen 37. Versión anterior de la herramienta de valoración de la publicación.....	247
Imagen 38. Reflexión de estudiante en Edmodo.	248

INDICE DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Entrevista semiestructurada docente.....	275
Anexo 2. Entrevista semiestructurada estudiantes.....	275
Anexo 3. Grupos Focales.	276
Anexo 4. Matriz de observación.	277
Anexo 5. Consentimientos informados.....	278
Anexo 6. Indagación inicial acceso a internet estudiantes.....	280
Anexo 7. Presentación del proyecto.....	281
Anexo 8. Guía Edmodo.	281
Anexo 9. Agenda.....	283



INTRODUCCIÓN

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC- en la actualidad ha trascendido las prácticas cotidianas, su impacto ha permeado diferentes áreas como la medicina, la ingeniería, el arte y la economía, y ha traído consigo una serie de cambios que van desde las formas de interacción humana, hasta la percepción del entorno y el aprendizaje. Su extensión a todos los ámbitos de la sociedad repercute ineludiblemente en el área educativa, especialmente en las formas de desarrollar la lectura y la escritura en entornos digitales.

La enseñanza y práctica de la lectura en Internet es un tema de vital importancia, si se parte del hecho que los sujetos aprenden mediante el ejercicio de la lectura en general, y por supuesto, en los nuevos escenarios soportados por formatos de carácter hipermedial – aquellos que integran características multimediales e hipertextuales: enlaces, imágenes, audio, animación, video, en un mismo formato –, y por plataformas de tipo medio social¹ provistas por la Web 2.0 cuyo desarrollo se ha articulado con las teorías social y socioconstructivistas del aprendizaje. Según Fainholc (2005) “para interactuar y aprovechar al máximo estos nuevos soportes y lenguajes, se deberían desarrollar capacidades que permitan utilizar cabalmente el potencial de las TIC y del aprendizaje múltiple” (p. 34) Una de esas capacidades es la lectura crítica, pues en los entornos digitales el lector se enfrenta a tres situaciones que debe atender inevitablemente (Kamil y Lane, 1998).

En primer lugar, el gran volumen de texto o información, que en muchos casos puede resultar abrumador para un estudiante que intenta resolver una tarea o actividad de aula. Para Schmar-Dobler (2003) un lector puede acceder, mediante enlaces, a innumerables sitios asociados con una idea original, y naufragar en el intento. Incluso, se puede tener certeza de haber encontrado la información adecuada, utilizando criterios poco confiables para valorar la relevancia, pertinencia y validez de la misma, o dejando de analizar, interpretar y evaluar el texto seleccionado de forma rigurosa.

¹ Los medios sociales se asumen como el software o plataforma que sustenta las redes sociales o comunidades de aprendizaje. Por ejemplo: Facebook, Youtube, Twitter.

En segundo lugar, la multiplicidad de formatos en que viene expresada la información, que demanda de formas multimodales de lectura. Frente a esto, un lector crítico debe ser capaz de comprender e interpretar la idea que subyace en la relación entre los elementos multimediales e hipertextuales, así como decidir de forma asertiva qué información será más útil de acuerdo con sus propósitos.

Por último, un gran porcentaje del texto en Internet es expositivo. (Schmar-Dobler, 2003) En un análisis realizado por Kamil y Lane (1998), de 50 sitios web, 48 contenían texto expositivo, mientras que 2 sitios contenían texto narrativo. Los textos expositivos se encuentran estructurados generalmente de forma no lineal, por medio de enlaces - hipertexto - que conectan con otros textos relacionados, los cuales pueden ser definiciones, ejemplos, información adicional, videos, audios, u otros sitios asociados al tema. Así, poseer la habilidad de leer un texto de esta índole, demanda familiaridad no sólo con la estructura sino con el género, vocabulario, conceptos e ideas.

Existe, adicionalmente, otra situación a la que se debe atender, y es el carácter social del aprendizaje soportado en entornos web. Cada vez son mayores las oportunidades de pertenecer a redes sociales. Escenarios como Facebook, Youtube, Twitter, Google Plus, Instagram, entre muchos otros, han familiarizado a los jóvenes con maneras de interactuar y relacionarse que repercuten de manera significativa en su dinámica de adquisición y desarrollo de competencias a nivel social, cultural y educativo, es decir, en la forma en que se comunican, colaboran, leen, trabajan, estudian, y resuelven problemas.

De acuerdo con Taberner, Aranda y Sánchez-Navarro (2010), en su texto *Juventud y tecnologías digitales: espacios de ocio, participación y aprendizaje*², la manera en que los jóvenes interactúan a través de los medios sociales tiene una influencia ineludible en el aprendizaje, donde: se expresan con mayor facilidad; se siente una conexión social en una dinámica de afiliaciones; se comparte conocimiento con el menos experimentado; depositan

² Publicado en el número sobre juventud y nuevos medios de comunicación de la Revista de Estudios en Juventud, Num 88 Marzo 10.



parte de sus conocimientos y estados de ánimo en la red, obteniendo oportunidades para la socialización. De esta manera, se construye un capital social o como lo denominan los autores *capital-red social*, un conocimiento asociado a la contribución colectiva de una comunidad, ya que comparten sus experiencias y opiniones en espacios de interacción y construcción social. La actividad que se produce en espacios sociales pueden entenderse como “espacios de aprendizaje colaborativo, no formal, sustentados por relaciones de amistad y/o interés, y donde la expresión cultural, con toda su diversidad, y con toda su carga en relación con la construcción y consolidación de las comunidades humanas, puede abordarse en profundidad por todos aquellos que colaboran en su creación” (Tabernero y otros, 2010, p.78).

En este orden de ideas, resulta imprescindible considerar el desarrollo de procesos investigativos que permitan aprovechar el valor didáctico y pedagógico de las TIC, las nuevas formas de comunicación e interacción – caracterizadas por la web 2.0 – que repercuten en la experiencia de lectura de los jóvenes, así como la condición social que se le atribuye a los nuevos medios. Esto con el propósito de contribuir a la enseñanza de una alfabetización digital crítica, específicamente la lectura crítica de textos de carácter hipermedial.

Dos elementos estructurales permiten pensar en el planteamiento de una iniciativa de investigación de esta índole, es decir que articule los propósitos y prioridades de la educación en el país, hacia el abordaje de la lectura crítica como una problemática que afecta a estudiantes de básica secundaria y media en el acceso a la información y al conocimiento en la era digital.

El primer elemento parte los resultados que reafirman el potencial del uso de textos hipermediales en los procesos de lectura y que revelan mejoras significativas en la capacidad de recordar y comprender información en este formato (Henao, 2002). Con la lectura de textos hipermediales, es posible enfrentar a los estudiantes a asumir una postura crítica y reflexiva frente a los contenidos - textos – y las formas de información que



diariamente se encuentran cuando navegan en Internet, ya sea para realizar procesos lectores de naturaleza académica o personal.

El segundo parte del potencial de los medios sociales como herramientas valiosas para propiciar la emergencia de comunidades virtuales de aprendizaje. Las comunidades virtuales a su vez apoyan la enseñanza de la lectura mediante procesos dialógicos y colaborativos, ya que evidencian cómo las TIC se pueden aprovechar para articular redes de comunicación, de intercambio, y para la promoción del aprendizaje entre sujetos tanto en el marco de la educación formal como mediante la consolidación de nuevos espacios y entornos educativos (Coll, 2004).

De acuerdo con todo lo expuesto, el presente trabajo de investigación se propuso indagar cómo puede una comunidad virtual de aprendizaje, soportada en una plataforma de medio social, apoyar la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales, en estudiantes de básica secundaria de una institución educativa de la ciudad de Medellín. El informe de investigación que aquí se presenta tiene la siguiente estructura:

Una sección introductoria constituida por el planteamiento del problema, que articula la descripción del asunto problemático, una breve justificación, objetivos y pregunta de investigación. En los siguientes capítulos se realiza el despliegue teórico del trabajo, dividido en dos partes. Una primera parte, referida a la relación Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación, plantea entre otros asuntos las perspectivas teóricas del aprendizaje, las comunidades virtuales de aprendizaje, los medios sociales y algunas consideraciones didácticas. En la segunda parte relacionada con el proceso lector, se plantean asuntos como la lectura crítica, lectura hipermedial y lectura dialógica.

Posteriormente se presenta la metodología de trabajo utilizada, se describe la comunidad educativa donde se desarrolló el trabajo de campo, los instrumentos aplicados para la recolección de la información, y las etapas en que se estructuró y desarrolló la propuesta didáctica como apoyo a la intervención. Por último en este capítulo se presenta el plan que se siguió para la sistematización y análisis de los datos recolectados.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En los capítulos finales se expresan descriptiva y analíticamente los resultados de la investigación; se sintetizan las conclusiones generales y principales hallazgos; y finalmente, se condensan las recomendaciones y limitaciones de acuerdo al despliegue de la investigación y a los aspectos que se considera deben continuar siendo explorados en futuras experiencias.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

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

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

Una de las principales características de la sociedad actual es la masificación de la información en formato digital – hipermedial – a través de internet, y de las herramientas colaborativas de la web 2.0. Un texto en formato hipermedial está constituido tanto por enlaces – hipertexto – como por elementos multimediales – audio, imágenes, video, etc. Estas características que hacen al texto hipermedial distinto al texto impreso, justifican la necesidad de que los maestros incorporen en su formación habilidades de lectura crítica, como una forma de reconocer las implicaciones que este nuevo escenario ofrece:

[La lectura] Es una transacción conceptual entre el autor y el lector; es dialogar con las ideas de aquel, es un encuentro con su pensamiento, es visitar un espacio en el que habitan sus conocimientos, percepciones, sueños, e intuiciones. Leer es escudriñar, saborear, interrogar, explorar, soñar, sumergirse, y navegar las múltiples ramificaciones que soportan y articulan el sentido de un texto. La conducta lectora es por lo tanto una aventura cognoscitiva; una vivencia intelectual gratificante y liberadora. (Henaó, 2001b, p. 47)

Según Henaó (2001), gran parte de los maestros consideran el proceso lector como un acto de decodificación del texto escrito, en donde es necesario reconocer las letras, oraciones, grafemas y fonemas, y en cierta medida repetir con otras palabras, expresadas oralmente, el



mensaje contenido en el texto. En otros casos, el proceso lector es concebido como elemento exclusivo del área o docente de lengua castellana, quien lo utiliza para promover las consultas e indagaciones en los estudiantes y se evalúa mediante exámenes escritos. En esta misma perspectiva, los estudiantes viven la lectura como un acto pasivo y mecánico, como una obligación tediosa impuesta por el profesor, y no como una habilidad necesaria para acercarse al mundo de diversas maneras, para entenderlo, cuestionarlo y finalmente como una oportunidad de tomar decisiones y posturas en los ámbitos sociales, culturales, políticos, y económicos.

Dada la incidencia de las habilidades de lectura en el proceso de aprendizaje y por ende en la calidad de los procesos formativos, merece atención la situación de Colombia con relación a la enseñanza de las habilidades para la lectura crítica.

Los resultados más recientes del estudio PISA - Programa Internacional de Evaluación a Estudiantes - realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OECD por su sigla en inglés - en el año 2012, revelan que Colombia permanece por debajo del promedio establecido por la OECD, a pesar de haber presentado mejoras desde las primeras pruebas aplicadas en 2006. El incremento ha sido de tres puntos (3.0) por año - de 385 puntos en 2006 a 403 en 2012. Esto quiere decir que los estudiantes³ son capaces de reconocer ideas principales en un texto, establecer relaciones, interpretar de manera simple, pero no son capaces de comprender textos de mayor complejidad e información implícita, comparar, contrastar ideas, asumir una posición crítica y argumentada. (OECD, 2013)

³ Los estudiantes son seleccionados a partir de una muestra aleatoria de escuelas públicas y privadas, y son elegidos en función de su edad (15 años), no del grado escolar en el que se encuentran. Por tanto es posible que estudiante tanto de educación básica y media participen en la prueba.

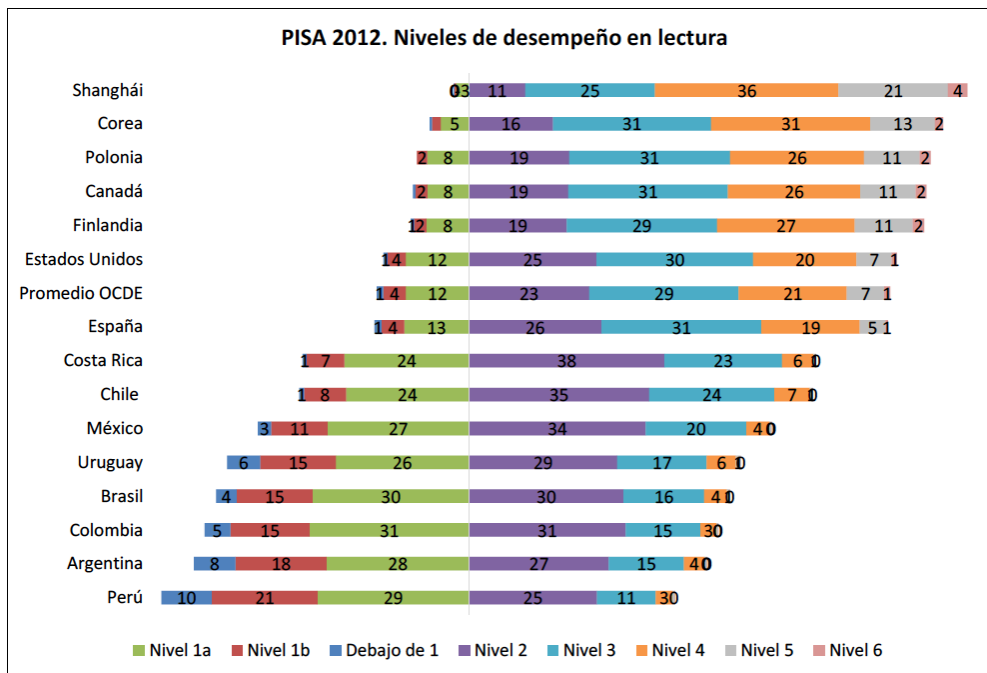


Gráfico 1. Niveles de desempeño en lectura por países. *Fuente:* OECD, 2013

El estudio PISA establece varios niveles de desempeño en lectura, que van desde el nivel 1 al 6 (Gráfico 1). En nivel 1 indica que el estudiante posee habilidades insuficientes para acceder a estudios superiores y para las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento; el nivel 2 corresponde al mínimo requerido para desempeñarse en la sociedad; y el nivel 6 indica que el estudiante tiene potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva, científicas u otras. (ICFES, 2013).

Por otro lado, los resultados de la evaluación de lectura digital - PISA 2012 -, basada en el marco de referencia PISA 2009 (OECD, 2009), revelaron que el porcentaje de estudiantes con bajo rendimiento en lectura digital es mayor que en lectura impresa, un resultado muy similar al obtenido en 2009. Esto quiere decir que “los estudiantes pueden localizar e interpretar la información que esté bien definida y por lo general relacionada con situaciones cotidianas, además pueden navegar a través de un número limitado de sitios cuando se les dan instrucciones específicas” (OCDE, 2012, p. 2). Sin embargo, no son capaces de evaluar críticamente la información, en un contexto desconocido y a pesar de la



ambigüedad, tampoco poseen habilidades para navegar a través de múltiples sitios, de forma autónoma, y manejar textos en diferentes formatos.

La explicación de estos resultados no sólo está dada por las condiciones socioeconómicas de las familias, sino que la escuela se convierte en un factor significativo. “Docentes de alta calidad y con altas expectativas sobre los logros de sus estudiantes, un buen clima escolar, recursos suficientes para el trabajo pedagógico, además de la educación inicial, son factores asociados a los resultados más altos.” (ICFES, 2010).

Desde otra perspectiva, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior - ICFES -, a partir de la aplicación de las pruebas Saber y Saber Pro, evidencia las deficiencias de los estudiantes en el proceso de lecto-escritura. Si bien los estudiantes reconocen las ideas principales y establecen algunas relaciones, la gran mayoría no son capaces de comprender textos complejos, analizar, inferir, relacionar información implícita y explícita en diferentes textos escritos y, en este sentido, tampoco asumen una posición crítica y argumentativa sobre lo leído. La subdirección de análisis y divulgación del ICFES, señala la importancia de las competencias para leer, y leer comprensiva y críticamente, para ingresar a la educación superior, y para desempeñar acciones futuras relacionadas con la innovación, el desarrollo tecnológico, y así mismo para responder a las demandas de una sociedad globalizada y competitiva a nivel internacional.

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

País		Referencia internacional Nivel avanzado (625)	Referencia internacional Nivel alto (550)	Referencia internacional Nivel intermedio (475)	Referencia internacional Nivel bajo (400)	Debajo del nivel bajo de referencia internacional (<400)
	Singapur	24	38	25	10	3
	Federación Rusa	19	44	29	7	1
†	Irlanda del Norte	19	39	29	10	3
	Finlandia	18	45	29	7	1
†	Inglaterra	18	36	29	12	5
	Hong Kong SAR	18	49	26	6	1
	Estados Unidos	17	39	30	12	2
	República Islámica de Irán	1	12	32	31	24
	Colombia	1	9	28	34	28
	Arabia Saudí	1	7	26	31	35
	Azerbaiyán	0	9	36	37	18
ψ	Omán	0	5	16	26	53
	Indonesia	0	4	24	38	34
⌘	Marruecos	0	1	6	14	79
Media internacional		8	36	36	15	5

Gráfico 2. Distribución porcentual de los estudiantes según nivel de comprensión lectora.
Fuente: Cálculos de la Oficina Asesora de Gestión de Proyectos de Investigación del ICFES, con base en los datos del estudio PIRLS 2011 del Centro de Estudios Internacionales de TIMSS y PIRLS.

Solamente el 1% de los estudiantes colombianos que participaron en el estudio alcanzaron el nivel avanzado en competencia lectora (Ver gráfico 2); el 9% clasificó en nivel alto, el 28% en nivel medio, y el 34% se ubicó en el nivel bajo. El 28% restante de los estudiantes, obtuvieron resultados por debajo de 400 puntos, es decir no alcanzaron los niveles mínimos de competencia lectora. (ICFES, 2012).

Estos datos evidencian notorias dificultades que justifican reflexionar sobre los factores socioeconómicos o políticos asociados a estos resultados, y sobre las prácticas de enseñanza de la lectura que emplean los maestros para mejorar dicha situación y en general para posibilitar a los estudiantes un mejor acceso a la información y al conocimiento. Se destaca aquí, la responsabilidad formativa que recae sobre la escuela y en especial sobre los docentes, quienes deben asumir un rol activo en el desarrollo de habilidades de lectura crítica en los estudiantes.

Desde este panorama, y teniendo en cuenta las nuevas formas de lectura y escritura que se derivan del uso de las TIC, la mediación del maestro resulta imprescindible para promover desde el aula la autonomía en el acceso a la información – presentada en formato hipertextual – de forma crítica. Además la mediación debe propiciar el aprovechamiento de

la información disponible en la web, su evaluación y por supuesto la construcción de nuevo conocimiento. De esta manera puede favorecerse que no se limiten a realizar una simple recepción pasiva de la información (Marquès, 2000).

En Colombia se han realizado esfuerzos importantes en la promoción de la lectura de libros y textos impresos, guiados por los siguientes organismos:

- ✓ Fundalectura⁴, un organismo privado que ha inspirado y formulado leyes y políticas de lectura a nivel nacional (Ley del libro en 1993, Política de lectura para la primera infancia, Ley de bibliotecas en 2009); planes de gobierno (Plan nacional de lectura y escritura y Plan nacional de lectura y bibliotecas); y programas (Congreso nacional de lectura, Leer en familia, y Lectura en espacios no convencionales).
- ✓ Banco de la República, mediante la Red de Bibliotecas del Banco de la República, implementa hace muchos años programas de promoción de lectura con diferentes públicos, desde niños en jardines infantiles y escuelas, hasta ancianos, invidentes, reclusos, maestros y comunidades específicas. Algunos de sus programas más importantes son: Programa Maletas viajeras, Programa Clubes de lectura, Festival del libro y Talleres de lectura y escritura⁵.
- ✓ Comfenalco Antioquia, a través de su programa Fomento de la Lectura, coordina acciones y programas de promoción de la lectura, ofreciendo a padres de familia, profesores, estudiantes, bibliotecarios, y comunidad en general: servicios (seminarios sobre promoción de la lectura, charlas sobre literatura, lectura y su promoción, encuentros académicos y charla-taller de formación de lectores); proyectos (Encuentro Nacional de Promotores de Lectura, Bibliocirco, y Libros para nosotros niños); programas (Horas del cuento, talleres literarios de escritura, Al

⁴ Fundalectura se ha asociado con otras entidades públicas y privadas, nacionales e internacionales, con las que coincide en campos del desarrollo humano como la educación, la cultura, la recreación, los derechos de la familia y la niñez, la salud, la formación ciudadana y el trabajo, como el Ministerio de Cultura.

⁵ En este enlace puede conocerse más sobre la actividad cultural y académica del Banco de la República:
http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/Politica_de_Promocion_de_lectura_en_la_Red_6.pdf

calor de las palabras, y Club de lectura); y otras actividades como Lecturas en la cárcel y Cajas viajeras⁶.

- ✓ El Ministerio de Cultura⁷, a través de la Biblioteca Nacional, es el organismo encargado de planear y formular la política de las bibliotecas públicas y la lectura a nivel nacional, y de dirigir la Red Nacional de Bibliotecas Públicas - RBNP⁸. Entre sus planes y políticas está el Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”, el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas, y la Ley de Bibliotecas Públicas. La RBNP tiene entre sus propósitos: Promover acciones coordinadas entre el Estado, el sector privado y las organizaciones sociales y comunitarias, que aseguren la sostenibilidad y fortalecimiento de las bibliotecas públicas de la RBNP; e impulsar la implementación de proyectos de lectura regionales y locales acordes con los lineamientos y políticas nacionales.
- ✓ El Ministerio de Educación Nacional – MEN – a través del Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento” desarrolla el proyecto piloto *¡Pásate a la Biblioteca Escolar!* que tiene por objetivo mejorar el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes a través del fortalecimiento integral de la Biblioteca Escolar como espacio pedagógico. En el marco de este proyecto, se encuentra la estrategia *Maratones de Lectura* para fortalecer el comportamiento lector de los estudiantes de primaria y secundaria, y un proceso de formación a docentes y bibliotecarios del país en temas relacionados con la biblioteca escolar, la lectura, y la escritura.

De manera específica la ciudad de Medellín cuenta con un Plan Municipal de Lectura y Escritura - PMLE - formulado en 2009. Su objetivo principal es desarrollar acciones encaminadas al fomento de la lectura y la escritura en escenarios educativos y urbanos para la formación de ciudadanos críticos y participativos. En el 2015 se firmó un acuerdo de voluntades para desarrollar el

⁶ En su sitio web es posible conocer más de la actividad que ofrecen para promover la lectura: <http://www.comfenalcoantioquia.com/Bibliotecas/Fomentoalalectura/tabid/97/language/en-US/Default.aspx>

⁷ Por medio de la Ley General del Cultura: artículo 24 de la Ley 397 de 1997.

⁸ La RBNP está compuesta por las bibliotecas públicas estatales, agrupadas en redes departamentales, distritales y municipales. Además, se articula con otras redes bibliotecarias del país como la del Banco de la República, las redes de las cajas de compensación y las redes de bibliotecas comunitarias.

nuevo PMLE cuyo énfasis será la lectura y escritura análoga y digital, y las alfabetizaciones múltiples.

El énfasis puesto en estas iniciativas no es hacia el apoyo a la enseñanza de las habilidades de lectura crítica de textos digitales – sean de carácter hipertextual o hipermedial -, los cuales como ya hemos mencionado han ganado un importante lugar en la sociedad actual, sino aumentar el número de lectores en el país a través de una serie de estrategias que tienen su foco en el uso efectivo de los espacios de enseñanza y aprendizaje como las bibliotecas públicas y las bibliotecas escolares.

Por otro lado, la Asociación Internacional de Literacidad⁹ - ILA por su sigla en inglés - recomienda a las instituciones educativas integrar creativa, consciente y sistemáticamente Internet y otras TIC dentro del currículo de Lenguaje, para el desarrollo de las competencias críticas esenciales que conduzcan a la utilización efectiva y eficaz de la información.

En su declaración sobre la alfabetización y la tecnología en el currículo, la ILA destaca entre los derechos que tienen los estudiantes, los siguientes (ILA, 2001):

- ✓ Currículos de Lenguaje que integren las nuevas competencias de las TIC a los programas de enseñanza;
- ✓ Enseñanza que desarrolle las competencias críticas, esenciales para hacer uso efectivo de la información;
- ✓ Prácticas de evaluación en competencias que incluyan leer en Internet y escribir utilizando software para procesamiento de texto.

Del mismo modo, centra especial atención en la necesidad de desarrollar la capacidad crítica que exigen las nuevas tecnologías, al expresar que:

⁹ ILA es una organización con la misión de brindar recursos y herramientas que permitan a profesores, estudiantes y líderes educativos promover las alfabetizaciones múltiples y hacerlas accesibles a toda su comunidad.

Las Redes de información abierta como Internet, permiten que cualquier persona publique lo que quiera. Esta es una de las ventajas que ofrece ésta tecnología, pero también es una de sus limitaciones. Se consigue mucha más información de personas con posiciones políticas, económicas, religiosas o ideológicas fuertes, que pueden influir profundamente el tipo de información que presentan a otros. Por este motivo debemos ayudar a los estudiantes a convertirse en consumidores más críticos de la información que encuentran (Alvermann, Moon & Hagood, 1999, Muspratt, Freebody, & Luke, 1996).” (ILA, 2001)

Esta investigación también se justifica desde el marco legal y las políticas públicas nacionales en educación, los cuales brindan los lineamientos y orientaciones para el desarrollo del sujeto en todas sus dimensiones, constituyen la base para el planteamiento de estrategias de enseñanza y aprendizaje, y el direccionamiento estratégico de las instituciones educativas en el país.

La Ley General de Educación colombiana - Ley 115 de 1994 -, plantea entre los fines de la educación -Artículo 5°- “el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.” (Ley General de Educación, 1994).

En el marco del Plan Decenal de Educación 2006 - 2016 -PNDE-, la carta de navegación educativa durante los próximos diez años, alude a la “Renovación pedagógica y uso de las TIC en la educación” como uno de los temas principales que constituyen los Desafíos de la Educación en Colombia. A partir de diferentes macro-objetivos y macro-metas, se plantea la necesidad de fortalecer los procesos lectores y escritores como condición para el desarrollo humano (PNDE, 2006).

En este orden de ideas, se puede decir que la enseñanza de la lectura crítica ha sido una preocupación compartida por diferentes actores y sectores de la sociedad, reconociendo que las instituciones educativas, en especial los maestros, juegan un papel primordial



debido a que vuelven disponible el aprendizaje de la lectura para los estudiantes. En esa misma medida, se reconoce también la importancia de la creación y ejecución de Programas, Planes y Políticas educativas tanto para la promoción de la lectura como para el apoyo a la formación de maestros en la enseñanza de la lectura crítica con el apoyo de los medios y las TIC.

Investigadores como Henao (2000) y Bagui (1998) desde hace más de una década, destacan el valor didáctico y pedagógico de los medios y las TIC para favorecer la enseñanza de la lectura crítica, cuando afirman que las nuevas formas de organización textual que permiten las tecnologías - mediante elementos hipertextuales e hipermediales - favorecen el proceso lector y proporcionan una perspectiva diferente de éste. Esta nueva perspectiva de la lectura hipermedial brinda los medios – dinámicos – para que el lector construya activamente representaciones del conocimiento.

Las estrategias didácticas del docente, apoyadas en estos nuevos formatos textuales que brindan las TIC, pueden configurar nuevos ambientes y posibilidades educativas para que los alumnos logren comprensiones y aprendizajes más genuinos. Éstos resultados se maximizan cuando se aprovecha además la conexión intrínseca que tienen las tecnologías con las formas de aprendizaje social. Las posibilidades de interacción, conectividad, presencia social, comunicación de los nuevos entornos digitales soportados por la web 2.0¹⁰, favorecen la construcción social de conocimiento, en la medida en que se brinda a los estudiantes espacios de aprendizaje en comunidad, como por ejemplo actividades de lectura colaborativa.

Así, la emergencia y configuración de la presente investigación se enmarca en los resultados que reafirman el potencial del uso de textos hipermediales en los procesos de lectura y que revelan mejoras significativas en la capacidad de recordar y comprender información en este formato (Henao, 2002). Fainholc (2004) resalta la importancia de este resultado expresando que:

¹⁰ La web 2.0 hace referencia aquí a la innovación tecnológica de la web que ha facilitado la comunicación, interacción y construcción colectiva de saberes a través de comunidades online y redes sociales.



El lector que interactúa en Internet debería ir más allá de las intenciones que el autor/diseñador pública, poseer mirada crítica para evaluar el proceso y producto de su interactividad a partir de enlaces que realiza para convertirse en un hiperlector experto. Es un desafío a la enseñanza en escuelas y Universidades la anticipación estratégica y reflexiva de significantes y significados de las TICs para encarar cualquier interacción e interactividad tecnológica en Internet, ser un evaluador/a y decididor reflexivo, deconstruir falsos conceptos, manipulaciones, etnocentrismos, prejuicios, etc. hasta llegar a que los sujetos produzcan diseños y mensajes alternativos, expresen y desarrollen creatividad, solidaridad de equipo, etc. (Fainholc, 2004, 41)

Así mismo, este estudio parte del potencial de los medios sociales como soporte para la emergencia de comunidades virtuales de aprendizaje, las cuales han permitido explorar modelos diferentes de comunicación, de interacción, de relacionar, de trabajar, y de aprender. Ellas evidencian cómo las TIC se pueden aprovechar para articular redes de comunicación, de intercambio, y a su vez permiten la promoción del aprendizaje entre sujetos tanto en el marco de la educación formal como mediante la consolidación de nuevos espacios y entornos educativos (Coll, 2004).

Los medios sociales, han facilitado la configuración de comunidades de aprendizaje como una alternativa a las numerosas y sucesivas propuestas innovadoras y reformas educativas que han intentado, a lo largo de la segunda mitad del Siglo XX, afrontar las necesidades y limitaciones de la educación formal y escolar (Coll, 2004). Así mismo, los estudios han encontrado en las teorías del aprendizaje social, el aprendizaje multimedia y el socioconstructivismo, los fundamentos pedagógicos para el desarrollo de propuestas didácticas basadas en el uso de los medios sociales para el aprendizaje (Gisbert, Espuny, González, y Lleixà, 2011).

Ya lo decían Gisbert, Espuny, González, y Lleixà (2011, p.173) al expresar que:

En el caso concreto de la aplicación de estos recursos [medios sociales] al mundo de la educación, debemos reconocer que, gracias a la web 2.0 y a su especial hincapié en las

dinámicas sociales, se ha favorecido la creación de comunidades virtuales de aprendizaje y de multitud de redes de colaboración entre iguales (García Sans, 2008), redes concebidas según los principios de reciprocidad y cooperación (Cobo y Pardo, 2007, pág. 103) que aprovechan el tirón que tienen servicios como Facebook, Twitter y otros similares.

En este contexto, el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades de lectura ha encontrado en las comunidades virtuales de aprendizaje un escenario propicio para promover el diálogo y la colaboración en torno a la literatura. Mediante la dinamización de estos espacios se cree que es posible pensar una renovación de la didáctica de la lectura apoyada en medios y TIC.

Por todo lo anterior, la presente investigación aborda la siguiente pregunta: *¿Cómo puede una comunidad virtual de aprendizaje, soportada en una plataforma de medio social, apoyar la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales?*

El objetivo central del estudio está orientado a contribuir a la didáctica de la lectura crítica en la educación media utilizando algunos medios y TIC. Para el alcance y cumplimiento de este objetivo, se plantearon tres específicos:

1. Diseñar una propuesta para apoyar la enseñanza de las habilidades de lectura crítica de textos hipermediales en el contexto de una comunidad virtual de aprendizaje.
2. Describir los factores que intervienen en el diseño y desarrollo de una propuesta didáctica basada en una comunidad virtual de aprendizaje, para apoyar la enseñanza de las habilidades de lectura crítica.
3. Explorar y caracterizar el potencial didáctico de la plataforma de medio social Edmodo¹¹ en la creación y consolidación de una comunidad virtual de aprendizaje para apoyar la enseñanza de las habilidades de lectura crítica.

¹¹ Edmodo es una plataforma de medio social educativa diseñada para apoyar la enseñanza, y ayudar a conectar a los estudiantes con las personas y los recursos necesarios para alcanzar su máximo potencial de aprendizaje. www.edmodo.com



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Se espera que los resultados de esta investigación constituyan un aporte al campo de conocimiento de la didáctica de la lectura crítica, un aporte que contempla: el diseño de una propuesta de creación de una comunidad virtual de aprendizaje, soportada en medios sociales, para cualificar la enseñanza de las formas de lectura contemporánea a través de textos de carácter hipermedial; el reconocimiento de los elementos fundamentales que intervienen en el diseño y desarrollo de la propuesta, de tal modo que sirva de referente a los docentes de educación básica y media para apoyar la enseñanza de su área, a partir de una actividad de lectura colaborativa en comunidades virtuales de aprendizaje; y finalmente, un aporte que permita a la comunidad académica conocer el potencial didáctico de la plataforma Edmodo, con el fin de aprovechar sus posibilidades de uso en el marco de sus planes de área, para promover la creación y consolidación de comunidades virtuales de aprendizaje.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803



PARTE I:

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

CAPÍTULO I: Relación Educación y TIC

La educación como un proceso eminentemente social, ha sido el escenario propicio para promover nuevas formas de enseñar y aprender mediante el uso de los medios y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Sin embargo, pensar en la integración y articulación del binomio educación y tecnologías, no es una empresa fácil. Los múltiples estudios e intentos por abordar esta relación han develado la necesidad de hacerlo de una manera consciente y crítica (Cabero, 2001 y 2007; Martínez y Prendes, 2004; Martínez, 2006; Sanmamed, 2007) de tal modo que sea observable realmente un impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por supuesto en la calidad educativa.

En términos de Cabero (2007) estos nuevos escenarios requieren de una reflexión pedagógica y didáctica sobre el uso e incorporación de las tecnologías en los contextos escolares, los cuales deberán apostar por una integración crítica, audaz, pensada y administrada no sólo por los maestros sino por los estudiantes, directivos y administradores educativos. Esta reflexión deberá invitar a definir el qué, por qué y para qué de esta incorporación y aprovechamiento.

¿Cuál es la mejor manera de facilitar el acceso al conocimiento? ¿Cuál es el papel del docente en este contexto? ¿Cómo propiciar un aprendizaje de carácter social y colaborativo? ¿Qué lugar tienen las TIC en el salón de clases? ¿Qué ventajas y desventajas supone el uso de TIC? Son algunas preguntas que se intentará abordar a lo largo de esta primera parte, con el ánimo de establecer un marco conceptual y referencial para ubicar allí una investigación que se ocupe de esta relación entre educación y TIC.

1.1 Ventajas de la relación Educación y TIC

Las tecnologías en el ámbito educativo suponen, ante todo, procesos de innovación que se expresan en nuevos ambientes de aprendizaje, en espacios donde los individuos puedan aprender a moverse e interactuar con otros. De acuerdo con Cabero (2001 y 2007) es posible señalar como ventajas significativas las que se expresan a continuación.



Gráfico 3. *Ventajas que suponen las TIC en el contexto educativo.*

En primer lugar, la creación de entornos más flexibles para el aprendizaje. Esta flexibilización, se refiere a la capacidad que tiene el individuo de seleccionar su propia ruta de aprendizaje, de personalizar su entorno y decidir sobre el camino más apropiado para construir su propio conocimiento. Adicional a esto, el uso de las TIC favorece el incremento de las modalidades comunicativas, como consecuencia de la narrativa hipertextual e hipermedial que incorporan algunos nuevos medios, y que posibilitan la creación de recorridos formativos personalizados y diversificados.

Sin lugar a dudas una de las grandes características de las TIC radica en su capacidad para ofrecer una presentación multimedia, donde utilicemos una diversidad de símbolos, tanto de forma individual como conjunta para la elaboración de los

mensajes: imágenes estáticas, imágenes en movimiento, imágenes tridimensionales, sonidos,...; es decir, nos ofrecen la posibilidad, la flexibilización, de superar el trabajo exclusivo con códigos verbales, y pasar a otros audiovisuales y multimedia, con las repercusiones que ello tiene, ya que vivimos en un mundo multimedia interactivo, donde los códigos visuales han adquirido más importancia que en el pasado. (Cabero, 2007, p. 8)

En segundo lugar, los escenarios y entornos apoyados TIC potencian la interactividad, es decir las relaciones con las personas. La interactividad permite al sujeto conectarse con los diferentes participantes del sistema, facilitando una comunicación tanto horizontal como vertical. Al respecto Cabero (2007), afirma que la calidad de la interacción que se establece entre estudiantes o entre estudiantes y profesor, en un ambiente mediado por las tecnologías, incide en la calidad del aprendizaje, ya que la web 2.0 ofrece un marco de referencia en el desarrollo de experiencias educativas basadas en la interactividad.

En tercera instancia, el uso de los medios y las TIC, puede potenciar un aprendizaje tanto individualizado como colaborativo. Según Cabero, esta noción se soporta en la idea según la cual el aprendizaje se incrementa cuando los estudiantes en conjunto desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y las acciones educativas en las cuales se ven inmersos.

En este sentido, se puede argumentar que muchas de las prácticas educativas asociadas al uso de las TIC han sido fundamentadas por el paradigma sociocultural del aprendizaje. Este paradigma surge de los estudios adelantados por Lev Vygotsky, para quien el desarrollo y el aprendizaje no eran una construcción individual, sino productos de la participación social vinculados al uso de herramientas culturales (Fernández, 2009).

En el ámbito educativo, los medios y las TIC se convierten en herramientas culturales vinculadas al proceso de aprendizaje. Newman, Griffin y Cole (1989) señalan que estas herramientas son entendidas como un artefacto que crea diferentes contextos de interacción que a su vez permiten al alumno apropiarse de conocimiento y desarrollar habilidades asociadas a la participación social alrededor del computador.

En general, el paradigma sociocultural ha sido muy influyente en los últimos años en el surgimiento de nuevas propuestas pedagógicas centradas en la participación social, el estudio del lenguaje como herramienta clave en la construcción social del conocimiento, el uso extensivo de dinámicas de trabajo en equipo, y la investigación centrada en el uso de las TIC para configurar contextos educativos distintos al aula tradicional, como lo son la educación a distancia y la creación de comunidades de aprendizaje en escenarios educativos innovadores.

Ya lo anticipaba Fernández (2009) al afirmar que un ámbito de estudio de las TIC está relacionado con su impacto en la conformación de comunidades, y que esta forma de estudiar el aprendizaje forma parte de los principios del paradigma sociocultural. Con las TIC, aspectos como el lenguaje, la participación social, y la apropiación de herramientas culturales desempeñan un papel central en la construcción de conocimiento y de las identidades de los participantes de una comunidad. Más adelante se expondrá con mayor detalle esta afirmación.

1.2 Desafíos de la educación mediada por tecnologías

La penetración de nuevas tecnologías de información y comunicación, tales como internet, telefonía celular, videoconsolas y computadores personales, ha experimentado un continuo aumento en Colombia durante la primera década del nuevo siglo (Arango, Bringué, y Sádaba, 2010). Este incremento¹² ubica al país por encima de otros como Bolivia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, pero por debajo de un bloque líder conformado por Argentina, Brasil y México.

De acuerdo con la Comisión de Regulación de Comunicaciones - CRC - en su Reporte de Industria 2014¹³, Colombia, al igual que Chile, Panamá y Uruguay, se destaca como uno de

¹² De acuerdo con los estudios de Arango, Bringué, y Sádaba (2010) sobre la penetración de TIC en Colombia, el aumento es de un 32%.

¹³ Tercera versión de este documento que expone el comportamiento de la industria TIC en Colombia. Disponible en: <https://crcm.gov.co>

los países que ha hecho un significativo progreso en desarrollar y asegurar el acceso a las TIC. El país ha aumentado diez posiciones en el ranking latinoamericano por sus avances en la infraestructura de TIC, su asequibilidad, el aumento en los usuarios y conexiones a Internet, y el número de hogares que cuentan con computador personal.

Los siguientes datos, presentados en el reporte de la CRC, permiten tener una idea más concreta sobre este incremento de la penetración de tecnologías en el país:

1. El servicio que experimentó un mayor crecimiento en 2014 fue el de Internet móvil por suscripción con una tasa aproximada de 13,31%.
2. El servicio de Internet fijo tuvo un incremento con un porcentaje cercano al 5,22%.
3. Los suscriptores de Internet Fijo de Banda Ancha pasaron de ser 4,5 millones al finalizar el 2013 a cerca de 4,7 millones en el primer semestre de 2014.
4. El crecimiento del acceso a Internet móvil por suscripción en los últimos tres años asciende a 167%, pasando de 1,7 millones de usuarios en el 2010 a 4,5 millones en el 2013.

Desde esta perspectiva, las demandas y desafíos que deben enfrentar las instituciones educativas colombianas ante este contexto de penetración cada vez más alto, estarán asociadas a interpretar de manera adecuada los cambios y fenómenos en el proceso educativo, provenientes de las dinámicas de uso de las tecnologías de los jóvenes y adolescentes, que se traducen en nuevas formas de interacción y comunicación (Arango, Bringué, y Sádaba, 2010). Otro desafío está constituido por el aprovechamiento didáctico y pedagógico de las TIC, es decir su uso y apropiación para la formulación de nuevos modelos educativos que tengan su foco en el apoyo a la enseñanza de las áreas básicas, en el desarrollo de habilidades en los estudiantes, en el acceso al conocimiento a través de recursos digitales, y en la conformación de redes de aprendizaje.

En las próximas líneas se pretenden rescatar las ideas fundamentales de Célestin Freinet, John Dewey y Manuel Area Moreira, sobre los desafíos de la educación – una educación atravesada por los cambios estructurales en materia de penetración de tecnologías –,



intentando vislumbrar algunos principios en cuanto a la formación y su relación con el uso de TIC, ya que resultan imprescindibles para la comprensión y desarrollo de esta investigación.

1.2.1 Modernizar la escuela

Freinet y Salengros (1976) desde los años setenta hablaban de la necesidad de *modernizar la escuela*, en términos de adaptarla a las necesidades del siglo XX. Con la frase “*La escuela continúa formando cocheros, cuando lo que tienen que manejar son motocicletas*”, estos autores apelan a una modernización dada por la prudencia, el método y el sentido humano, siendo éste último el aspecto más importante de toda su teoría. En la educación que plantean “del mañana”, ponen especial atención a la formación integral del individuo, esto es atender no sólo su dimensión intelectual, sino proporcionarle principios que le permitan apropiarse de la cultura que tendrá que afrontar para lograr una estrecha relación con el medio y el contexto en el que interactúa diariamente.

De acuerdo con estos autores, el reto de la educación es hacer de las instituciones educativas espacios más sociables y acogedores para todos sus actores – directivos, docentes, estudiantes, comunidad –, espacios por los que circule, transforme y potencie el capital cultural del entorno donde se encuentran inmersos, es decir su conocimiento, costumbres, arte, lenguaje; espacios en donde cada sujeto es reconocido y ocupa su lugar, en el que se pueda ejercer resistencia al deterioro de los vínculos sociales contemporáneos mediante posturas críticas y reflexivas.

“Modernizar la escuela” no hace referencia a adquirir tecnologías y dotar a las instituciones de las más novedosas, sino a sumergir al estudiante en lo que Magendzo (2003) llama una experiencia vital, partiendo de la base de que el estudiante es un sujeto hacedor de significados a partir de su experiencia, esto significa permitir que exploren y experimenten en un ambiente físico, social y cultural enriquecido y estimulado por los docentes con el apoyo de las TIC como elemento clave en la mediación.

1.2.2 El pensamiento reflexivo

Dewey (1989), por su parte, apuesta por el *pensamiento reflexivo* como un objetivo y reto fundamental de la educación, destacando sus virtudes y las actitudes para desarrollar este hábito.

Una de las virtudes asociadas a este tipo de pensamiento, es la posibilidad de dirigir las actividades con previsión y planificación de acuerdo con los objetivos e intereses particulares. Otra, se refiere a la posibilidad de prepararse previamente para hechos futuros mediante signos e inventos creados a partir de las condiciones que lo rodea. Y por último, la posibilidad de atribuir significados a los acontecimientos y objetos físicos según la relación que se establezca con éstos (Dewey, 1989).

Entre las actitudes para desarrollar el pensamiento reflexivo, el autor destaca la *mentalidad abierta* como esa capacidad de considerar nuevos problemas y asumir ideas, sin prejuicios; el *entusiasmo*, como la actitud de interés y motivación aguda hacia algo, la cual está en estrecha relación con los gustos o deseos personales; y la *responsabilidad*, como un atributo moral que permite considerar las consecuencias de un acto.

En este despliegue que hace Dewey, cabe agregar algunas otras implicaciones de fomentar el pensamiento reflexivo en la escuela, que están en estrecha relación con aquellas que plantean los fundamentos de la Pedagogía Crítica promovida desde la Escuela de Frankfurt hasta Paulo Freire.

El pensamiento reflexivo permite empoderar a las personas para que tengan mayor control sobre sus vidas a nivel económico, político, social y cultural (Magendzo, 2003). Promover este tipo de pensamiento en el ámbito escolar, implicaría promover en los estudiantes la autonomía, la capacidad de tomar decisiones, la capacidad de tomar una postura crítica frente a la vida, a su contexto y a la información que reciben diariamente de los medios con los que interactúan. Mediante el pensamiento reflexivo es posible hablar entonces de sujetos -estudiantes y docentes- capaces de transformar su entorno, y además de

problematizar las relaciones y formas de enseñar y aprender, que permitan abrir camino a nuevas formas más acordes a las necesidades e intereses tanto particulares como colectivas.

En este sentido, las tecnologías se pueden constituir en una herramienta vital en la mediación del docente, en la medida en que ofrezcan un escenario propicio para el desarrollo de la capacidad reflexiva en los estudiantes y esté asociado a la manera en que los estudiantes interactúan, se comunican y aprenden en una sociedad caracterizada por el uso masivo de los medios y las TIC.

1.2.3 Innovación del modelo de enseñanza.

Desde una perspectiva más actual y teniendo en cuenta el impacto que ha tenido el uso de las TIC en educación, Moreira (2008) acentúa el reto en la *innovación del modelo de enseñanza*. Con base en algunos informes internacionales, este autor afirma que a pesar de la creciente innovación tecnológica, sigue predominando la enseñanza tradicional. Además atribuye gran valor al desarrollo de competencias informacionales y digitales como uno de los principios fundamentales en la apuesta por una educación que facilite el acceso y comprensión a los contenidos y formas simbólicas mediante las cuales se transmite el conocimiento y la cultura (Moreira, 2008).

Por otra parte, Moreira introduce nuevos elementos que confirman la importancia de promover en los estudiantes capacidades, actitudes y valores para dar sentido y significado a las acciones desarrolladas con la tecnología, esto involucra la manera en que representan la información y construyen conocimiento mediante una lectura crítica. Por tanto, sigue siendo un reto y tarea fundamental enmarcar estas acciones en *modelos educativos* que se ajusten a la manera en que mejor se aprende.

En la búsqueda y definición de modelos para la integración de las TIC a la enseñanza, Manuel Cebrián (2005) propone tres perspectivas curriculares¹⁴ que definen los modos de considerar los medios y las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje: una perspectiva técnica, una práctica y una crítica.

La perspectiva técnica contempla el uso de los medios como elementos que acompañan el ejercicio didáctico de operativizar, controlar y regular la práctica planificada. En general, el uso de los medios es para presentar la información, donde el docente y el estudiante son usuarios pasivos.

La perspectiva práctica considera las tecnologías como herramientas para interpretar y explicar la realidad; reconstruir significativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje; desarrollar otras funciones más allá de la presentación de información; apoyar el diseño de nuevos recursos o materiales de manera colaborativa; y realizar procesos de investigación.

En la perspectiva crítica, a modo complementario de la perspectiva práctica, los medios son utilizados como instrumentos para promover procesos de reflexión, análisis, crítica y transformación de prácticas o informaciones que se presentan a los estudiantes como verdades absolutas en su diario vivir.

La articulación del uso práctico y crítico de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje amplía el horizonte de uso de las TIC, ya que ofrece tanto a docentes como a estudiantes la posibilidad de innovar y construir un modelo didáctico y pedagógico más acorde a las dinámicas de interacción, comunicación y aprendizaje que favorecen las tecnologías. Tal y como lo anunciaba Moreira, desde esta perspectiva articulada, las tecnologías permiten amplificar las capacidades de los estudiantes para representar y construir conocimiento colaborativamente mediante el uso crítico de las TIC.

¹⁴ En este contexto una perspectiva curricular es considerada como un modo de orientar teórica y prácticamente la enseñanza y el aprendizaje.

1.3 La integración de TIC en Colombia

Con el propósito de consolidar esta perspectiva de la relación educación y TIC, es importante mencionar que en Colombia se ha abordado y vehiculado este binomio mediante lineamientos y estrategias -políticas, planes y programas-, que pretenden garantizar el derecho a la educación, avanzar en las transformaciones que considera la educación necesita en términos de innovación pedagógica con el uso de TIC y de integración efectiva de las tecnologías en el aula. Cuatro iniciativas a nivel nacional y regional se enmarcan en este tipo de procesos: el Plan Decenal de Educación 2006-2016, el Plan Nacional de TIC 2008-2019, El Plan Vive Digital, y el Programa Antioquia Digital.

En el Plan Decenal de Educación 2006 - 2016, la carta de navegación educativa durante los últimos diez años, se alude a la “Renovación pedagógica y uso de las TIC en la educación” como uno de los temas principales que constituyen los Desafíos de la Educación en Colombia. A partir de diferentes macro-objetivos y macro-metas, se pretende abordar asuntos como: el mejoramiento de la infraestructura, la revisión y articulación del sistema de evaluación y estándares de calidad, el fortalecimiento de los procesos lectores y escritores, la formación de docentes en el uso de las TIC, el fortalecimiento de los procesos pedagógicos a través de las TIC y la innovación pedagógica a partir de la investigación.

De este entramado, vale la pena destacar dos asuntos importantes: abordar la innovación pedagógica a partir de la investigación, y fortalecer los procesos pedagógicos mediante la incorporación de las TIC. El primer asunto alude a lo que Coll (2004) y Gairín (2006) llaman una respuesta a una amplia visión de la educación, es decir pensar la innovación educativa desde la actividad propia de la investigación. Esto implica a los actores educativos conocer, describir y comprender su realidad social y educativa, a fin de establecer relaciones, valoraciones, diagnósticos, predicciones, que permitirán sentar bases para la intervención – actuación - sobre situaciones problemáticas.

El segundo asunto se refiere a la renovación de los proyectos educativos a partir de la transformación de los ambientes de aprendizaje con el apoyo de las TIC. De acuerdo con

Cabero (2007) es imprescindible, al incorporar las TIC, repensar las escenografías de aprendizaje, es decir los ambientes en que se desenvuelven estudiantes y docentes de tal modo que se pueda favorecer la construcción de conocimiento colectivo e individual.

De otro lado, el Plan Nacional de TIC 2008-2019¹⁵ pretende garantizar que todos los colombianos estén conectados e informados, haciendo uso eficiente y productivo de las TIC para una mayor inclusión social. En el Plan se hace énfasis en la insuficiencia de la dotación de infraestructura a las instituciones educativas, cuando ésta no se refleja en el uso masivo de las TIC para mejorar sustancialmente la calidad de vida, y por ende aumentar la equidad y disminuir la brecha digital; además, se pone de relieve la importancia de intensificar los procesos de formación, capacitación, investigación, diseño y circulación de contenidos educativos (MinTIC, 2008).

En el eje Educación, y dentro de éste el componente Uso de TIC, el Plan contempla el desarrollo del Programa de Uso de Medios y Nuevas Tecnologías, en cuyas acciones está la formación de docentes y directivos docentes. Para ello se plantea entre sus objetivos: Sensibilizar a docentes de su nuevo rol como facilitador, guía y asesor de los procesos de aprendizaje, con un sentido crítico y pedagógico en el uso de las TIC; desarrollar competencias en uso e integración de TIC en educación, a partir del fomento a nuevos modelos pedagógicos en la educación de los futuros docentes; y desarrollar competencias en el diseño y tutoría de ambientes virtuales de aprendizaje (MinTIC, 2008).

Desde esta misma perspectiva, el Plan Vive Digital, propone la masificación de Internet y el desarrollo de un ecosistema digital nacional conformado por cuatro componentes: infraestructura, servicios, aplicaciones y usuarios. Éstos últimos, serían los protagonistas de las estrategias que desde el Ministerio de Educación - como aliado del Plan - se gestan para promover la innovación en el sector de las TIC, algunas de ellas son: la alfabetización digital para docentes, la conexión a internet en escuelas públicas, el portal educativo Colombia Aprende, y los Centros de Innovación Educativa.

¹⁵ Esta iniciativa es liderada por el Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Por último, cabe destacar el Programa Antioquia Digital de la Secretaría de Educación de Antioquia, una iniciativa en términos de transformación educativa mediante el uso de las TIC. Este programa procura fortalecer el equipamiento tecnológico de las instituciones educativas de la región, propiciar la gestión y producción de contenidos educativos digitales y promover el uso y apropiación de las TIC mediante diferentes estrategias que involucran a maestros, estudiantes y comunidad educativa.

Cada una de estas estrategias, contempladas en el marco de un proceso de transformación e innovación en el campo de la educación y las TIC en el país, amplían el horizonte de posibilidades para el desarrollo de estudios e investigaciones en el campo que indaguen el modo de aprovechar la infraestructura con la que cuentan las instituciones para cualificar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así mismo, es imperativo vincular los alcances de los planes y programas planteados a nivel nacional para cualificar los procesos de formación a docentes, de modo que éstos puedan de un modo crítico innovar sus prácticas de enseñanza para incidir en los procesos de aprendizaje, y construir escenarios que promuevan el uso de los medios y las tecnologías que se disponen en las instituciones.

Por lo anterior, el presente estudio se convierte en una oportunidad de análisis y reflexión de la relación tecnología-educación, en la medida en que indaga por cómo aprovechar las herramientas con las que cuentan los docentes en sus instituciones y su conocimiento y apropiación de las tecnologías, para apoyar la enseñanza de la lectura crítica mediante la conformación de comunidades virtuales de aprendizaje soportadas en medios sociales.

1.4 Perspectivas teóricas del aprendizaje mediado por TIC

Para innovar el modelo de enseñanza y cualificar la práctica pedagógica que orienta al docente en su quehacer, no sólo es necesario contar con las herramientas tecnológicas necesarias sino comprender ampliamente cómo sucede el aprendizaje y cuál es la mejor manera en que los estudiantes aprenden, reconociendo que la mediación de las TIC supone

una forma de aprendizaje distinto en la medida que facilita o no el proceso de socialización, construcción y representación del conocimiento.

1.4.1 Constructivismo

Si bien la propuesta pedagógica y didáctica de esta investigación se fundamenta en el socioconstructivismo, se hace necesario conocer aquellas teorías que le anteceden, en la medida que constituyen la base para comprender la génesis y desarrollo de lo que más tarde Vygotsky introduce como el paradigma socio cultural del aprendizaje.

La teoría psicogenética o constructivista, cuyo exponente principal es Jean Piaget (1896 – 1980), sostiene que el individuo construye activamente su propio aprendizaje. “Interactuando con el ambiente, el niño construye estructuras internas que controlan su manera de pensar, y que evolucionan a lo largo de la infancia en un proceso de adaptación” (Fernández, 2009, p. 16).

Esta *adaptación* se convierte en un concepto importante para el constructivismo, ya que se considera el motor en la configuración de estructuras mentales. Piaget (1977) reconoció dos procesos que permiten esta adaptación: la *asimilación* y la *acomodación*.

La asimilación consiste en la incorporación de nuevos conceptos a estructuras de conocimiento existentes. La acomodación consiste en la modificación de las estructuras previas de conocimiento para poder incorporar un nuevo concepto. Estas estructuras de conocimiento fueron llamadas por Piaget esquemas, y surgen de los patrones de acción que lleva a cabo el niño al interactuar con el medio ambiente. (Fernández, 2009, p. 16).

Esta manera de concebir el desarrollo y el aprendizaje aún es muy influyente en el contexto escolar actual, en especial aquellas instituciones que siguen una pedagogía activa y un currículo basado en el descubrimiento, en el que el estudiante establece su propio ritmo de aprendizaje.

1.4.2 Socioc constructivismo

Las principales raíces conceptuales del socio constructivismo se encuentran en los estudios realizados por Lev Vygotsky (1896 – 1934), los cuales son reconocidos por aportar las bases para configurar lo que hoy día conocemos como el sustento teórico del abordaje de procesos de investigación educativa con el uso de tecnologías.

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

La primera idea a considerar hace referencia al papel formador y constructor de las *interacciones sociales*. Esta teoría propone que las funciones mentales superiores, tales como la memoria, la atención y el pensamiento, surgen por primera vez en el plano social - interpsicológico- y luego son interiorizadas por el sujeto en un plano intrapsicológico. Es decir, aparecen por primera vez en el ámbito de las relaciones sociales y luego son organizadas individualmente por el sujeto.

Un ejemplo claro es el que propone Fernández (2009): “(...) a través del diálogo un maestro y un alumno pueden considerar varias perspectivas para resolver un problema; después, esta manera de ponderar las condiciones de un problema y encontrar una solución es asumida como un diálogo interno por el alumno, dando pie al surgimiento del pensamiento”. Así, desde el momento en que llegamos al mundo, la manera en la que nos relacionamos con los demás determina de manera fundamental la forma y el contenido de lo que pensamos, y por ende nuestro desarrollo intelectual. Tal y como lo señala Ivic (1994) por mediación del adulto, el niño se entrega a sus actividades, todo su comportamiento está radicado en lo social.

La segunda idea a destacar, se refiere al papel de las *herramientas o instrumentos culturales* en el desarrollo y el aprendizaje, los cuales son concebidos en este paradigma



como los que el hombre orienta hacia sí para incidir en sus propias funciones mentales y mediante las cuales puede dominar sus estados interiores. Vygotsky (1978) estuvo interesado en la manera en que diferentes herramientas culturales median la actividad intelectual.

Por ejemplo, cuando atamos un lazo en un dedo para no olvidar hacer algo, el lazo es una herramienta psicológica que nos ayuda a recordar con su presencia lo que tenemos que hacer. El repertorio de herramientas obviamente no se reduce a lazos, sino que se puede extender a libros de texto, computadoras, y sistemas de representación semiótica como el lenguaje, las matemáticas, la cartografía, los diagramas, etcétera, y patrones culturales de acción y conocimiento como rituales, géneros discursivos, narrativas históricas y esquemas culturales de conocimiento (Cole, 1996; Holland y Cole, 1995; Wertsch, 1991, 1998) que son fundamentales en el desarrollo intelectual del alumno. (Fernández, 2009)

Desde esta perspectiva, una herramienta cultural que ha cobrado mucha importancia en el ámbito educativo es el computador, y junto a él las redes de computadores –Internet- y aplicaciones, que permiten el desarrollo de diferentes estrategias en el aula de clases. Mercer (1993), Wegerif y Scrimshaw (1997), señalan que si bien el computador como herramienta cultural es fundamental en la construcción de conocimiento, lo más importante es la calidad de la interacción que se da en situaciones donde participan estudiantes y docentes. En otras palabras, Mercer señala la importancia de enfocarnos en las situaciones que emergen alrededor del uso de TIC. Así, desde la perspectiva socioconstructivista, estudiantes, docentes y herramientas culturales, utilizadas como parte de un proceso de participación social, crean contextos de actividad donde el aprendizaje es posible.

El entramado de relaciones que se pueden tejer alrededor del aprendizaje, conducen ineludiblemente a un concepto muy importante en el estudio de las teorías Vygotskianas debido a que pone en escena y explica por qué se produce el aprendizaje cuando estudiantes y docentes interactúan en un contexto educativo. Se trata de la Zona de Desarrollo Próximo - ZDP.



La ZDP es la cantidad de aprendizaje que posiblemente puede adquirir un estudiante con las condiciones educativas apropiadas. En la ZDP estudiante y docente - adulto y niño, modelo y observador, experto y principiante - trabajan conjuntamente en las actividades que el estudiante no podría desarrollar sin ayuda – o solo – dada la dificultad del nivel requerido. De acuerdo con Verenikina (2010, p. 18) “[la ZDP] se define como la diferencia entre el actual nivel del desarrollo según lo determinado por la resolución independiente de problemas y el mayor nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía o en colaboración con personas más capaces.”

Esta zona se fortalece con el apoyo de los demás, en el ámbito de la interacción social, donde el estudiante aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con otros. Mediante un ejemplo Schunk (1997) ilustra esta noción:

“Supongamos que un niño y su maestro se ocupan de una tarea (un dibujo mamá, papá y el pequeño mientras hacen algo en casa). El niño aporta a la tarea el conocimiento del aspecto de la gente y la casa, y de las cosas que podrían hacer, combinando con el conocimiento de cómo dibujar o pintar. El adulto agrega a la misma comprensión el conocimiento de las condiciones necesarias para trabajar en diversos cometidos. Imaginemos que deciden hacer una pintura de los tres ocupados en el jardín. El niño dibujaría al papá cortando el césped, a la mamá cortando las plantas, y a él mismo rastrillando el pasto. Si el niño fuera a retratarse delante del papá, el maestro le explicaría que debe estar detrás para recoger lo que el papá recorta. Durante la interacción el pequeño modifica sus opiniones acerca del trabajo en el jardín basado en sus conocimientos actuales y en los nuevos que adquiere del maestro.” (p. 215-216)

La importancia de este concepto radica en que define una zona donde la práctica educativa -docente- tiene gran incidencia para facilitar el desarrollo de procesos de aprendizaje. Así, la posibilidad de aprender depende de las ZDP que se creen con la educación (Páez, 2009), y del *andamiaje* que el docente construya para mantener al estudiante en esa zona.

El andamiaje se refiere al proceso de guiar los elementos de la tarea o actividad que están lejos de las capacidades del estudiante, de tal modo que éste pueda concentrarse en dominar los que puede captar fácilmente. Conforme el estudiante va adquiriendo habilidades y experiencia, el docente puede ir retirando el andamiaje para favorecer la autonomía e independencia.

De acuerdo con Schunk (1997) el concepto de andamiaje es una analogía con los andamios que se utilizan en el campo de la construcción, debido a que ambos cumplen las funciones de: Brindar apoyo, servir como herramienta, amplificar el alcance del sujeto, permitir la realización de tareas que de otro modo serían imposibles, y usarse selectivamente sólo cuando sea necesario.

En este panorama, los medios y las TIC como elementos del andamiaje, pueden facilitar espacios de comunicación, permitir el compartir ideas y experiencias a una audiencia más amplia, más allá de la barrera del aula escolar, escuela y comunidad local, y de esta manera proveer las condiciones óptimas para un aprendizaje con un enfoque socioconstructivista.

1.4.3 Teoría del aprendizaje social.

En el marco del paradigma socioconstructivista se destaca la teoría del aprendizaje social, la cual ha tenido algunas influencias históricas importantes como el aprendizaje de expectativas de Tolman, las teorías de la imitación y la teoría del aprendizaje social de Rotter (Schunk, 1997). Sin embargo, aquí se prestará especial atención a los estudios de Albert Bandura (1986), máximo exponente de esta teoría.

La teoría del aprendizaje social destaca la noción de que gran parte del aprendizaje humano se da en el contexto social, observando a otros (Griffin, 2003). Mediante un proceso de *modelamiento* el sujeto adquiere conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes; conoce la utilidad y beneficios de diversos comportamientos fijándose en modelos y en las consecuencias de su proceder; y actúa de acuerdo con lo que cree que debe esperar -expectativas- como resultado de sus actos (Schunk, 1997).

Bandura considera que el aprendizaje humano se da a través de una serie de interacciones donde intervienen factores personales, conductas y sucesos del medio. En el marco de esta interacción “el aprendizaje es construido como una actividad de procesamiento de información en la que el conocimiento se trata cognoscitivamente como representaciones simbólicas que sirven de lineamientos para la acción. El aprendizaje en acto ocurre mediante ejecuciones reales y en forma vicaria al observar modelos en vivo, simbólicos o por medios electrónicos, al escuchar instrucciones o estudiar materiales impresos” (Schunk, 1997, p. 140 - 141).

El modelamiento es un elemento vital de esta teoría, ya que se trata de un concepto que alude a los cambios conductuales, cognoscitivos y afectivos que se derivan de observar a uno o más modelos. Tres son las funciones principales del modelamiento:

La primera función se denomina *facilitación de la respuesta*, y hace referencia a acciones modeladas que cumplen un papel de motivador social para que los observadores se comporten conforme a lo requerido. Esta función no supone un verdadero aprendizaje, ya que las personas replican una acción. Más bien permite que los modelos sean claves para que los observadores actúen de forma pertinente y “basados en las consecuencias positivas de los modelos” (Schunk, 1997, p. 111)

La segunda función es *inhibición y desinhibición*. De acuerdo con esta función las conductas modeladas crean en los observadores expectativas de que ocurrirán las mismas consecuencias si imitan las acciones. En otras palabras, las acciones modeladas pueden generar conductas de inhibición y desinhibición en los observadores de acuerdo con las consecuencias de las acciones.

Son tan importantes las conductas modeladas que pueden influir en las emociones y en la motivación de los observadores. Por ello Schunk (1997) expresa que “los actos del maestro pueden inhibir o desinhibir las malas conductas en el aula” (p. 112). De allí que la

mediación del docente sea clave en el proceso de formación de los estudiantes, ya que todo el tiempo se están proyectando acciones modeladas a través de las relaciones pedagógicas.

La tercera función es *aprendizaje por observación*. Éste sucede cuando se evidencian nuevas formas de actuación que se derivan de la exposición de los observadores a las conductas modeladas, nuevas formas que no tenían ninguna posibilidad de ocurrir aún en condiciones de mucha motivación (Griffin, 2003). Esta función amplía el espectro del aprendizaje, así como el monto del conocimiento adquirido, y se divide en los siguientes procesos: atención, retención, producción y motivación. En el siguiente gráfico se resume cada uno de ellos:

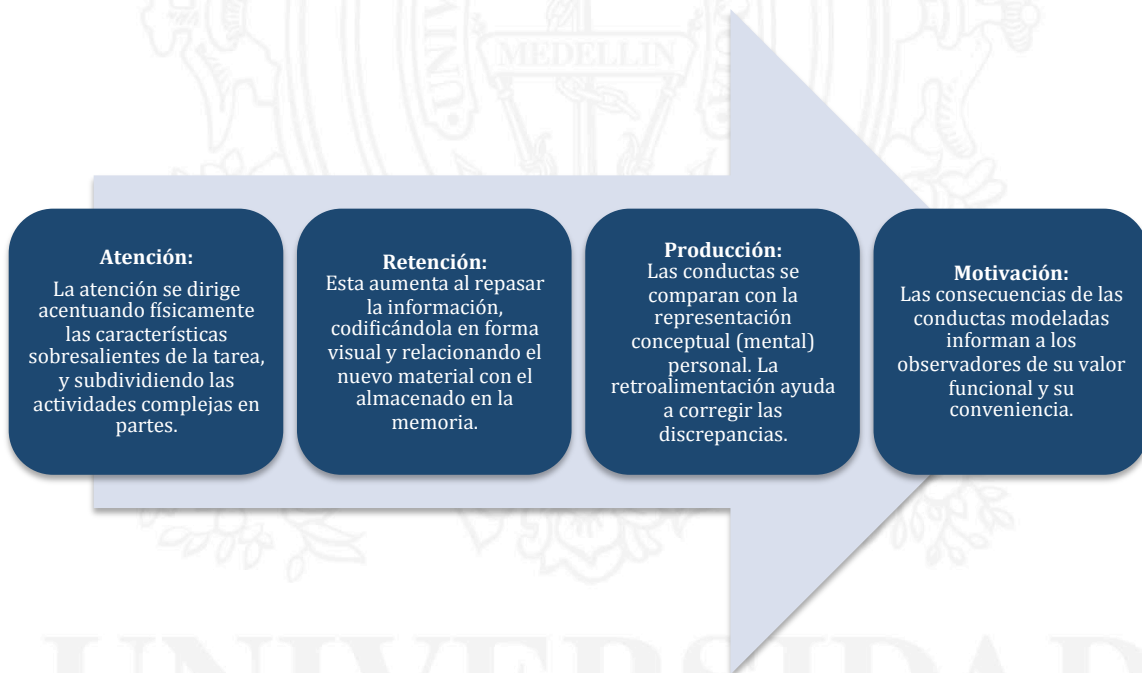


Gráfico 4. *Procesos del aprendizaje por observación (Schunk, 1997)*

Si bien el modelamiento incide fuertemente en el aprendizaje, no lo garantiza. Al respecto, Bandura destaca que este proceso cumple funciones de información y motivación. Así mismo, en él influyen elementos como las etapas de desarrollo del estudiante, el prestigio y competencia de los modelos, las consecuencias vicarias, las metas, las expectativas y la autoeficacia (Shunck, 1997).

El carácter social del aprendizaje, es considerado como un proceso activo de construcción de conocimiento, en donde intervienen elementos de la experiencia personal, la conducta e interacción social, lo que Bandura denomina “reciprocidad triádica”. Sobre ello, Schunk (1997), afirma que en el marco de la postura cognoscitiva social, las personas no son impulsadas por fuerzas internas, ni controladas y moldeadas automáticamente por estímulos externos, sino que el aprendizaje se produce por la interacción recíproca de tres elementos: factores personales, ambiente y conducta.

La teoría de Bandura ha sido probada en diversos contextos y aplicada a las habilidades cognoscitivas, sociales, motoras, para la salud y educativas. Por tanto, constituye un escenario propicio para estudios que buscan indagar por el potencial de los medios sociales en el aprendizaje y en la conducta humana, especialmente en la conformación de comunidades virtuales de aprendizaje.

1.4.4 Teoría del Aprendizaje multimedia.

El creciente interés por comprender cómo la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza contribuye en los procesos de aprendizaje, provoca la necesidad de conocer cómo las personas procesan la información y cómo ésta debe ser presentada al estudiante para lograr los objetivos formativos (Latapie, 2007). De allí – y debido a que la presente investigación tiene como propósito abordar la enseñanza de la lectura crítica de textos de tipo hipermedial – que resulte pertinente explorar y conocer la teoría del aprendizaje multimedia planteada por Richard Mayer.

De acuerdo con Mayer (2005), en su libro *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, “las personas pueden aprender más profundamente con palabras e imágenes que sólo con palabras” (p. 1). Según diversas investigaciones¹⁶ el cerebro procesa la

¹⁶ El marco conceptual de donde parte la teoría del aprendizaje multimedia se fundamenta en los estudios sobre la codificación dual de Paivio, la limitación en la capacidad de procesamiento de Baddeley, los estudios sobre la memoria y los procesos cognitivos de Atkinson y Shiffring, la teoría de la carga cognitiva de Sweller y el modelo de integración de texto e imágenes para la comprensión de Schnotz.



información a través de dos canales, el visual y el auditivo. Cuando la información se ofrece mediante estos dos canales, el cerebro puede acomodar más información nueva (Elliot, 2009). Así, al aprovechar esta capacidad de procesamiento multimodal y las herramientas que ofrecen las tecnologías, se puede propiciar considerablemente el aprendizaje del estudiante mediante la instrucción multimedia.

Antes de continuar con la comprensión de este postulado, es necesario esclarecer el concepto de multimedia. Ésta es definida por Mayer como “la presentación de material verbal y pictórico; en donde el material verbal son las palabras, como texto impreso o texto hablado y el material pictórico abarca imágenes estáticas (ilustraciones, gráficas, diagramas, mapas, fotografías) y también imágenes dinámicas (animaciones, simulaciones o video)” (2005, p. 2).

El término multimedia posee varios significados (Schnotz, 2005; Mayer, 2005). A nivel tecnológico¹⁷, multimedia significa el uso de diversos medios para entregar la información, por ejemplo la pantalla del computador y los parlantes, o un proyector y la voz del profesor. A nivel de formatos de presentación¹⁸, la multimedia se entiende como el uso de diferentes formas de presentación de la información, “como el texto en la pantalla y animación, o texto impreso e ilustraciones” (Mayer, 2005, p. 2). A nivel sensorial¹⁹ significa el uso de los sentidos auditivo y visual, por ejemplo narración y animación, o profesor y diapositivas.

Esta teoría parte de la concepción de los canales de procesamiento de información separados, el auditivo y el visual – como ya se anticipó –, la cual tiene sus raíces en dos teorías estudiadas por la psicología cognoscitiva. Latapie (2007, p. 10) expresa dos modos de acercarse a estas teorías:

¹⁷ *O delivery media view*, como lo denomina Richard Mayer (2005, p.2)

¹⁸ *Presentation modes view*, según Mayer.

¹⁹ *Sensory modalities view*, de acuerdo con Mayer.



La modalidad de la presentación	Las modalidades sensoriales
Se concentra en cómo es presentado el estímulo al aprendiz. Se identifica más con la teoría de la Codificación Dual de Paivio, la cual expresa que un canal es verbal y procesa el material verbal (narraciones o texto impreso). El otro canal es no verbal y procesa material visual y sonidos no verbales (imágenes, video, animación o sonidos de fondo).	Se enfoca en la manera en que el aprendiz procesa inicialmente los materiales presentados. Si es a través de los ojos (imágenes, animación, video y texto impreso) o a través del oído (Narraciones o sonidos de fonto). Un canal para el material visual y un canal para el material auditivo. Este enfoque es más cercano al modelo de Baddeley.

Tabla No 1 Acercamientos a la codificación dual (Latapie, 2007, p. 10)

Cada canal tiene una capacidad limitada de procesamiento. Al presentar demasiados elementos a un ritmo muy veloz la capacidad cognoscitiva del sistema de procesamiento se sobrecarga y puede afectar la comprensión (Mayer, 2005).

Esta limitación sucede debido a que una vez la información es percibida por los canales, actúa la *memoria de trabajo*, que es donde se realiza la mayor parte del aprendizaje multimedia. La memoria de trabajo sólo puede manejar pequeñas cantidades de información, unas siete piezas de información a la vez según George Miller (1956), durante 20 segundos aproximadamente.

Luego que la información es procesada en la memoria de trabajo, el conocimiento acumulado es organizado en pequeños bloques denominados *Esquemas*, y almacenado en la *Memoria a largo plazo*. “Los esquemas permiten organizar la información de manera significativa y ayudan a integrar y organizar la información nueva. En resumen, la memoria a largo plazo es donde ‘lo que sabemos’ [conocimiento] es almacenado y donde se integra la información nueva. El aprendizaje puede ser pensado como un cambio en nuestra memoria a largo plazo” (Elliot, 2009, p. 2)

Con la instrucción multimedia, la memoria de trabajo puede optimizar su capacidad de procesamiento, debido a que cuando la información es presentada mediante ambos canales simultáneamente la memoria puede manejar más información a nivel general.

Sin embargo, aunque el uso de múltiples canales puede aumentar la cantidad de información que el cerebro humano puede procesar existe el riesgo de *sobrecarga cognitiva*. Demasiada información presentada/entregada de manera ineficaz puede interferir con la capacidad del cerebro para integrar con éxito la información en la memoria a largo plazo (Sweller, 2005).

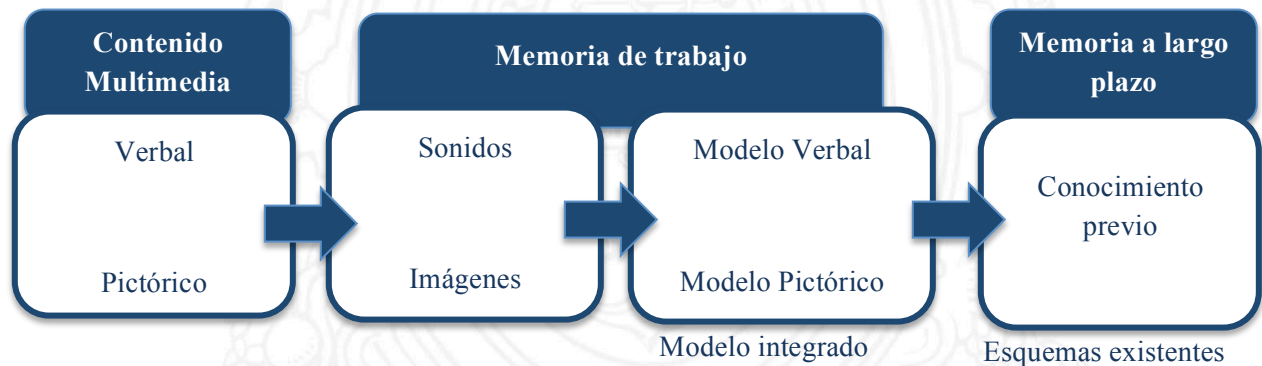


Gráfico 5. Modelo de procesamiento de información basado en Mayer (2005) y Elliot (2009).

De acuerdo con Elliot (2009, p. 4) para presentar un contenido multimedia de manera eficaz en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje - instrucción multimedia -, es necesario considerar que un contenido multimedia efectivo:

1. Reconoce que la memoria de trabajo tiene una limitada capacidad para procesar la información.
2. Aprovecha los canales visuales y auditivos en la memoria de trabajo para entregar el contenido. El uso de múltiples canales aumenta la cantidad total de información que el cerebro puede procesar.
3. Entiende que el texto puede estar desafiando particularmente el procesamiento, con la participación de los canales tanto visual como auditivo requeridos.

4. Reconoce que la memoria a largo plazo organiza la información en bloques significativos llamados Esquemas. Presentar la información de manera que se utilicen los esquemas existentes, ayuda en gran medida a que el estudiante incorpore la información en la memoria a largo plazo.

Conforme a lo anterior, Mayer aboga por un enfoque del aprendizaje multimedia centrado en el estudiante, más que en la tecnología. En otras palabras, sus estudios no intentan indagar por el acceso que tienen las personas a la tecnología o por lo que se puede hacer con una multimedia, sino por la manera en que el aprendizaje humano puede ser potencializado utilizando contenidos multimedia. “(...) Los diseños multimedia que son consistentes con la manera en que la mente humana funciona, son más efectivos para fomentar el aprendizaje que aquellos que no lo son”. (Mayer, 2005, p.1)

Los ambientes de aprendizaje multimedia que promueven o movilizan un aprendizaje significativo, son un ejemplo claro del uso de tecnología - computadores- para potenciar los procesos cognitivos humanos. No se trata en ningún sentido, de incorporar multimedia de manera arbitraria a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino de propiciar ambientes que integren todos los elementos necesarios para producir un aprendizaje significativo.

Al respecto Díaz-Barriga (2005) aclara que el aprendizaje significativo ocurre cuando la información nueva por aprender se relaciona con la información previa ya existente en la estructura cognitiva del aprendiz de forma no arbitraria ni literal. Además, señala que este tipo de aprendizaje está condicionado por la disposición favorable del aprendiz así como por la significación lógica en los contenidos o materiales de aprendizaje.

La estrecha relación entre el aprendizaje multimedia y el aprendizaje significativo se evidencia en que el primero se convierte en un facilitador del segundo. Ambos procuran que el conocimiento sea construido por el estudiante, puesto que no puede ser transferido directamente como un cúmulo de información sin antes ser elaborado. Tal y como lo reafirma Mayer (2005), el aprendiz es un agente activo del proceso de aprendizaje, cuyo rol

principal es proporcionarle un sentido al contenido multimedia y tratar de integrarlo a sus esquemas mentales de forma coherente.

Para finalizar es importante señalar que los principios del aprendizaje multimedia ofrecen elementos importantes en el marco de la presente investigación, en la medida que los estudiantes que participan en la intervención se constituyen en agentes activos y la apuesta por la estrategia didáctica se orienta hacia la construcción social de conocimiento mediante la lectura de contenidos hipermediales. Si bien dichos contenidos no son exactamente contenidos multimediales, comparten la característica de presentar información en formato tanto visual como auditivo - enriquecida por elementos hipertextuales – de modo que se pueda aprovechar efectivamente la forma en que procesa la información la mente humana.

1.5 Alfabetización digital.

Tradicionalmente el concepto de Alfabetización ha estado asociado a las habilidades de lectura y escritura, de hecho una de las funciones clave de la escuela es alfabetizar al sujeto para que sea capaz de acceder y comprender los contenidos, decodificar las formas simbólicas mediante las cuales la cultura transmite el conocimiento y la información, y en la misma medida sea capaz de utilizar las herramientas y código escrito para expresarse y comunicarse socialmente. Sin embargo, autores como Moreira, Gros y Marzal (2008), Cebrián (2005), Kellner (2004), Hartman (2000), Henao y Ramírez (2008), consideran que las Tecnologías de la Información y la comunicación han cambiado la noción de Alfabetización. Al respecto Henao y Ramírez, afirman que:

Durante varios siglos predominó la noción de que una persona alfabetizada era aquella capaz de captar y expresar significados por medio del lenguaje escrito. Actualmente la facilidad para representar el conocimiento y las ideas mediante sonidos, gráficos, animaciones o videos está imponiendo nuevas formas igualmente válidas de leer y escribir. Así mismo, a medida que las nuevas tecnologías facilitan el acceso a otras culturas y comunidades lingüísticas, la necesidad de leer y escribir en varias lenguas resulta más imperiosa. (Henao y Ramírez, 2008).



Partiendo de este hecho, cabe preguntar ¿qué significa para los contextos escolares la alfabetización digital? ¿qué implicaciones trae para el proceso lector la incorporación de TIC en la noción de alfabetización tradicional? ¿Cuáles son los cambios que supone en el quehacer del maestro y en la formación de los individuos?.

Para Cebrián (2005) pensar la alfabetización digital en los contextos escolares, implica centrarse en el desarrollo de competencias que los individuos requieren, tales como cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas. Las cognitivas se refieren a la solución de problemas, pensamiento crítico y realización de juicios informados, formulación de preguntas pertinentes, y búsqueda de información relevante; las metacognitivas a la autorreflexión y la autoevaluación; las sociales son aquellas que les permitan participar en discusiones de grupo y trabajar colaborativamente; y las afectivas están asociadas a favorecer el trabajo eficaz como la perseverancia, la motivación intrínseca y una actitud responsable.

De esta manera, la noción de alfabetización digital se concibe como aquella capacidad del ser humano de poner las tecnologías al servicio de su desarrollo cognitivo, metacognitivo, social y afectivo, y por supuesto del desarrollo de la sociedad a la que pertenece. Una persona alfabetizada entonces, es consciente de que existe un escenario – tecnológico – que incide directamente en la manera en que puede comunicarse con el mundo que lo rodea; que le permite expresarse de múltiples formas; que facilita la forma en que accede a la información y construye conocimiento. “Por ello los sujetos que no sepan desenvolverse con la tecnología digital de un modo inteligente (conectarse y navegar por redes, buscar la información útil, analizarla, reconstruirla y comunicarla a otros usuarios) no podrán acceder a la cultura y a la sociedad de la información²⁰.” (Moreira, Gros y Marzal, 2008, p. 39)

El analfabetismo digital, es decir la carencia de habilidades para explorar, utilizar y comprender las formas de representación de la información de naturaleza digital (Moreira y otros, 2008), amplifica las posibilidades de tener dificultades en el acceso a la información,

²⁰ Los autores utilizan el término sociedad de la información para referirse a una sociedad caracterizada por: La tercera revolución industrial del capitalismo, el acelerado progreso científico-tecnológico, la mercantilización de cultura y ocio, la condición posmoderna, los cambios en la esfera de la vida privada, todo esto hacia un mundo globalizado.



en el uso y aprovechamiento de las herramientas de comunicación digital, en el acceso a la cultura digital, en el acercamiento a las formas multimediales, hipertextuales e hipermediales en que se transmite y representa la información y el conocimiento, entre otras como el acceso a oportunidades laborales, vulnerabilidad frente a la delincuencia informática y manipulación informativa.

De allí que resulte imperativo desarrollar acciones destinadas tanto a facilitar el acceso a la cultura a través de las tecnologías, como a facilitar escenarios, desde el ámbito educativo, para formar a los estudiantes en el uso crítico y aprovechamiento de las TIC.

En relación a los cambios que supone – esta concepción de alfabetización digital – en el quehacer del maestro y en la formación de los individuos, Cebrián (2005) señala la importancia de asumir un rol de facilitador del aprendizaje de los estudiantes, aprovechando las posibilidades de los medios tecnológicos para que este aprendizaje se produzca en todas sus dimensiones. El autor sintetiza las competencias que debe tener el maestro en cuatro acciones concretas: El uso de las TIC en la planificación el aula y del centro; diferentes métodos de trabajo con las TIC en distintas áreas y niveles; seleccionar y valorar recursos tecnológicos; utilizar las redes para la información y desarrollo profesional de los mismos docentes.

Así, podemos decir que la *didáctica*, adquiere un papel protagónico, pues no se trata sólo de saber utilizar los recursos tecnológicos, sino de la planificación de las prácticas de enseñanza acorde con el contexto sociocultural y a las necesidades de los educandos. Este tema se abordará con más detalle en el siguiente capítulo, ya que generará un marco contextual para la propuesta didáctica que se planteó y desarrolló en esta investigación.

1.4.1 Alfabetización digital: de lo crítico y su importancia en la formación.

Para los niños, niñas y jóvenes, el acceso y uso de los medios y las TIC es una realidad inminente. A través de la televisión, la radio, la prensa, el internet, se comunican, se mantienen informados y conectados con el mundo que los rodea. Al respecto Buckingham (2002, p. 9) señala que:



“En todas las sociedades industrializadas, y también en muchos países en desarrollo, los niños pasan hoy más tiempo en compañía de los medios que en la de sus padres, profesores o amigos. Cada vez parece más que los niños viven en una infancia mediática: sus experiencias cotidianas están repletas de historias, imágenes y artículos producidos por unas empresas gigantes y globales. Incluso se podría decir que el propio significado de infancia en las sociedades actuales se crea y se define a través de las interacciones de los niños con los medios electrónicos”

Esta conexión ineludible entre la niñez/juventud y los medios y las TIC, conduce a reflexionar sobre el papel de las instituciones en la formación de los estudiantes, de manera que los medios y las TIC sean considerados en las prácticas educativas como un instrumento de interpretación de la cultura y una fuente de análisis de la información. Al respecto Moreira, Gros y Marzal (2008) hablan de la necesidad de formar a estudiantes capaces de actuar de manera crítica e inteligente frente al uso de los medios y las TIC, es decir tomar posturas y de algún modo “defenderse” intelectual y culturalmente de la corriente de información a la que se exponen diariamente.

De acuerdo con Cebrián (2005) la formación de individuos en la Alfabetización digital está asociada a la adquisición de destrezas para buscar información, seleccionar la que considere relevante y de calidad, recuperarla, almacenarla, y hacerla significativa desde y a través de las TIC. Mientras que Moreira, Gros y Marzal (2008), asocian la formación al desarrollo de habilidades de uso inteligente de la información, algunas de ellas son:

- ✓ Planificar y poner en práctica situaciones de aprendizaje que demanden al estudiante elaborar o construir el conocimiento a través del análisis, reflexión y colaboración con otros sujetos para resolver un determinado problema.
- ✓ Analizar, discriminar y seleccionar los documentos encontrados.
- ✓ Reelaborar toda la información disponible construyendo un ensayo o trabajo personal; redactarlo y darle formato textual, gráfico o multimedia.
- ✓ Y finalmente difundirlo ya sea mediante una página web, presentación multimedia o póster.

Así, se puede decir que son tres los principales retos que debe afrontar el maestro en la búsqueda de una alfabetización digital crítica en sus estudiantes. El primer reto es fomentar el acceso a las fuentes por donde circula la información - Internet, bases de datos, medios -; la selección y discriminación de la información relevante de la que no lo es; la escritura multimodal; y en la misma medida el fortalecimiento de las habilidades de lectura crítica.

El segundo es la creación de nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, como por ejemplo las comunidades de aprendizaje. Es decir, nuevas formas de comunicación, interacción y experiencias para construir conocimiento que involucren el uso efectivo de los medios y las TIC para potenciar el carácter social del aprendizaje. En este sentido, resulta importante el análisis y reflexión de la propia práctica, de modo tal que se tome una postura crítica frente a ella en contraste con las perspectivas del aprendizaje como el socioconstructivismo.

El tercer reto es el fortalecimiento de la capacidad de tratamiento de la información digital y sus formas de representación, no sólo textual sino de otros sistemas simbólicos e icónicos relacionados con la vida cotidiana de los estudiantes, como por ejemplo los lenguajes audiovisuales, multimediales, hipertextuales, hipermediales, espacios virtuales, entornos de aprendizaje.

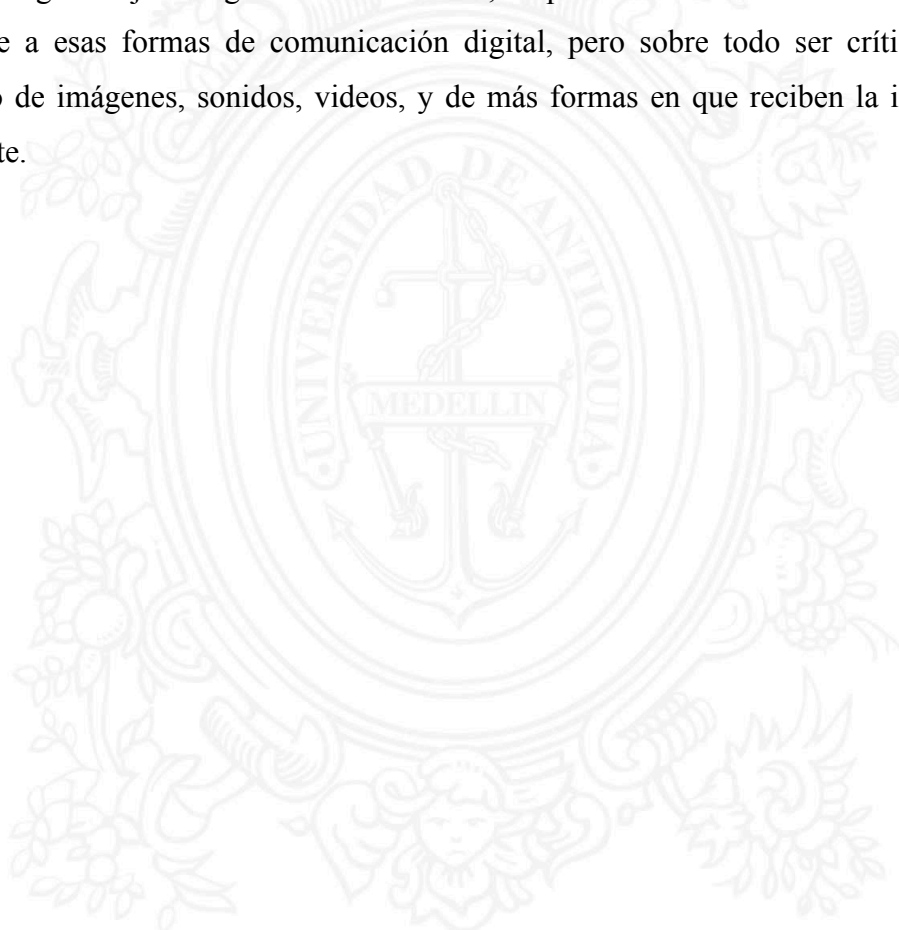
“Lograr el desarrollo de estas capacidades y competencias solamente se hará si planificamos y ponemos en práctica situaciones de aprendizaje que demanden a los estudiantes elaborar o construir el conocimiento a través del análisis, reflexión y colaboración con otros sujetos para resolver un determinado problema” (Moreira, Gros y Zarzal, 2008, p. 86). Es decir, acentuar las prácticas de enseñanza en estrategias dialógicas y colaborativas, que impulsen no sólo los propósitos individuales de los estudiantes sino los colectivos – los del grupo y el entorno en el que se desenvuelven –, a partir de una mirada crítica y reflexiva de su contexto.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En definitiva, los cambios que afronta – y continuará afrontando – la sociedad, y que imponen formas y contenidos culturales transmitidos a través de medios impresos y no impresos, representan un amplio abanico de formas expresivas y acciones comunicativas distintas de lo que tradicionalmente se ha conocido en la escritura y la lectura. Estos cambios exigen sujetos igualmente distintos, capaces de utilizar las tecnologías y enfrentarse a esas formas de comunicación digital, pero sobre todo ser críticos ante el sinnúmero de imágenes, sonidos, videos, y de más formas en que reciben la información diariamente.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPITULO II. Configuración Didáctica.

Con Johann Amos Comenio (1592-1670) se comienza a pensar en la enseñanza o arte de enseñar – Didáctica – “desde el punto de vista de su organización y ordenamiento en relación con el tiempo, es decir, como sucesión ordenada.” (Runge, 2013, p. 202).

En la actualidad, la *didáctica* es una ciencia preocupada por la enseñanza en todas sus particularidades (Díaz, 2001). Se enfoca en la comprensión de cómo disponer la situación de enseñanza, de tal manera que permita al estudiante acceder al conocimiento.

En el marco de esta investigación, comprender cómo se configura la *didáctica* es esencial para el diseño y desarrollo de una propuesta que busca apoyar la enseñanza de las habilidades de lectura crítica. Por ello, a continuación se hará un despliegue conceptual sobre el papel del docente en el escenario de las TIC, es decir sobre el rol de la mediación en un contexto mediado por TIC, y sobre el lugar de la propuesta didáctica en el plan de intervención y en la recolección de los datos.

2.1 Propuesta didáctica.

Si bien las prácticas de enseñanza no son universales, prescriptivas y estrictamente instrumentales, si pueden considerarse en el ejercicio de búsqueda de criterios, estructuras y elementos generales orientadores de estas prácticas, siempre que se atienda al contexto al que pertenecen tanto docentes como estudiantes. Ya lo menciona Pérez (2005, p.2) cuando dice:

Un modelo didáctico toma su forma en atención a las decisiones del sujeto que lo configura, y está fuertemente determinado por unas condiciones de contexto. Dicho de otro modo, un modo de organizar la enseñanza está situado en un lugar, un tiempo y es la resultante de la relación que el docente establece con, y de la posición que toma frente a, diversos campos: disciplinar, epistemológico, político, institucional... Por tanto, aquella agenda de la didáctica orientada al diseño de alternativas "puras", a prueba de la diversidad de contextos y docentes, queda en cuestión.

Este mismo autor apela al análisis, discusión y reconstrucción que deben hacer los docentes frente a aquellos elementos que parezcan estáticos, impositivos o invariables en la didáctica, de acuerdo también con el proyecto educativo institucional, a las condiciones de la comunidad y a las problemáticas propias de la institución a la que pertenecen.

En este orden de ideas, una propuesta didáctica no constituye una norma o dogma, sino un conjunto de consideraciones de orden didáctico que orientan al maestro a propiciar, de la mejor manera posible, la construcción de conocimiento en sus estudiantes, es decir, el aprendizaje. Juegan un papel primordial el contexto social, político, económico y cultural al que pertenece la comunidad, ya que se busca siempre que la formación fomente la apropiación del conocimiento y el mejoramiento de la calidad de vida de quienes configuran el contexto escolar.

Dado que la presente investigación contempla el diseño de una propuesta didáctica apoyada en el uso de las TIC – específicamente de medios sociales –, es necesario considerar no sólo la complejidad del contexto y la disciplina propia, sino las implicaciones del uso y apropiación de las herramientas tecnológicas en las interacciones y por supuesto en la manera en que se construye el conocimiento.

Una propuesta didáctica que tenga en cuenta los elementos anteriores y adicionalmente esté en concordancia con el paradigma del aprendizaje que orienta la práctica docente, facilitará el alcance de los propósitos de aprendizaje planteados y aprovechará las potencialidades pedagógicas y didácticas de las TIC ya abordadas en el primer capítulo.

2.2 Secuencias didácticas.

En afiliación con Anna Camps (1994), la secuencia didáctica se entiende como una disposición estructural de acciones e interacciones relacionadas entre sí, construidas de manera intencional, que se ordenan para lograr el aprendizaje.



En las secuencias didácticas son organizadas las acciones para la enseñanza orientadas hacia el aprendizaje. En ellas se describen las interacciones, discursos, medios y mediaciones para alcanzar los objetivos planteados en el contexto del aula. En tal sentido, las secuencias deben dar cuenta de los propósitos de aprendizaje, las disposiciones de inicio, desarrollo y cierre del proceso, la evaluación y resultados esperados.

Cabe resaltar, que por tener el carácter de secuencia no es estrictamente lineal y rígida, ella depende del contexto y las situaciones que se generen alrededor de las acciones que funcionan como guía.

De acuerdo con Pérez (2005), dos condiciones generales deben ser tenidas en cuenta en el momento de diseñar y poner en marcha este tipo de configuración didáctica:

- ✓ Explicitar el sistema de postulados teóricos que soportan el trabajo didáctico y
- ✓ El diseño de un sistema de acciones con sus correspondientes propósitos de aprendizaje y enseñanza.

En el marco de esta investigación la secuencia didáctica es entendida como un tipo de configuración de la didáctica, ya que como se mencionaba con anterioridad, posee un enfoque que no es universal y prescriptivo, sino más bien flexible y contextualizado. Mediante un conjunto de secuencias didácticas, cuyo propósito fue apoyar la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales soportada en el uso de una plataforma de medio social, se configuró la propuesta didáctica en esta investigación.

2.3 El papel del docente en el escenario de las TIC.

Más allá de la discusión sobre el potencial que tienen las TIC en el aprendizaje, existe otra discusión que se gesta desde hace algunos años sobre la forma de concebir las prácticas de enseñanza a partir del uso y apropiación de las TIC en el aula (Silva, Gros, Garrido y Rodríguez, 2006), la cual pone especial atención en el rol del maestro en los nuevos escenarios de aprendizaje.



Gráfico 6. Características de los nuevos escenarios de aprendizaje (Cabero, 2005)

Los nuevos escenarios de aprendizaje – o entornos formativos como lo denominan Cabero, Llorente y Gisbert (2007) – se caracterizan por romper la coincidencia espacio-temporal del profesor y el estudiante, al ofrecer nuevas posibilidades de comunicación sincrónica y asincrónica²¹ a través de herramientas como los chats, aulas virtuales, foros, entre otros; por propiciar la interactividad entre profesor-estudiante, profesor-profesor, estudiantes-estudiantes, estudiante-servidor de contenido; facilitar la ubicación de la información en el ciberespacio mediante servicios en la nube como Drive, Dropbox u otros de almacenamiento de recursos de acuerdo al formato como Youtube, Ivoox, Flickr; y por el protagonismo del trabajo colaborativo al adquirir una fuerte significación para el aprendizaje, así como la cada vez mayor diversidad de códigos diferentes a los verbales (Cabero, Llorente y Gisbert, 2007).

Indudablemente las TIC repercuten y tienen una notable importancia en estos escenarios educativos. Brunner (2000), en un documento sobre la visión de la educación, anunciaba

²¹ Lo sincrónico hace referencia a las acciones que se realizan en tiempo real, en este caso alude al chat, sistemas de videoconferencias en vivo, aulas virtuales. Lo asincrónico hace referencia a las acciones que se realizan en diferido, es decir en tiempos distintos, por ejemplo el foro de discusión, los tableros de anuncios.

una serie de hechos significativos que vendrían gracias al impacto que las TIC estaban generando para su época:

- ✓ Que el conocimiento deja de ser lento, escaso y estable. Gracias a Internet el conocimiento se produce desde diferentes lugares del mundo y se difunde rápidamente.
- ✓ Que las instituciones educativas dejan de ser el único medio en el cual las nuevas generaciones entran en contacto con el conocimiento y la información. Por ello, resulta preocupante para el docente: la abundancia de información que circula a través de los medios y las TIC y la capacidad de los estudiantes para evaluar su veracidad.
- ✓ Que las instituciones educativas dejan de lado la noción de formación propia de la época de la revolución industrial y dar lugar a nuevas competencias, aprendizajes e inteligencias de acuerdo con las posibilidades que ofrecen las TIC.

En esta misma línea, Begoña Gros (2004) señala el cambio significativo que ha sufrido el *conocimiento*, su naturaleza y difusión, cuando hace la distinción y comparación de una sociedad industrial y una sociedad del conocimiento:

Sociedad Industrial	Sociedad del conocimiento
Conocimiento centralizado	Conocimiento distribuido
Conocimiento transmitido a través del lenguaje	El conocimiento se transmite por múltiples vías
Conocimiento no accesible	Conocimiento directamente accesible
Transmisión de generación en generación	Nuevas generaciones poseen conocimientos que no tienen las viejas generaciones

Tabla 2. Cambios en el acceso y distribución del conocimiento (Gros, 2004)

El escenario de formación al que han de enfrentarse los maestros se va transformando, dando paso a un *conocimiento* que es distribuido y más bien poco centralizado, que no sólo se transmite por medio del código escrito, sino que se utilizan diversos canales y cuyo acceso es rápido y proveniente de diversas fuentes.

Hasta aquí es ineludible pensar en una transformación del rol del maestro que problematice el lugar y la condición actual del conocimiento, de modo que pueda plantearse alternativas ante hechos como: una visión fragmentada del conocimiento, la transmisión de información, y el modelo unidireccional profesor-estudiante. Al respecto Gros (2004, p.4) anota:

(...) aprendemos a aislar objetos, separar disciplinas, disolver problemas y no a relacionar e integrar. Se hace difícil, especialmente para los niños, aprender a contextualizar el saber. La escuela actúa en un sentido inverso al desarrollo actual de la sociedad “no es el lugar de movilidad del conocimiento, sino el lugar en el que algunos conocimientos son transmitidos y clasificados. El lugar en el que los conocimientos se hacen sedentarios, envejecen y se hacen estáticos” (Simone, 2001: 41).

El rol del docente en los escenarios mediados por TIC apunta a la reflexión sobre su modelo formativo o modelo de enseñanza, de modo que el maestro se ubique como un trabajador del conocimiento, como un pensador, diseñador y orientador de entornos de aprendizaje; y en la misma medida integre a su quehacer las posibilidades que ofrecen el uso de las TIC en cuanto a metodologías, modalidades de enseñanza, formas de acceder y construir conocimiento, entre otros. Ya lo decía Gros al mencionar que “el papel del profesor debería de cambiar desde una concepción puramente distribuidora de información y conocimiento hacia una persona que es capaz de crear y orquestar ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en actividades apropiadas, de manera que los alumnos puedan construir su propia comprensión del material a estudiar, y acompañándolos en el proceso de aprendizaje.” (2004, p. 5)

Así, puede considerarse el papel del maestro como un elemento clave en los nuevos escenarios de formación²², cuyo accionar – es decir, la actividad educativa e instruccional – se define y consolida cuando se relaciona con los otros elementos y actores que hacen parte

²² Se refieren a los que han devenido gracias a la incorporación y acción mediadora de las TIC.

del triángulo interactivo o *triángulo didáctico*²³: El contenido como objeto y a la vez como producto del proceso de enseñanza y aprendizaje, y el estudiante como agente activo que interviene en el escenario de aprendizaje. La siguiente figura representa las relaciones entre los elementos del triángulo didáctico.



Gráfico 7. Contexto de enseñanza y aprendizaje. Adaptado de Coll (2004)

El acento del triángulo didáctico no está en cada elemento aislado, sino justamente en las *relaciones* que se tejen entre el accionar del docente y del estudiante en función de las actividades que construyen y desarrollan conjuntamente alrededor de los contenidos.

No sólo el aprendizaje, entendido como el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a los contenidos sino también la enseñanza (la ayuda sistemática, sostenida y ajustada a ese proceso de construcción de significados y de atribución de sentido), devienen posibles gracias a la actividad conjunta, o para ser más precisos, a las secuencias de actividad conjunta, en la que se implican y participan

²³ Término introducido por César Coll para referirse a la relación entre el contenido, el profesor y los estudiantes, en su separata *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: Una mirada constructivista*.

profesores y estudiantes, durante periodos más o menos largos, mientras desarrollan actividades y tareas en torno a los contenidos. (Coll, 2004, p. 6)

Estas relaciones hacen referencia a la posibilidad que tienen ambos actores – docente y estudiante – de: propiciar lazos de confianza, solidaridad, y amistad inclusive; problematizar su entorno, las situaciones que viven a diario no sólo en la escuela sino fuera de ella; discutir sobre lo abordado en la clase; compartir contenido importante para fortalecer tanto su dimensión cognitiva como afectiva; y de propiciar la escucha como una señal de inclusión y respeto hacia la diversidad de opiniones.

A modo de síntesis, se presentan los roles del docente en el contexto mediado por TIC, de acuerdo con la categorización que realizan Gisbert (2002) y Cabero, Llorente y Gisbert (2007):

- ✓ *Consultores de información.* Utilizar herramientas tecnológicas para la búsqueda y recuperación de la información; brindar soporte/apoyo a los estudiantes para el acceso a la información.
- ✓ *Colaboradores en grupo.* Diseñar y ejecutar acciones para la resolución de problemas mediante el trabajo colaborativo, tanto en espacios formales como no formales; asumir nuevas formas de trabajo colaborativo en consecuencia con los espacios virtuales marcado por las distancias geográficas.
- ✓ *Facilitadores del aprendizaje.* Potenciar que los estudiantes se vuelvan activos en el proceso de autoaprendizaje, explotando las posibilidades comunicativas de los medios sociales como sistemas de acceso a recursos de aprendizaje y de creación de comunidades de aprendizaje; asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes interactúan y están utilizando estos recursos; guiar a los estudiantes en el desarrollo de experiencias colaborativas y dialógicas.
- ✓ *Desarrolladores de cursos y materiales.* Poseer una visión constructivista del desarrollo curricular; diseñar y desarrollar materiales dentro del marco curricular pero en entornos tecnológicos.

✓ *Supervisores académicos*. Hacer seguimiento del proceso del estudiante; ofrecer retroalimentación al trabajo del estudiante; y favorecer oportunidades reales para la difusión de su trabajo a través de medios sociales.

¿De qué manera se construye esa relación bidireccional entre docentes y estudiantes? ¿Quién construye los contenidos? ¿Qué relación existe entre la producción de contenidos y las acciones que desarrollan docentes y estudiantes? ¿Cómo potenciar la actividad conjunta y dialógica entre docentes y estudiantes? Son algunas de las preguntas que surgen en este punto, y seguramente emergerán y se retomarán a partir del desarrollo de la propuesta didáctica que plantea esta investigación.

2.4 El docente en el contexto de las comunidades virtuales de aprendizaje.

Los escenarios virtuales de aprendizaje²⁴ se han convertido en una expresión muy importante del impacto que han causado las TIC en el contexto de la *educación a distancia*, dado tanto por las condiciones de tiempo y espacio que facilitan los espacios virtuales, como por los efectos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con base en modelos educativos socioconstructivistas se ha posibilitado el aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo y la construcción de conocimiento a partir de *comunidades virtuales de aprendizaje*. De acuerdo con Silva (2010) los entornos virtuales promueven espacios de reflexión, accesibles a toda hora, adaptables al ritmo de aprendizaje individual y, sobre todo, opuestos a la “clásica transmisión de conocimiento”.

Las experiencias de educación a distancia, en este caso las de carácter virtual, demandan un replanteamiento de los escenarios en relación con los actores involucrados, tiempos, espacios, recursos didácticos, experiencias de aprendizaje, y más importante aún demandan una redefinición del lugar que ocupa el docente (Gros y silva, 2005) frente al proceso de aprendizaje mediado por comunidades virtuales.

²⁴ O Entornos Virtuales de Aprendizaje – EVA - como también son conocidos, hacen referencia a todos aquellos escenarios apoyados en la web en los que el aprendizaje es posible bajo la mediación del docente. Por ejemplo: cursos o clases virtuales a través de sistemas de gestión del aprendizaje como Moodle o a través de plataformas de medio social como Edmodo, las cuales han sido diseñadas originalmente con un carácter educativo.

Adicional a las habilidades mencionadas con anterioridad sobre el papel del docente en el contexto de las TIC, en el marco de las comunidades, por su carácter social, el docente requiere una habilidad asociada a la *mediación del entorno social virtual*, en el que convergen estudiantes, docentes y contenidos. Palloff y Pratt (2001) anticipan esta necesidad afirmando que conformar y mantener una comunidad de aprendizaje es una forma de potenciar los estudiantes como aprendices, para que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje, lo cual disminuye la ‘carga docente’ del profesor, pero aumenta su responsabilidad como facilitador del proceso de aprendizaje.

Diversos autores se han aproximado a la construcción del papel mediador del docente en el entorno virtual. Silva (2010) lo concibe como un facilitador, que guía y orienta al estudiante hacia escenarios de interacción social y construcción colaborativa de conocimiento. “Para el correcto funcionamiento de un EVA se requiere la importante actuación del “profesor virtual”, quien debe mantener vivos los espacios comunicativos, facilitar el acceso a los contenidos, animar el diálogo entre los participantes, ayudarles a compartir su conocimiento y a construir conocimiento nuevo.” (Silva, 2010, p. 14)

Por otra parte, Ryan y otros (2000, p. 110) concibe al docente como un facilitador educativo, cuyo papel es el de “aportar conocimientos especializados y perspicacia, centrar la discusión en los puntos críticos, para hacer preguntas y responder a las contribuciones de los estudiantes, entretener comentarios dispares y sintetizar los puntos señalados para fomentar los temas emergentes.”

Cobra especial atención aquí la función atribuida al docente de mantener vivo el encuentro pedagógico – entre estudiantes y docentes – y ejercer cierta perspicacia, que en este contexto se traduce como la habilidad para compenetrar a los estudiantes con la comunidad, identificando las habilidades de cada estudiante y los puntos críticos en la participación de éstos, de modo que puedan ponerse a favor de la mediación y el aprendizaje.



Esta función es conocida por diversos autores como la *presencia docente* (Wilson y otros, 2004; Thornam, 2003), es decir el grado de participación – penetración – del docente en la comunidad, el cual se establece al mismo tiempo que se define la estructura del curso. Esta presencia se convierte en un prerrequisito o condición para la construcción y éxito de las comunidades virtuales de aprendizaje donde intervienen otros elementos como la iniciativa del estudiante y el establecimiento de relaciones de confianza con el profesor. De acuerdo con Thornam (2003) la presencia docente es:

(...) una experiencia intersubjetiva durante la cual el docente y el estudiante voluntariamente se mueven juntos hacia el aprendizaje. Por estar ahí con el estudiante, el docente reduce la vulnerabilidad educativa del estudiante, y por conocerlo, sentimientos de impotencia o abandono son disipados. Ambos envían sus energías al otro para influenciar, penetrar y participar, y están igualmente dispuestos a ser cambiados por las experiencias (p. 7).

Son las acciones/estrategias del docente las que definen su grado de *presencia* en la comunidad, ya que las representaciones que los estudiantes usan para dar sentido a la comunidad virtual de aprendizaje se basan en las relaciones/interacciones que ellos tienen con sus profesores y compañeros. En tal sentido, resulta importante involucrar a los estudiantes en un ambiente orientado a la construcción de conocimiento, apropiación mutua, la inclusión respetuosa y la colaboración, que son los principios de una comunidad virtual de aprendizaje²⁵ (Wilson y otros, 2004).

De acuerdo con todo lo anterior, cabe preguntarse entonces ¿Existen similitudes y diferencias entre las mediación presencial y virtual? ¿Qué otras cualidades y/o competencias debe tener un docente en la virtualidad, adicionales a las que exige la presencialidad? ¿Cómo debe ser la mediación para lograr que los participantes sean capaces de construir su propio conocimiento y significado?

Gisbert y otros (2007) retoman dos aspectos clave que trazan la línea entre la mediación virtual y la presencial - cara a cara: (1) lo virtual implica afrontar nuevos retos e (2)

²⁵ Este tema se abordará a profundidad en el siguiente capítulo.

igualdad en el intercambio. La igualdad en el intercambio se refiere a la ruptura de las barreras que produce, en la presencialidad, las condiciones de raza, género, geografía, edad, jerarquía y poder, es decir la situación de invisibilidad de las etiquetas sociales.

Los nuevos retos se refieren, en entre otros, al acceso a las TIC, la confianza en la relación pedagógica, frecuencia en la comunicación, responsabilidad en la comunicación. Específicamente, en cuanto al papel del docente, el reto más importante se acentúa en la astucia del docente (Ryan, 2000) para reconocer aquellos aspectos del sujeto que en el entorno presencial son evidentes mediante los lenguajes no verbales, como los gestos. En lo virtual es necesario que se desarrolle cierta sensibilidad, que le permita al docente ser capaz de leer el contexto, los sujetos, las subjetividades, que generalmente se manifiestan - en la virtualidad - a través del lenguaje escrito. Esto permitirá no sólo identificar situaciones de dificultad, inconformismo, incompreensión, sino construir secuencias didácticas más acordes a las necesidades de los sujetos.

Otro reto imprescindible de la mediación virtual – como ya se ha reiterado – es considerar la construcción colectiva del conocimiento a partir de la redefinición de los procedimientos, los conceptos, las teorías y herramientas involucradas en el proceso de formación. Es en este proceso “donde la potencialidad de las herramientas tecnológicas como instrumentos psicológicos termina haciéndose o no efectiva mediante el establecimiento de determinadas formas de organización de la actividad conjunta e incidiendo en mayor o menor medida, a través de ellas, en los procesos intra e inter-mentales implicados en la enseñanza y el aprendizaje.” (Coll y otros, 2008, p. 84)

Esta redefinición del proceso formativo será determinante para establecer el lugar de las tecnologías como instrumentos de la mente. Así, será posible que se conviertan en una herramienta efectiva para alcanzar los propósitos establecidos en la estructura didáctica del docente, en el caso de esta investigación para lograr conformar y consolidar una comunidad virtual de aprendizaje para apoyar la enseñanza de la lectura. O en el escenario más crítico, las tecnologías serán un obstáculo para la construcción del conocimiento a través de la interacción subjetiva de los estudiantes – intersubjetividad.

Si bien existen unas diferencias que trazan la línea entre la mediación del proceso educativo en la virtualidad y en la presencialidad, es importante considerar que ambas tienen diversos puntos de encuentro si se tiene presente, en la línea de Gisbert, que mediar/educar implica:

- ✓ Potenciar la personalización y la individualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, adaptándolos a las necesidades, intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos.
- ✓ Potenciar la adquisición de aprendizajes funcionales y significativos.
- ✓ Potenciar el desarrollo de actitudes inter y intrapersonales positivas independientemente del medio de comunicación utilizado.
- ✓ Prever la aparición de posibles dificultades de aprendizaje y, en caso de producirse, diseñar, implementar y evaluar las acciones educativas adecuadas.
- ✓ Potenciar el desarrollo y el uso de sistemas de comunicación fluidos entre los diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo-formativo potenciando la implicación y la participación activa de todos ellos.

En el marco de la presente investigación, el papel del docente en el contexto de las comunidades virtuales de aprendizaje, se concibe como facilitador del aprendizaje, mediante procesos de construcción de conocimiento como producto del desarrollo individual y la interacción social, fundamentalmente. En concordancia con Paulsen (1992) y demás autores citados hasta este punto, la mediación se centra en la dinamización de los estudiantes en el entorno virtual y en asumir funciones de organización de las actividades; en la motivación y creación de un clima agradable de aprendizaje; en ser un facilitador educativo, en la medida que proporcionan experiencias para el autoaprendizaje y la construcción social del conocimiento.

Esta concepción sobre el rol de docente atiende a la perspectiva de aprendizaje socioconstructivista, ya que según Henao (2002) los procesos de enseñanza en un entorno virtual fundamentados en este paradigma, tal y como se propone en esta investigación, se orientan a la luz de varios principios como: el papel activo del alumno en la construcción de

significado, la importancia de la interacción social en el aprendizaje y la solución de problemas en contextos auténticos o reales.

“La interacción social proporciona interpretaciones mediadas de la experiencia. Gran parte de lo que aprendemos sobre el mundo depende de la comunicación con otras personas (...) La Red es un entorno en el cual el trabajo en grupo puede alcanzar mayor relevancia.” (Henaó, 2002, p.16)

Desde esta perspectiva, esta investigación plantea consolidar una comunidad virtual, mediante la cual docente y estudiantes pueden expresar sus ideas, interactuar con sus pares, y reconocerse como parte activa de una comunidad que lee, discute, analiza y comparte conocimientos y recursos basados en textos hipermediales sobre una temática asociada a su contexto e interés.

CAPÍTULO III: Sistemas sociales de aprendizaje.

3.1 Una visión amplia de los sistemas sociales de aprendizaje.

El aprendizaje como producto de la interacción social, ha sido motivo de discusión en diferentes áreas del saber, tales como la filosofía, psicología, sociología, entre otras. Sin embargo, la idea del aprendizaje social como un *sistema* es relativamente reciente (Blackmore, 2010; Wenger, 2000).

Dicha idea sostiene que todas las personas hacen parte de un sistema social de aprendizaje: La familia, la escuela, el gobierno, el país, el mundo. Estudiar un fenómeno, laborar en una empresa, jugar en un equipo de fútbol, son formas de pertenencia a un sistema social de aprendizaje.

De acuerdo con Wenger (2000; 2010) conocer es un acto de participación – pertenencia – a un sistema social de aprendizaje, y el conocimiento es una manera de demostrar una *competencia* definida en una comunidad social. En otros términos, en cada sistema existe una estructura de conocimientos – conceptual – que define las competencias que debe tener una persona para “demostrar” su pertenencia.

En un sistema social, el *aprendizaje* tiene lugar en la interacción entre la competencia social y la experiencia personal. Esta interacción es una dinámica, una relación de doble vía, entre el sujeto y el sistema social en el cual participa.

Existen modos de pertenencia en un sistema social de aprendizaje: Compromiso, imaginación y alineación. A continuación se describe cada uno de ellos desde la perspectiva de Etienne Wenger, cuyos desarrollos lo autorizan como un exponente importante de esta teoría.



3.1.1 Modos de pertenencia: Compromiso.

El compromiso es una cualidad que se refleja de diversas maneras, por ejemplo cuando se proponen nuevas formas de hacer; cuando se ayuda a un compañero en problemas; cuando se toma la palabra o liderazgo; cuando se demuestra autonomía; entre muchas otras formas.

El compromiso de una persona en un sistema social de aprendizaje, expresa su visión del mundo y la experiencia que ha tenido con él. De acuerdo con Wenger (2000, p.227) estar comprometido o involucrado con la comunidad es “hacer cosas juntos, hablar, producir artefactos. Las formas en que nos involucramos con los demás y con el mundo moldean profundamente nuestra experiencia de lo que somos. Aprendemos lo que podemos hacer y cómo el mundo responde a nuestras acciones”

3.1.2 Modos de pertenencia: Imaginación.

La imaginación se refiere a un acto de construcción o representación mental de un hecho real. En tal sentido, es necesaria la imaginación para tener conciencia de nuestra pertenencia a un sistema social. Tomando el concepto de Benedict Anderson, Wenger (2000) diferencia la imaginación de la fantasía, en el sentido que no se trata de construir representaciones de situaciones ficticias.

Para que exista un compromiso genuino del miembro de la comunidad, es necesario que pueda imaginar que hace parte de él, que es real, que existe y hace parte de su mundo, de su cotidianidad. Creer que existe tal sistema, se equipara a imaginar la existencia del aire que se respira; del ecosistema al que se pertenece, o del vacío en el espacio.

Tal y como lo afirma el autor, las imágenes que se hacen las personas del mundo son esenciales para tener sentido de sí mismos y para la interpretación que se hace de la participación en el mundo social.

3.1.3 Modos de pertenencia: Alineación.

Este modo de pertenencia se refiere al grado de congruencia entre las actividades que desarrollan los miembros de un sistema social y éste. Es además, estar seguros que las actividades que se desarrollan a nivel local están lo suficientemente alineadas – en concordancia – con otros procesos del sistema de modo que puedan ser efectivas más allá del propio compromiso.

De esta manera, la alineación es un proceso mutuo, ya que requiere de la coordinación de perspectivas, acciones e interpretaciones, de tal modo que permita alcanzar metas comunes y en un nivel mucho más alto que si se realiza de forma individual (Wenger, 2000).

Los tres modos de pertenencia expresados constituyen un aspecto importante en la formación de sistemas sociales de aprendizaje, ya que están presentes, tácitamente, en las interacciones y formas de participación del sujeto con el mundo que lo rodea. Una manera de expresar la relación entre modos es la siguiente:

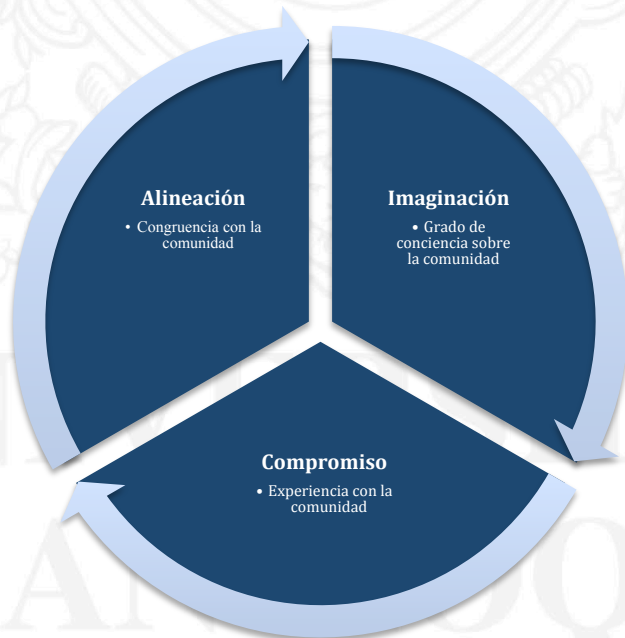


Gráfico 8. Modos de pertenencia.

3.2 Las comunidades virtuales de aprendizaje como elemento estructural de un sistema social de aprendizaje

Desde los inicios de la historia, el hombre ha estado inmerso en comunidades de aprendizaje. Compartir el conocimiento cultural para lograr su supervivencia y ampliar su perspectiva del mundo, ha sido el principal propósito de estos colectivos de aprendizaje.

Dada su naturaleza social y estructural, las *comunidades* conforman lo que se ha denominado como Sistemas sociales de aprendizaje, y definen las competencias que los caracterizan – modos de participación, interacción y conocimiento que se ponen en juego.

En la actualidad, las experiencias de formación de comunidades de aprendizaje no sólo se circunscriben a lo presencial. La incursión de las TIC en el ámbito social y educativo, ha dado paso a la formación de *comunidades virtuales de aprendizaje*, caracterizadas por el uso de la Web – Internet – como soporte o plataforma de la interacción y construcción colectiva de conocimientos entre personas.

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

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

En el marco de esta investigación, las comunidades virtuales de aprendizaje son consideradas como grupos o redes de personas en la web, que tienen como propósito el estudio de determinado contenido o área de aprendizaje.

Los fundamentos teóricos que sustentan los procesos colaborativos y de interacción social de las comunidades de aprendizaje, se asientan en las teorías de aprendizaje constructivista y socioconstructivista, ya que implican la creación de una cultura de comunicación y participación activa de todos sus miembros, motivados por un interés común. Sobre este asunto, Miranda (2004, p.8), señala que “en estas comunidades los participantes más aventajados -expertos- siempre instruyen a los nuevos integrantes -novatos-. Algunas veces algunos miembros de la comunidad tienen responsabilidades especiales, como resumir las ideas en una reunión, encausar las discusiones, moderar y preguntar las participaciones, recordar a los participantes las reglas de comportamiento entre otras actividades”.

En una comunidad el aprendiz tiene la oportunidad de configurar una idea general de los elementos que hacen parte de la práctica de esa comunidad; de conocer sus miembros y establecer una relación estrecha con estos; de aportar al propósito de aprendizaje que persigue la comunidad, desde sus conocimientos y experiencias; y de alcanzar sus intereses personales y los colectivos. Esta oportunidad no la tendría desde la periferia. Es decir, mientras más se involucre el estudiante en la comunidad mayores oportunidades tendrá de aprender de – y con – sus compañeros.

Desde esta perspectiva, las comunidades de aprendizaje están en estrecha relación con las *comunidades de práctica*, debido a que el aprendizaje es una característica de la práctica y principio de una estructura social. Según Wenger (2001), “una comunidad de práctica es un grupo de personas que comparten un interés en un dominio de la actividad humana y se involucran en un proceso de aprendizaje colectivo que crea vínculos entre ellos: una tribu, una banda de garaje, un grupo de ingenieros trabajando en problemas similares.” (p. 2)



En común con las comunidades de práctica, las comunidades de aprendizaje constituyen instancias de complejos sistemas sociales emergentes, donde el control se distribuye entre los participantes en lugar de estar centrado en una autoridad jerárquica.

En algunas ocasiones, tales comunidades no surgen de manera espontánea, sino que están circunscritas a un aula de clase, curso o cátedra en la educación formal. A continuación se expondrán las características de estas comunidades delimitadas o que nacen en el marco de la educación formal.

3.3 Comunidades virtuales de aprendizaje delimitadas.

Las comunidades de aprendizaje pueden tomar diversas formas de acuerdo con su naturaleza y condición. Cuando una comunidad se induce desde el contexto de la educación formal o se enmarca en un curso escolar, se habla de una *comunidad de aprendizaje delimitada* (Wilson y otros, 2004).

La formación de una comunidad dentro de un curso requiere de liderazgo, apoyo y colaboración, no sólo por parte de los maestros sino de los estudiantes. Según Wilson y otros (2004) el surgimiento de la comunidad depende de la personalidad o carácter de un colectivo y de la participación distribuida entre sus miembros. Dicha participación, está mediada por las normas, incentivos y estructuras que conforman la infraestructura de la comunidad. Algunas reglas y estructuras contribuyen a la formación de la comunidad, mientras que otras obstaculizan su creación. Por ejemplo, las tareas individuales, los mandatos y otras estructuras competitivas.

Las comunidades delimitadas a un curso o conformadas en el contexto de un trabajo de aula intentan dar respuesta a una situación problemática, por ejemplo la poca interacción entre el docente y los estudiantes, donde éstos últimos adquieren un carácter de espectadores que interactúan ocasionalmente.



De acuerdo con los autores antes mencionados, existen tres razones para considerar la creación de comunidades de aprendizaje en el contexto escolar. En primer lugar, “se fomenta el trabajo colaborativo, los estudiantes experimentan y desarrollan una apreciación por múltiples perspectivas; perfeccionar sus conocimientos a través de la argumentación, la controversia estructurada, y el intercambio de ideas y puntos de vista; aprender a usar sus colegas como los recursos; y están más dispuestos a asumir el riesgo necesario para abordar problemas complejos” (Dunlap y Grabinger, 2003, p.3).

En segundo lugar, fomentar un sentido de comunidad permite luchar contra el sentimiento de aislamiento que pueden producir los espacios virtuales; mejorar la actitud del alumno hacia el curso y el contenido; y aumentar la retención estudiantil (Ludwig-Hardman y Dunlap, 2003).

En última instancia, resolver problemas auténticos en colaboración dentro de un entorno virtual ofrece un campo de práctica seguro para la adquisición de habilidades que se pueden utilizar luego en situaciones de la vida laboral y profesional.

Al participar en una comunidad virtual de aprendizaje intencionada y delimitada al aula de clases, los estudiantes se sumergen de manera auténtica en una cultura de la disciplina que están estudiando, preparándose así para el acceso a comunidades de práctica más allá del curso o de mucha más envergadura (Dunlap y Grabinger, 2003).

3.4 Características y componentes de las comunidades virtuales de aprendizaje

La simple utilización de las TIC por un grupo de personas no es suficiente para que funcionen inmediatamente como una comunidad virtual de aprendizaje, son necesarios ciertos componentes y características. De acuerdo con las nociones de comunidad de práctica de Wenger (2010, 2000) y a la revisión comprensiva de Ludwig-Hardman (2003) y Roy (2010) sobre comunidades de aprendizaje, se pueden considerar las siguientes características de una comunidad virtual de aprendizaje:

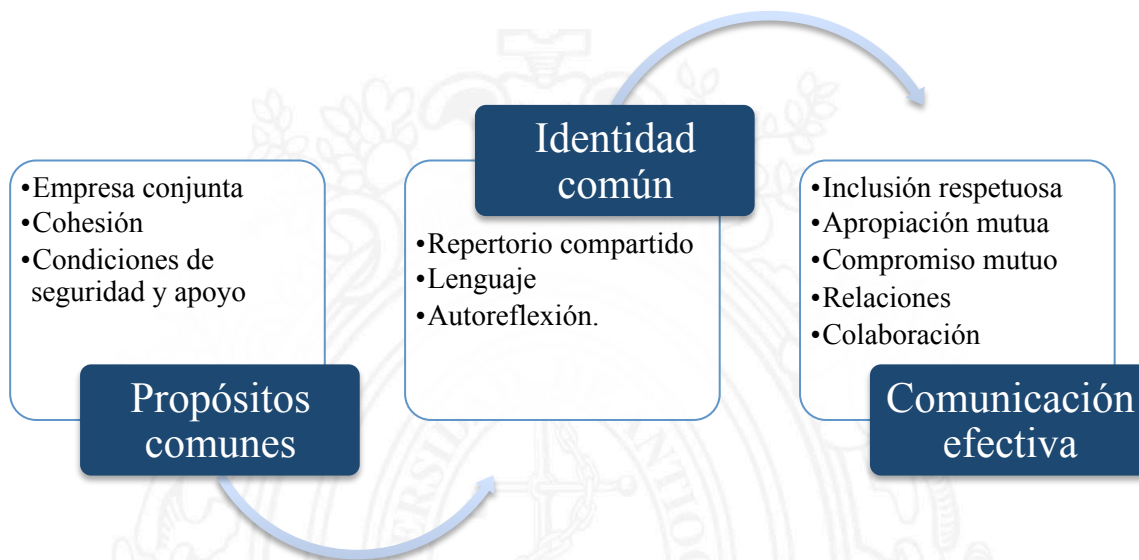


Gráfico 9. Características de una comunidad virtual de aprendizaje.

Estas características no se constituyen en criterios obligatorios, son cualidades asociadas que deben ser consideradas cuando se intenta establecer o apoyar la emergencia de comunidades enmarcadas en un programa o curso escolar. Así mismo, dichos componentes son claves en las dinámicas de aprendizaje en el aula, como la construcción de conocimiento, la solución a una necesidad real, la explicación de un contenido o procedimiento entre pares.

En relación con los componentes de una comunidad, es importante mencionar en el marco de esta investigación, la *presencial social*, la *interacción* y la *colaboración*, como elementos que ayudan a entender la dinámica de una comunidad virtual en el contexto escolar. Para Stuckey & Barab (2007) las comunidades en este contexto son más bien emergentes y no prescriptivas, debido a que se diferencian de otras formas de comunidad en términos de propósito, contenido, contexto, edad de los aprendices, niveles de habilidad y en términos del espacio real en el cual ellos residen.

A continuación se presentan cada una de estas características y componentes de acuerdo con la concepción que se asume en la investigación.



3.4.1 Propósitos comunes.

Una comunidad está conformada por personas de distinta naturaleza, pensamiento, visión, estructura conceptual y cognitiva. Sin embargo, cuando las personas de manera voluntaria deciden conformar un espacio de colaboración y construcción de conocimiento manteniendo una misma visión y propósito, se habla de una comunidad de aprendizaje.

Tener un propósito común no sólo implica una dirección estratégica, sino que haya *cohesión* entre las acciones que desarrolla cada miembro, es decir *empresa conjunta* tal y como lo denomina Wenger. Esto garantizará que realmente se tenga un norte y además óptimas condiciones de seguridad y apoyo en el equipo.

Otros aspectos importantes en el marco de este componente son: el liderazgo que deben asumir los miembros para estimular su desarrollo a lo largo del tiempo; mantener un espíritu de cuestionamiento e indagación constante; asegurar un trato adecuado y a tiempo de los vacíos de conocimiento identificados en el grupo; y tener apertura a las direcciones y formas de conocimiento emergentes.

3.4.2 Identidad común.

La identidad en una comunidad facilita su reconocimiento, sus límites, así como la exploración y delimitación de los rasgos, cualidades, debilidades de los miembros que hacen parte de ella. De acuerdo con Wilson y otros (2004)

La identidad de una comunidad de aprendizaje está formada en gran parte por la historia o el patrimonio de la comunidad, incluidos los objetivos compartidos y sistemas de creencias, reglas y normas de la comunidad que son reproducidas como nuevas generaciones de miembros que entran en la comunidad para asegurar que siga funcionando (Barab y Duffy , 1998; Scardemalia y Bereiter, 1996).



Un elemento que complementa la construcción de la identidad, es el *repertorio compartido*. Wenger lo define como el grado de autoconciencia sobre aquello que es propio de la comunidad y su efecto en la práctica. Lo propio se refiere tanto a lo que cada sujeto aporta desde su perspectiva cultural y social, como a lo que se construye en la interacción con otros. En otros términos, los conceptos, lenguaje, y herramientas de una comunidad representan su historia y perspectiva del mundo.

Ser *reflexivo* sobre su repertorio es una condición importante en el contexto de la comunidad, puesto que le permite comprender su propio estado de desarrollo, desde diversas perspectivas, y en esa medida reconsiderar asuntos problemáticos, patrones, o descubrir posibilidades escondidas o distintas alternativas (Wenger, 2000).

En tal sentido, el autoreconocimiento de la comunidad, la estabilidad en las identidades de sus miembros, y las memorias o registros de las interacciones, son según Kollock (1996) condiciones importantes para crear y mantener una comunidad virtual de aprendizaje.

3.4.3 Comunicación efectiva.

Para que exista efectividad en la comunicación, la primera condición es la *inclusión respetuosa*. Una comunidad de aprendizaje valora las identidades de cada uno de sus miembros y trata de articular la diversidad de opiniones y perspectivas en un sistema común que facilitará no sólo la comunicación sino su reconocimiento.

En tal sentido, es necesario implementar un sistema de reglas y mecanismos de apoyo y comunicación que incluya a todos los miembros del grupo y exprese de la mejor manera posible los ideales de cada uno y los colectivos.

El segundo aspecto importante para la comunicación es la *apropiación mutua*, definida por Brown y Campione (1994) como el proceso mediante el cual los “estudiantes de todas las edades y niveles de experticia e intereses ocupan el entorno con ideas y conocimientos que



son apropiados por diferentes aprendices, de acuerdo con sus necesidades y al actual estado de las zonas de desarrollo próximo al cual ellos están asociados” (p. 237).

En una comunidad virtual de aprendizaje, la apropiación mutua refiere también a la relación bidireccional o naturaleza social del aprendizaje, en el cual los miembros de la comunidad se comportan al mismo tiempo como profesores y estudiantes.

Un tercer aspecto articulado a los anteriores, es la *colaboración*. Este aspecto requiere altos niveles de interacción social, aprender de los otros y aprender con los otros (Wilson y otros, 2004). Sin embargo, esta cualidad del aprendizaje no resulta tan sencilla. Los preconceptos de los estudiantes sobre las interacciones en una comunidad pueden interferir, ya que todavía se estima el aprendizaje en línea como el sistema de mensajería - envío y respuesta -, individualizado o de respuesta automática a la “tarea”.

Formas "débiles" de colaboración, como la discusión de temas asignados, son generalmente más fáciles de mantener que las formas más fuertes que requieren verdadera negociación, gestión y toma de decisiones. Estas formas más fuertes de colaboración pueden probar la coherencia de un grupo, pero si el grupo tiene éxito en su trabajo, los lazos se fortalecen y un verdadero sentido de la conexión es establecida. (Wilson y otros, 2004, p. 6-7).

Tal y como lo expresan estos autores, en una comunidad virtual de aprendizaje es necesario superar esas formas “débiles” de colaboración y tratar de introducir formas “fuertes” que resistan las barreras y fortalezcan el aprendizaje social.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



3.4.4 Presencia social

La *presencia social* constituye uno de los elementos nucleares de la creación o emergencia de comunidades de aprendizaje escolares, si se considera el supuesto de que existe una conexión ineludible entre el aprendizaje y la construcción de relaciones sociales.

En los espacios de aprendizaje basados en internet, la presencia social se concibe como el grado en el que los individuos se proyectan a través del medio (Cook, 2008), o el grado en que una persona es percibida como real (Richardson y Swan, 2003; Hill y otros, 2004).

Se refiere también a la sensación psicológica que tienen los miembros de una comunidad sobre lo real de la persona con la que se comunica. Es decir, la habilidad de los participantes de proyectarse a si mismos social y emocionalmente como personas reales, a través del medio de comunicación utilizado (Garrison, Anderson y Archer, 2000). La presencia social permite a los miembros de una comunidad sentir que están en un lugar o pertenecen a un grupo (Picciano, 2002).

Para una comunidad de aprendizaje escolar o delimitada, la presencia social es un componente imprescindible, ya que fomenta una mayor participación e interacción entre sus miembros. Así mismo, algunos autores como Garrison, Anderson, y Archer (2000) sugieren que la presencia social en contextos de aprendizaje virtuales facilita el pensamiento crítico.

Esto se puede evidenciar en un estudio de caso que llevaron a cabo Nippard y Murphy (2007) para examinar la presencia social de estudiantes y profesores en una clase virtual escolar. Los principales hallazgos indicaron que profesores y estudiantes difieren en la elección de las herramientas de comunicación que utilizan para manifestar presencia social. Las manifestaciones de la presencia social de los estudiantes ocurrieron en su mayoría en digresión del tópico curricular.

Estos hallazgos tienen significativas implicaciones para el diseño de comunidades virtuales de aprendizaje, ya que proveen indicios sobre las oportunidades que la comunicación informal puede ofrecer para promover y sostener manifestaciones de presencia social.

3.4.5 Interacción vs Colaboración

La interacción y la colaboración son también elementos nucleares que garantizan el éxito de una comunidad virtual en la escuela, puesto que orientan la dinámica social que se da entre estudiantes y profesores.

Cuatro tipos de interacción constituyen los entornos de aprendizaje: estudiante-estudiante, estudiante-profesor, estudiante-contenido y estudiante-herramienta (Cook, 2008). Promover cada una de ellas, garantiza una amplia participación del estudiante, su compromiso e identidad con la comunidad.

Así, el éxito de las comunidades virtuales está en la noción de que la interactividad y el compromiso amplían las oportunidades para la comunicación y colaboración. El reto es facilitar cada uno de los cuatro tipos de interacciones y no sólo la interacción entre el estudiante y la tecnología.

Murphy y Coffin (2003) establecen la diferencia entre interacción y colaboración, afirmando que la colaboración es "más que interacción" (p. 1). Murphy (2004) define la colaboración como el compartir objetivos y producir artefactos comunes.

La interacción y la colaboración no son procesos que se alcanzan de manera sencilla, es necesaria la participación del docente mediante la construcción de andamios que permitan poner en contacto los propósitos comunes de los estudiantes. Así mismo es necesario considerar el planteamiento de situaciones que fomenten la capacidad de resolución de problemas de manera conjunta, ya que ésta es considerada un elemento asociado a la colaboración e interacción.



3.5 Antecedentes sobre el uso de comunidades virtuales de aprendizaje

Dado que el propósito que orienta esta investigación es contribuir a la didáctica de la lectura crítica en la educación media con el apoyo de algunos medios y TIC, los antecedentes sobre el uso de comunidades virtuales de aprendizaje se centran en el estudio del uso de comunidades en los procesos de lectura colaborativa y dialógica, donde se destacan autores como Valls, Soler y Flecha (2008), Larson (2009), Stewart (2009), y Coiro, Castek y Guzniczak (2011).

Los aportes más relevantes de sus investigaciones coinciden en afirmar que el proceso de lectura dialógica o colaborativa permite a los sujetos ahondar en sus interpretaciones, reflexionar críticamente y comprender mediante la interacción con otros sujetos. Implica “desplazar el centro del acto de significado de una interacción subjetiva entre persona y texto a nivel individual, hacia una interacción intersubjetiva entre niños y/o personas adultas en relación con el texto.” (Valls et al, 2008, p 73)

Valls et al (2008) propone el aprovechamiento de los espacios con los que cuentan las instituciones educativas, como las bibliotecas y el aula de cómputo, ya que ellos pueden llegar a ser espacios para el desarrollo de procesos de lectura y escritura en los que prime la interacción y participación de otros actores de la comunidad. Así mismo, este grupo de investigadores sostienen que el aprendizaje del proceso lector se acelera mediante la comunicación.

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

Convencida de la fuerza de las redes sociales para generar una comunidad, favorecer el pensamiento crítico y la colaboración, la investigadora diseñó y aplicó una propuesta con seis estudiantes, basada en un grupo en Facebook. Utilizando algunas funciones como el panel de discusión, la publicación de artículos, el muro y el chat, las actividades



desarrolladas permitieron que los estudiantes dialogaran y compartieran sus artículos, preguntas, intereses y pensamientos en torno a una novela del profesor y escritor estadounidense Harvey Daniels. Así mismo, cada uno de los estudiantes de manera rotativa asumió un rol distinto: líder, iluminador literario, enriquecedor del vocabulario, conector, registrador y clarificador.

El proceso de análisis de la experiencia, llevó a la docente a considerar algunos aspectos determinantes en el éxito de la misma. El primer aspecto importante es la alineación de la propuesta con los fundamentos teóricos del aprendizaje social. “La Teoría del aprendizaje social de Vygotsky señala que las interacciones sociales juegan un papel importante en el desarrollo cognitivo, porque los estudiantes son capaces de interactuar, compartir experiencias y aprender unos de otros. [Por su parte] La Teoría del aprendizaje social de Bandura destaca el hecho de que las personas aprenden el uno del otro a través de la observación, la imitación y el modelado” (Stewart, 2009, p 32).

Un segundo aspecto atribuye al uso de la tecnología la oportunidad de mejorar la cognición humana, la interacción, e incluso las relaciones sociales. “Se ha hecho evidente que el intercambio de las propias ideas y responder a las reacciones de los demás agudiza el pensamiento y profundiza la comprensión” (Stewart, 2009, p 32). Por último, el diseño de un ambiente de aprendizaje cooperativo coadyuvó al desarrollo de los cinco elementos que constituyen este tipo de aprendizaje: interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la elaboración grupal, la interacción cara a cara y las habilidades sociales.

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

Este estudio indagó por cómo diez estudiantes de grado quinto construyen el aprendizaje socialmente, mientras interactúan y responden a la literatura cuando usan un foro en línea - *online message board* -. Durante la lectura de dos textos literarios - “*Bud, not Buddy*” y

“*The Watsons Go to Birmingham*” - los estudiantes compartieron pensamientos y sentimientos acerca de la literatura y de la experiencia de lectura de libros electrónicos, inicialmente en una revista electrónica. Luego, mediante un foro de discusión en línea se daba lugar a la discusión.

Durante el estudio, los estudiantes asumieron roles de liderazgo al interior de sus propias comunidades de aprendizaje, superando de esta manera la instrucción dada por el profesor inicialmente. Apoyando esta idea, Leu, Kinzer, Coiro y Cammack (2004) señalan que "los maestros se hacen más importantes, a pesar de sus cambios de rol, dentro de las nuevas aulas de alfabetización" (p. 1599).

Así, los principales hallazgos advierten que es posible que los estudiantes actúen simultáneamente como facilitadores y participantes en las discusiones en línea. Las teorías de aprendizaje social entran en juego y se convierten en el fundamento en el diseño de las estrategias que facilitan este tipo de interacciones. Por ejemplo, el foro de discusión en línea - herramienta asíncrona - proporciona a los estudiantes oportunidades equitativas para compartir sus pensamientos y expresar sus opiniones sobre el libro. Mientras que en las formas tradicionales de abordar el texto literario, los estudiantes suelen ser tímidos, esforzados como lectores o lingüísticamente diversos, siendo posible que vacilen en compartir ideas en grupo. (Larson, 2009)

La tecnología en sí misma requiere a los estudiantes a utilizar las nuevas alfabetizaciones para comunicarse y relacionarse socialmente con sus compañeros. Como la alfabetización sigue cambiando, los profesores deben responder ofreciendo a los estudiantes nuevas oportunidades y ampliar su aprendizaje en comunidad más allá de las paredes de las aulas en espacios virtuales de aprendizaje. (Larson, 2009, p 647)

La incorporación de la tecnología al proceso de lectura, suscita en los estudiantes respuestas diversas que se traducen en formas de acercarse a la literatura. De esta forma, las nuevas alfabetizaciones obligan a los maestros a brindar a sus estudiantes oportunidades para construir conocimiento mediante la *colaboración e interacción* en



comunidades virtuales de aprendizaje. Las observaciones y resultados de esta investigación señalan claramente que la participación de los estudiantes en un debate sobre literatura en línea de manera asíncrona, los motiva a sumergirse profundamente, compartiendo sus ideas, pensamientos y considerando cuidadosamente las diversas perspectivas que un mismo texto suscita en cada uno de sus compañeros.

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

Los principales resultados del análisis revelaron que en las sesiones de lectura en línea individual, los lectores se ocuparon de determinar ideas importantes, integrar, evaluar y reflexionar mientras respondían a las indicaciones dadas, además de planear, buscar, monitorear y reparar a tiempo que negociaban o discutían los textos. Sin embargo, en el trabajo colaborativo, los resultados revelaron una diferencia significativa en relación al trabajo individual. Los patrones de lectura son distintos, “la co-construcción del significado puede fomentar una comprensión más eficiente y productiva de los textos informativos en línea - incluso en lectores que son expertos en la comprensión de textos en línea de manera independiente” (Coiro et al, 2011, p 366)

Estas conclusiones coinciden con otros estudios que sugieren que la discusión y la toma de decisiones compartida facilita la construcción de conocimiento y niveles más profundos de comprensión. (Dillenbourg y Schneider, 1995; Mercer, 1995). En este tipo de procesos de lectura, los niveles de comprensión y las habilidades mentales que entran en juego, se muestran en un nivel distinto a como lo hacen en procesos de lectura de carácter individual.

Adicionalmente, si bien esta revisión ofrece un amplio panorama sobre la lectura dialógica y colaborativa apoyada en la creación de comunidades de aprendizaje, y considerando la importancia de las relaciones sociales apoyadas en las teorías sociales del aprendizaje que



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

reconocen el papel preponderante de las interacciones en la construcción del conocimiento, esta tendencia ocupa especial atención en la presente investigación, dado los importantes resultados en los procesos de lectura basados en la colaboración, diálogo, autonomía y reflexión.

Sin embargo, las experiencias e investigaciones exploradas, responden parcialmente a los requerimientos o condiciones para la consolidación de auténticas comunidades de aprendizaje a través de medios sociales. Esta línea de trabajo se orienta hacia el desarrollo de comunidades de lectores literarios, y no de lectores críticos, mediante tertulias literarias dialógicas, talleres en clase, comunidades de aprendizaje, entre otras. Así mismo, los textos literarios han sido predominantes, dejando de lado las oportunidades que ofrecen los textos de otra naturaleza, como por ejemplo los expositivos y las formas multimodales de presentar la información, los cuales dominan el flujo de información a los que se enfrentan los estudiantes cuando acceden a internet.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803



CAPITULO IV: Web 2.0, medios sociales y educación.

Hasta el momento se ha expresado en detalle una de las múltiples alternativas a la necesidad de expandir la educación hacia nuevos horizontes que faciliten la comunicación, colaboración y por supuesto el aprendizaje significativo: las comunidades virtuales de aprendizaje. Sin embargo, surgen diversas preguntas: ¿De qué manera se establecen las relaciones en una comunidad? ¿Cuál es la plataforma tecnológica con las mejores condiciones para que emerja dicha comunidad? ¿Existen plataformas con potencial didáctico para soportar dichas relaciones?

De acuerdo con Lankshear y Knobel (2012) la sociedad atraviesa un nuevo “ethos” donde yace la idea de un cambio tecnológico, identificado no sólo por una serie de valores culturales, sociales y económicos distintos, sino por el cambio en la arquitectura web expresada en el popular paso de la Web 1.0 a la Web 2.0. Este paso constituye para los autores un “ejemplo concreto de la tendencia a pensar, a actuar y a organizar nuestra vida cotidiana de otra manera – particularmente en la generación de alfabetizaciones – en torno a valores centrales del paradigma emergente.” (p.99)

La web 2.0, ese importante cambio tecnológico que impactó la manera en que el ser humano se comunica e interactúa con el medio, ocupa especial interés en esta investigación, ya que no sólo con ella se cualificaron los entornos aprendizaje, sino que aparecieron las plataformas de medio social que coadyuvaron a la emergencia y creación de comunidades virtuales de aprendizaje.

4.1 Web 2.0

A mediados de 2004 apareció el término Web 2.0 como un fenómeno tecno-social que se hizo popular con el desarrollo de algunas aplicaciones como Wikipedia, Youtube, Flickr, WordPress, Blogger, MySpace, Facebook, entre otras, bajo el propósito de captar la mayor cantidad de usuarios consumidores y productores de contenidos.

Si bien el término Web 2.0 fue escuchado poco antes de la conferencia impartida por Tim O'Reilly, fue ésta y los posteriores desarrollos del autor los que le darían un privilegiado lugar en la sociedad. Así lo expresan Cobo y Pardo (2007):

Según O'Reilly, principal promotor de la noción de Web 2.0, los principios constitutivos de ésta son siete: la World Wide Web como plataforma de trabajo, el fortalecimiento de la inteligencia colectiva, la gestión de las bases de datos como competencia básica, el fin del ciclo de las actualizaciones de versiones del software, los modelos de programación ligera junto a la búsqueda de la simplicidad, el software no limitado a un solo dispositivo y las experiencias enriquecedoras de los usuarios. (p. 15)

Una noción aproximada a la Web 2.0 hace referencia a la capacidad del usuario para asumir un alto compromiso, rigor intelectual, actualización frecuente y el intercambio colectivo de conocimiento, basado en una infraestructura tecnológica estructurada por desarrollos tales como: blogs, wikis, podcasts, RSS feeds, marcadores sociales (Fahser-Herro y Steinkuehler, C, 2009).

Adicionalmente, esta nueva versión de la Web pasa de ser una simple exposición de contenidos multimediales a una plataforma bajo la lógica de la participación activa de usuarios prosumidores²⁶. “Alrededor del concepto Web 2.0 giran una serie de términos-satélite que retroalimentan su evolución. Software social, arquitectura de la participación, contenidos generados por el usuario, *rich Internet applications*²⁷, etiquetas, sindicación de contenidos y redes sociales, son sólo algunos en la larga lista de conceptos que enriquecen este fenómeno” (Cobo y Pardo, 2007, p.15).

4.1.1 Web 2.0 y su potencial educativo.

La web 2.0 ha tenido implicaciones en el contexto social, político, económico, tecnológico, y por ende en el educativo. En concordancia con Cobo y Pardo (2007) la educación ha sido uno de los escenarios más beneficiados con la incursión de las tecnologías, especialmente

²⁶ Término que hace referencia a un usuario que es consumidor y productor de contenidos al mismo tiempo.

²⁷ Se mantiene la cursiva del texto original.

las asociadas a la Web 2.0. El potencial de ésta última para la enseñanza y el aprendizaje ha captado la atención de investigadores alrededor del mundo, tanto así que se habla de ‘Aprendizaje 2.0’. “Al respecto plantea Piscitelli (2005), que hoy día Internet no es tan solo un nuevo medio, sino un espacio virtual en el que pasan cosas. Se trata, más bien, de un territorio potencial de colaboración en el cual pueden desplegarse de manera adecuada procesos de enseñanza y aprendizaje.” (Cobo y Pardo, 2007, p. 101).

De allí que el principal valor o potencial educativo que ofrece la Web 2.0 sea la posibilidad de *generar y compartir contenidos*, dos principios básicos del aprendizaje 2.0. Igualmente, la ‘*arquitectura de la participación*’ adquiere un lugar preponderante, es decir, la complejidad de las interacciones, relaciones, formas de ser y conocer que convergen en la web entran a escena cada vez con mayor fuerza.

Bajo este panorama se consolida una Web que permite innovar hacia un modelo más rico en herramientas, espacios de intercambio y pedagógicamente más prolíficos, donde estudiantes y docentes pueden aportar sus conocimientos. Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow (1994) analizan la idea de un “conocimiento socialmente distribuido”, potenciado por el uso de aplicaciones que favorecen el acceso, el intercambio de información y la generación colectiva de contenidos. Es decir, un conocimiento intercambiable, acumulativo, colaborativo, que puede ser compartido, transferido y convertido en un bien público. (Cobo y Pardo, 2007, p. 102).

A este potencial educativo, se adiciona la idea de que el conocimiento se construye de manera colaborativa, bajo el principio de la interacción social, y está socialmente distribuido. Es decir, el conocimiento está descentralizado, repartido, es libre, intercambiable y disponible en cualquier momento y lugar.

Johnson (1992) y Lundvall (2002), proponen cuatro tipos de aprendizaje que se dan en el contexto de la web 2.0: Aprender haciendo, aprender interactuando, aprender buscando, y aprender compartiendo. *Learning by doing* o aprender haciendo, es un tipo de aprendizaje que pone énfasis en el proceso de creación del estudiante orientado por el profesor, donde a medida que se utilizan las herramientas se va adquiriendo habilidades y conocimientos.



Aprender interactuando o *learning by interacting* tiene el acento en la comunicación entre pares, es decir el intercambio de ideas, conocimientos y experiencias. *Learning by searching* o aprender buscando, se refiere al proceso de búsqueda, selección y adaptación de fuentes de información, que amplían y enriquecen el conocimiento. Finalmente, aprender compartiendo o *learning by sharing* está basado en la idea de compartir información, conocimientos y experiencias.

Desde esta perspectiva, una realidad innegable es la necesidad de los estudiantes – en la era digital – de empoderarse de las herramientas que ofrece el contexto de la Web 2.0 para tener mayor control sobre su propio aprendizaje, así como la necesidad de desarrollar habilidades cognitivas tanto para optimizar el uso de tales herramientas como para hacer frente a la corriente de información que reciben por diversos medios. “Como miembros de una cultura abierta de la web 2.0, ellos [niños/jóvenes/estudiantes] están encontrando nuevas maneras de contribuir, comunicar, y colaborar, usando una variedad de herramientas que los empoderan para desarrollar y compartir ideas” (McLoughlin y Lee, 2008, p.1).

La proliferación de las herramientas y tecnologías, en el marco de la Web 2.0, invita a los docentes a considerar cómo las nuevas formas de compartir en comunidad y la creación de contenido podrían ser aplicadas a los espacios de aprendizaje formales – escolares (Berg, Berquam, y Christoph 2007, en McLoughlin y Lee, 2008). Y en ese mismo sentido, invita a desarrollar una capacidad de articular los intereses curriculares – propósitos didácticos y pedagógicos – con los del estudiante – como resultado de su interacción con el contexto – de modo que se reconozca su conocimiento cultural, y el papel protagónico de los niños y jóvenes en el proceso educativo.

4.2 Medios sociales o software social.

Tal y como lo anuncian Cobo y Pardo (2007), el software social es uno de los términos-satélite que retroalimentan la evolución de la Web 2.0. Si se parte de la idea que el conocimiento es el activo clave o materia prima para el desarrollo de la actual sociedad, y que es una actividad social y humana, la construcción de escenarios que fomenten redes de

conocimiento y comunidades de aprendizaje – a través de los medios sociales – se convierte en un asunto crucial y un reto para el contexto educativo (Amine y Jarke, 2010).

En los últimos años, los medios sociales o software social – como también son conocidos – han llegado a ser una forma muy importante para conectar a las personas, con el propósito de compartir conocimientos, interactuar, colaborar y crear nuevas formas de redes sociales y comunidades.

Para Sebastián Fiedler y Kai Pata (2010) la aparición de los medios sociales es una muestra del devenir constante de la Web, hacia una plataforma computacional y el renacimiento de algunas ideas básicas de la Two-Way-web²⁸. Así, la Web está en constante transformación de un espacio donde sólo se consume y transmite información, a uno donde se crea, comparte y mezcla contenidos en comunidades de aprendizajes. Algunos de los ejemplos más significativos de software social incluyen Wikis, Blogs, Web Feeds, medios de intercambio, etiquetado social y pod/vodcasting (Amine y Jarke, 2010). A continuación se detalla cada uno de ellos.

	Tecnología	Descripción
Desarrollos web: construcción de contenido	Wikis	Una wiki es un sitio web colaborativo que puede ser editado constantemente en línea a través del navegador web por cualquier persona que desee contribuir. Una vez creada, la wiki puede ser revisada en colaboración, los elementos se pueden agregar o eliminar fácilmente, y los cambios se pueden hacer rápidamente, construyendo así un repositorio de conocimiento compartido.
	Blog	Un blog es un sitio web actualizado por una persona o un grupo pequeño de autores. Las entradas o publicaciones se presentan en orden cronológico inverso. Los mensajes normalmente se componen de textos, a menudo acompañados por imágenes u otros medios de comunicación.
Formas de	Web Feed	Los Web Feeds son una nueva forma de comunicación

²⁸ Significa Web de doble sentido, mutua o bilateral. Con este término los autores hacen referencia a una Web que permite y/o involucra movimiento o comunicación en ambos sentidos.

interacción con el contenido		que permite, por ejemplo, a autores de blogs, syndicar sus publicaciones y da la oportunidad a lectores de blogs, suscribirse a una selección de blogs con temas que les interesan y recibir los nuevos contenidos publicados.
	Etiquetado Social o Bookmarking	Es un sistema de etiquetado de contenido con el fin de clasificar, categorizar y recuperar la información propia de manera oportuna. El etiquetado se implementa en los sitios sociales más populares: en Flickr para organizar fotos, en YouTube para clasificar los vídeos, en del.icio.us para almacenar y clasificar enlaces y compartirlos con los otros usuarios.
	Podcasting	El término es una combinación de las palabras iPod y broadcasting, y se refiere a los archivos de audio digital que se registran por los individuos y luego son puestos a disposición para la suscripción y descarga a través de Fuentes web. Estos archivos pueden ser accedidos en una variedad de dispositivos de audio digitales. Una variante de podcasting, llamado vodcasting (el "vod" significa "videoon-demand), funciona de una manera casi idéntica, pero ofrece vídeos de streaming y descarga.

Tabla 3. Descripción medios sociales (Amine y Jarke, 2010).

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

Owen et al. (2006) señalan que un beneficio importante de software social es la capacidad de cruzar fronteras. (...) La gente tiene la oportunidad de ir más allá de su comunidad geográfica o social y entrar en otras comunidades, al mismo tiempo que otros pueden pasar a la de ellos. Por otra parte, no hay ninguna barrera para ser

miembro de las comunidades que contienen otras edades, culturas y conocimientos.
(Amine y Jarke, 2010, p. 1331)

Por otra parte, Mejias (2005, p. 1) sostiene que "... el software social puede repercutir positivamente en la pedagogía, inculcando el deseo de volver a conectar con el mundo en su conjunto, no sólo la parte social que existe en línea", haciendo referencia a la experiencia descontextualizada y de soledad de la educación basada en el texto tradicional.

Dada la notable repercusión de los medios sociales en las relaciones y emergencia de comunidades, es preciso en este punto reconocer la diferencia entre medios sociales y redes sociales. Según Antonio Fini (2010) una red social "es el conjunto de relaciones que vincula a las personas, a través de sus interacciones y la familiaridad de diversos tipos" (p. 238). Mientras que Lozares (1996) afirma que "las redes sociales pueden definirse como un conjunto bien delimitado de actores –individuos, grupos, organizaciones, comunidades, sociedades globales, etc – vinculados unos a otros a través de una relación o un conjunto de relaciones sociales." (p. 108)

Así, es posible afirmar que los medios sociales son la tecnología que sustenta o subyace a las relaciones sociales –redes de personas- que se tejen en la Web. Esta aclaración es importante ya que para el propósito de la presente investigación, los medios sociales se convierten en la plataforma donde se pretende hacer emerger y consolidar una comunidad virtual de aprendizaje.

Algunas posibilidades de acción²⁹ de los medios sociales son: Conectividad y compenetración social; Intercambio y descubrimiento de información colaborativamente; Creación de contenido; Agregación de información y conocimiento, y modificación del contenido. A continuación se define cada una de ellas.

4.2.1 Conectividad y compenetración social.

²⁹ Entendidas como Affordances según Gibson (1986). En su sentido más simple Affordances son las oportunidades de acción para un observador dadas por el entorno.

Mantener a las personas conectadas en un mismo espacio, es una de las posibilidades de los medios sociales. La *conectividad* en los medios sociales ofrece un escenario favorable para que, a través de las interacciones sociales, las personas puedan comunicarse, mantenerse activas y lograr un cierto grado de *compenetración social*.

Esta conexión que se establece entre las personas puede devenir en lo que ya se conoce como red social, y por supuesto en una comunidad virtual, de acuerdo con los objetivos propuestos por los participantes y su grado de compenetración. En términos de McLoughlin y Lee (2008):

Este potencial para la generatividad y conectividad nos impulsa a pensar cuidadosamente acerca de cómo conceptualizamos la dinámica de aprendizaje de los estudiantes y sobre lo que los resultados del aprendizaje son relevantes en el contexto de los cambios sociales más amplios que forman el telón de fondo de la revolución de la Web 2.0. (p.2).

Así, los medios sociales tienen la capacidad de apoyar el proceso de enseñanza, en la medida que favorecen los lazos o vínculos entre los sujetos de tal modo que puedan “encontrarse” en un determinado lugar para compartir experiencias, conocimientos o ideas relacionadas con un interés común.

4.2.2 Intercambio y descubrimiento de información colaborativamente.

Una de las variables que influye en el grado de compenetración de los sujetos en una comunidad, a través de los medios sociales, es el intercambio y descubrimiento de información de manera colaborativa.

Las herramientas con que cuentan los software de carácter social facilitan el almacenamiento de archivos de cualquier formato en la nube; el etiquetado de archivos para facilitar su búsqueda; la construcción de marcadores sociales para compartir información en comunidad; funciones que facilitan no sólo el almacenamiento sino la administración y distribución de la información y el conocimiento.

4.2.3 Creación de contenido.

Esta es una posibilidad importante en los medios sociales, ya que anteriormente los servicios en la web sólo permitían la distribución – publicación – de contenidos. Ahora, es posible crear videos, nubes de palabras, mapas mentales, infográficos, líneas de tiempo, entre muchos otros recursos que devienen en posibilidades didácticas importantes tanto para maestros como estudiantes.

Adicional a esto, las funcionalidades y variedad de formatos vienen acompañadas con herramientas para compartir los contenidos con otras redes, construirlos y editarlos colaborativamente. Así, el conocimiento no se encuentra en una sola persona, sino distribuido en su red.

De acuerdo con McLoughlin y Lee (2008, p.2) “las herramientas de software social facilitan el aportar ideas y contenido, colocando el poder de la creación y distribución de medios en manos de "las personas antes conocidas como el público".

4.3 Uso de medios sociales en el ámbito educativo

Los medios sociales se han convertido en parte esencial de los procesos de educación a distancia – virtuales y combinados – y en los presenciales, ya que han cimentado los escenarios más prometedores de la prácticas de enseñanza con enfoque socioconstructivista, basadas en el uso de los medios y las TIC (McLoughlin y Lee, 2008). Con los medios sociales el aprendizaje no se transfiere sino que se co-construye a partir de la creación e intercambio de ideas.

En un escenario educativo ideal basado en el uso de software social, los estudiantes participan de manera creativa, producen y manipulan imágenes digitales y videos, los etiquetan con palabras claves escogidas, y comparten este contenido mediante herramientas como Flickr, MySpace, Facebook y YouTube.

Sin embargo, aunque escenarios como estos, centrados en los estudiantes y diseñados desde un enfoque socioconstructivista se acercan al ideal, existe una problemática que refiere a la carencia “de la dimensión de la interactividad del mundo real y de la participación en comunidad al que el software social puede contribuir” (McLoughlin y Lee, 2008, p.2).

Así, un andamiaje necesario para aprovechar el potencial de los medios sociales contempla la autonomía del estudiante, la construcción de conocimiento y la interactividad, como elementos centrales de un aprendizaje auténtico, conforme y relevante a sus necesidades y a las de la sociedad en red.

En la actualidad existen plataformas o software sociales creados para el contexto educativo, ya que ayudan a alcanzar los propósitos anteriormente descritos. Para el desarrollo de esta investigación se optó por utilizar un medio social de este tipo ya que el propósito es develar su potencial didáctico en el marco de una estrategia para apoyar la enseñanza de la lectura crítica a través de la emergencia de una comunidad virtual de aprendizaje.

A continuación se describen las principales plataformas de medio social educativas, enfatizando aquella que constituye el cimiento tecnológico de la propuesta didáctica de esta investigación.

4.3.1 Ning³⁰

Ning es una plataforma social que posibilita la creación de comunidades o redes sociales independientes – cerradas. Fue creada hacia el año 2005 y hoy en día es una de las plataformas con capacidades óptimas de escalabilidad, funcionabilidad e interoperabilidad.

Mediante Ning, el administrador de la comunidad – la persona que crea y gestiona la red – puede controlar lo que observan sus miembros; enviar boletines informativos en HTML por

³⁰ <https://www.ning.com/es/>

correo electrónico sin recargos económicos; e integrar diversas herramientas de publicación como blogs e incluso Facebook.



Imagen 1. Página principal de Ning. Fuente: www.ning.com

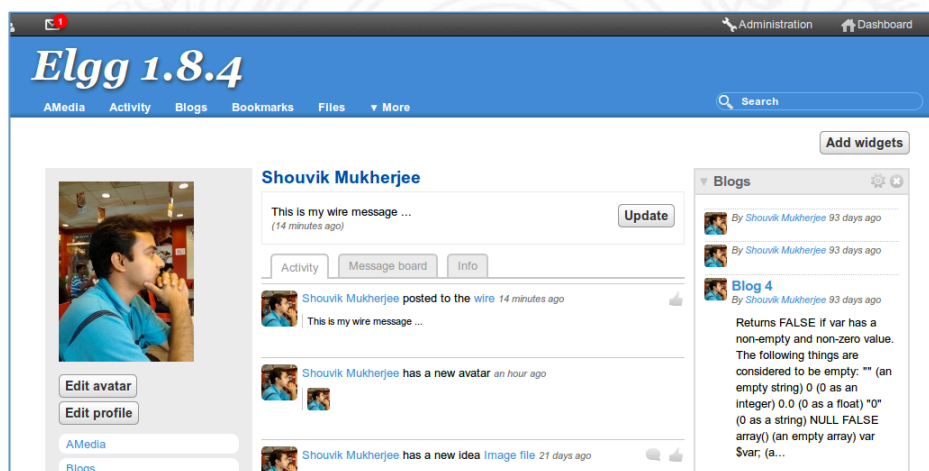
Otras funcionalidades de la plataforma son: La personalización de los perfiles de sus usuarios; la inclusión de funcionalidades como “Me gusta” y “Compartir”; la integración de canales de video como Youtube y Vimeo; la capacidad de intercambio fluido y publicaciones cruzadas en Facebook, Twitter y otras; el uso de un dominio propio; y la personalización del sitio, entre otras opciones de acuerdo con la cuenta que se adquiera.

A pesar de tener todas las opciones ideales para la creación de una comunidad, una característica que la hace muy poco atractiva para las instituciones educativas, es que cerró desde hace algunos años su versión gratuita, ofreciendo planes mensuales o anuales de acuerdo con las necesidades de las personas o instituciones.

Ning representa una visión más empresarial de comunidad, que educativa. Sus características y oportunidades de creación de comunidad no tienen su énfasis en el aprendizaje, sino en el “reclutamiento” - término utilizado en la plataforma - y la creación de redes masivas de personas a través de su vinculación con otras redes como Facebook o Twitter.

4.3.2 Elg³¹

Elg es un software social de código abierto, que proporciona un marco sobre el que se puede construir todo tipo de entornos sociales. Fundada en 2004, fue una de las primeras plataformas en introducir las nociones de plataformas comerciales de redes sociales al ámbito del software educativo.



*Imagen 2. Entorno de Elg. Fuente:
<https://community.elgg.org/plugins/icon/871285/icon.jpg>*

A diferencia de Ning, esta plataforma requiere de la instalación en un servidor web con características particulares de un sistema de base datos y lenguaje de programación. Para ello, es necesario contar con soporte técnico especializado, el cual puede gestionarse de manera personal o institucional. La plataforma ofrece este servicio con un costo de acuerdo al plan requerido.

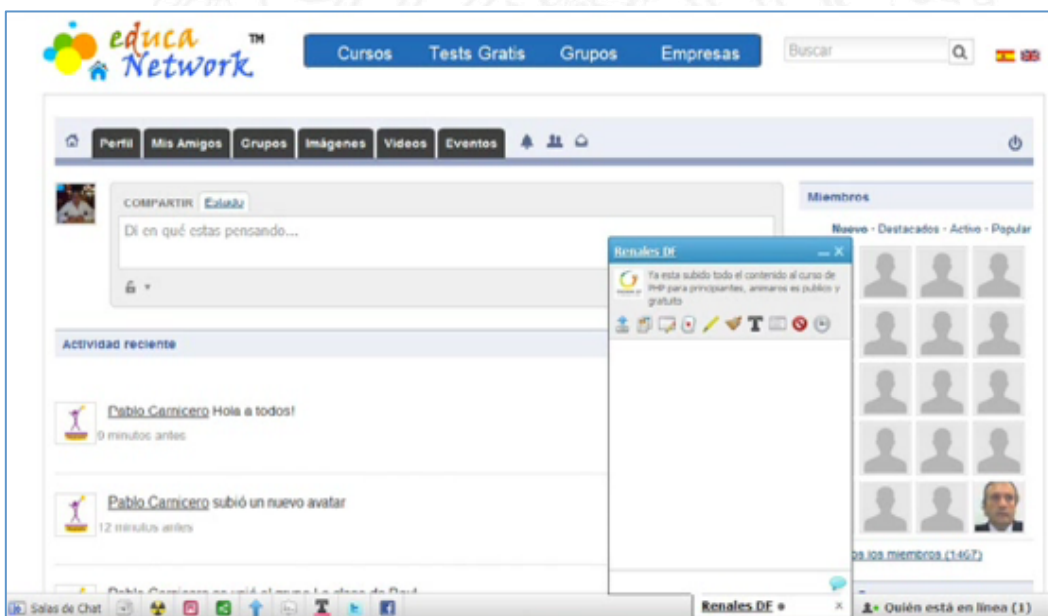
Dada la magnitud de los requerimientos de instalación y soporte, Elg se constituye realmente en un LMS – Sistema de Gestión del Aprendizaje, por sus siglas en inglés – con características asociadas al aprendizaje social. Instituciones reconocidas en el ámbito internacional³² la utilizan como soporte de sus procesos educativos en línea.

³¹ <http://learn.elgg.org/es/latest/index.html>

³² Ver: <http://elgg.org/powering.php>

4.3.3 EducaNetwork³³

Es una plataforma social en línea gratuita de origen Español, cuyo énfasis está en la enseñanza y el aprendizaje en grupo. A través de ella, las personas pueden crear grupos o unirse a uno que ya esté creado. Durante el registro o inscripción a la plataforma no se discrimina el perfil entre “profesor” y “estudiante”, por tanto una vez el usuario haya ingresado a la comunidad o grupo respectivo, no se logra identificar el tipo de usuario.



*Imagen 3. Entorno de EducaNetwork. Fuente:
<https://www.youtube.com/watch?v=1OUySYrV2RI>*

Entre las funcionalidades más importantes se destaca la facilidad de comunicación, no está limitado al muro del grupo sino que se pueden enviar mensajes privados, crear foros de discusión o comentar vídeos o imágenes subidas por otras personas. Otra es el idioma, ya que está disponible tanto en inglés como en español. Es posible compartir contenidos en diferentes formatos como documentos, vídeos, imágenes. Y finalmente, con EducaNetwork se pueden crear grupos públicos, donde cualquier persona puede inscribirse, o privados que necesitan la aprobación del administrador o creador de la red.

³³ <http://educanetwork.org/>

Si bien EducaNetwork no dispone de características ideadas especialmente para el ámbito educativo, es una plataforma generalizable a todos los ámbitos ya que facilita la comunicación, el diálogo y las relaciones docente-estudiante.

4.3.4 RedAlumnos³⁴

Es un entorno de aprendizaje social que facilita la labor del docente. Este proyecto de origen español, permite crear escenarios formativos, cursos online, o apoyar una clase presencial. Cuenta con aulas virtuales, exámenes en línea, edublogs, chat, entre otras herramientas.

Con una visión empresarial, RedAlumnos ofrece una versión gratuita con muy pocos privilegios para sus usuarios y planes Premium que permiten la creación de una academia en la nube, videoclases en directo, editores de material multimedia y otras herramientas para gestionar un campus virtual. Estas características lo convierten en una opción tipo LMS con pocas facilidades de acceso para un docente de educación básica y media.



Imagen 4. Entorno de RedAlumnos. Fuente: <http://redalumnos.files.wordpress.com/2012/10/screenshot-nuevo-disec3b1o2.png>

³⁴ <http://www.redalumnos.com/>

4.3.5. Edu 2.0 o NEO LMS³⁵

Edu 2.0 – o NEO LMS como fue renombrado en octubre de 2014 - es un entorno de e-learning con una versión gratuita, de fácil manejo y disponible en español. Esta plataforma tiene una estructura que se articula a la visión social del aprendizaje, lo que la convierte en una opción importante tanto para instituciones escolares como universitarias.

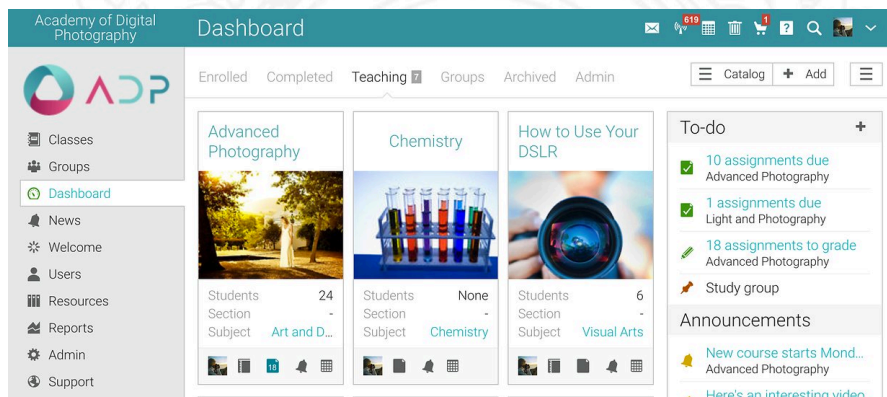


Imagen 5. Página principal Neo LMS. Fuente: <http://fs01.androidpit.info/a/85/35/neo-lms-8535bc-h900.jpg>

El portal cuenta con una versión gratuita y otras de pago de acuerdo con las necesidades de las instituciones. Sólo estas últimas tienen la posibilidad de acceder a un portal propio totalmente personalizable. Entre sus funcionalidades más importantes están: la creación de grupos, registro de notas, chat, foros, noticias, wikis, blogs, mensajería, controles de asistencia, encuestas, y portafolio.

³⁵ <https://www.neolms.com/>

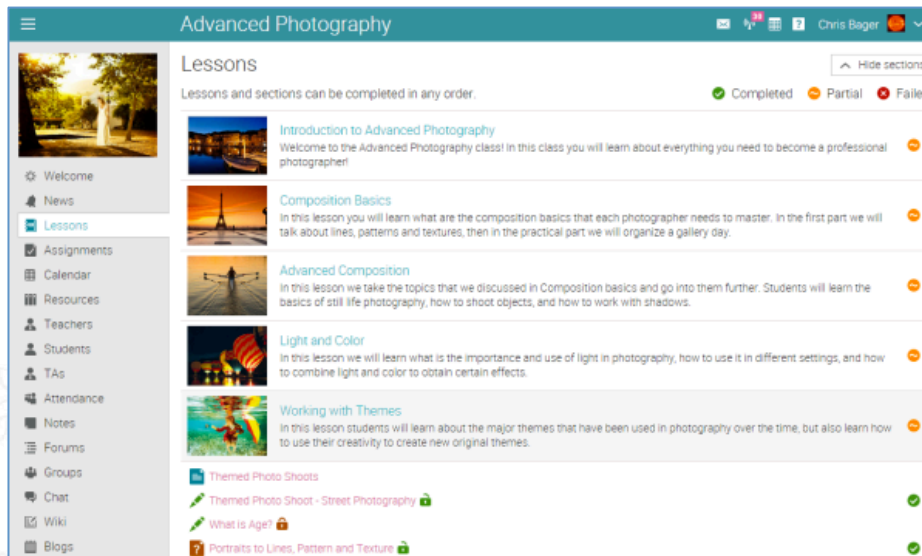


Imagen 6. Entorno del curso en Neo LMS. Fuente: https://crunchbase-production-res.cloudinary.com/image/upload/c_limit,h_600,w_600/v1415187279/mod9zuudbxsoxrgpji xe.png

La perspectiva de comunidad de esta plataforma se evidencia en la conexión y fácil comunicación entre profesores y estudiantes; en los espacios de intercambio donde se puede compartir recursos, materiales y experiencias; y en su estructura tecnológica que la hace accesible y usable.

4.3.6 Edmodo³⁶

Edmodo fue fundada en Chicago – EEUU, en el año 2008, por Nic Borg y Jeff O'Hara, con el propósito de innovar el entorno escolar. “Borg y O'Hara creían que una red social orientada a las necesidades de los estudiantes, podría tener un profundo impacto en cómo los estudiantes colaboran y aprenden en su mundo, más allá de la configuración escolar donde sus profesores crecieron (Edmodo, 2012 en Gushiken, 2013).

³⁶ www.edmodo.com

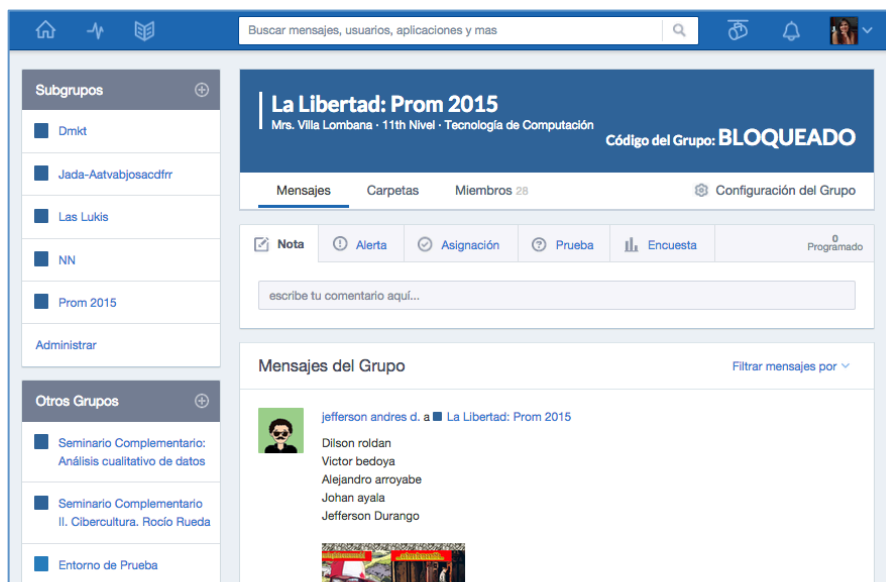


Imagen 7. Página principal grupo en Edmodo

Este medio social cuenta con más de 48 millones de usuarios entre perfiles de profesores, estudiantes y padres de familia. Entre sus funcionalidades más importantes para el perfil de estudiante se encuentran: comunicarse con sus maestros de forma directa; colaborar con otros estudiantes en las actividades e ideas de proyectos; administrar y personalizar su perfil de usuario; publicar y compartir recursos de cualquier tipo en su grupo o comunidad; administrar una “mochila” o biblioteca de recursos, y enlazarla con sus publicaciones en el grupo; finalmente, el entorno está libre de publicidad, juegos y otras distracciones que puedan interferir con el aprendizaje del estudiante.



Imagen 8. Biblioteca o “mochila” de recursos

En Edmodo el docente puede publicar noticias, tareas, evaluaciones y encuestas; crear diferentes grupos o comunidades de acuerdo con los grados que oriente en su institución

educativa; crear subgrupos de trabajo dentro de cada grupo; llevar un control del progreso de cada estudiante, ya que le permite gestionar sus notas, asignar porcentajes y otorgar medallas de acuerdo al rendimiento académico; administrar una biblioteca de recursos personal y una para cada grupo, donde es posible compartir recursos de cualquier formato y articular las funciones de Google Drive³⁷.

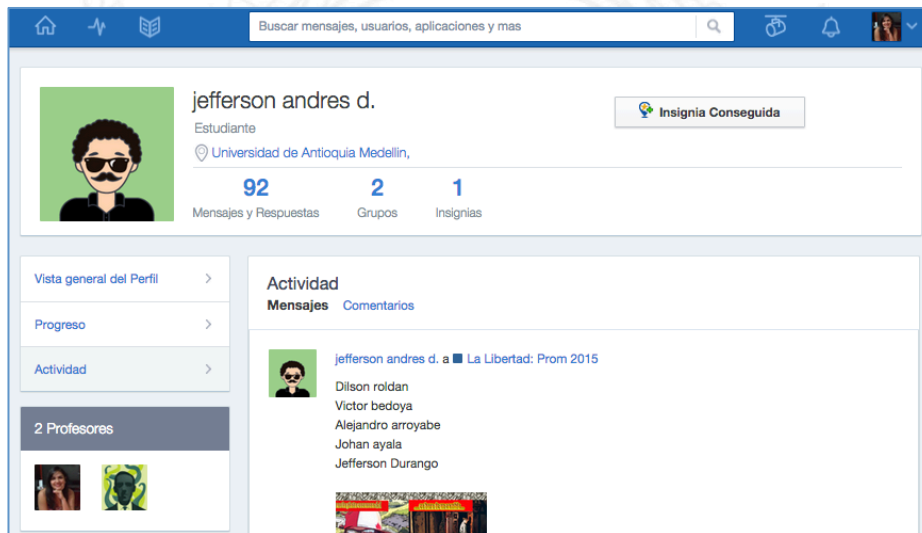


Imagen 9. Perfil estudiante en Edmodo

El perfil de padre de familia, le permite a éste estar al tanto del progreso de su hijo en este entorno e incluso mantener comunicación con éste y el profesor, de acuerdo con las actividades que sean planteadas.

Dadas sus características sociales y educativas, Edmodo se convierte en el escenario propicio para implementar, en el marco de esta investigación, la propuesta didáctica que apoya la enseñanza de la lectura crítica a través de una comunidad virtual de aprendizaje, poniendo especial atención en el potencial didáctico de esta plataforma de medio social para alcanzar este propósito.

Existen algunas investigaciones que dan cuenta del uso de Edmodo en el ámbito educativo. En los siguientes párrafos se realiza una breve revisión de antecedentes que establecen un

³⁷ La articulación de Google Drive a Edmodo permite que el usuario pueda visualizar sus carpetas o archivos de Google dentro de la biblioteca de Edmodo, y de esta manera compartir información mucho más ágil.

marco de referencia importante sobre nuevos escenarios educativos apoyados en el uso de los medios y las TIC.

4.4 Antecedentes del uso de Edmodo como medio social educativo.

Una de las primeras experiencias de uso de Edmodo en el contexto educativo tuvo lugar en University of Hawaii at Manoa – Honolulu, USA, donde el investigador del departamento de Tecnología Educativa, Bruce K. Gushiken (2013) exploró la integración de Edmodo en un servicio de club de secundaria – Leo Club – para promover la comunicación interactiva en línea.

Leo Club es un servicio de club de secundaria, cuyos miembros se dedican a actividades en las que aprenden los beneficios de servir a los demás en su comunidad. Dado que la membresía del Club había crecido en los últimos años, los encuentros presenciales eran cada vez más difíciles de concretar. En este contexto, se esperaba que Edmodo pudiera ayudar a organizar el club, y mejorar la comunicación entre los miembros, funcionarios y asesores.

Así, basados en un diseño instruccional, los investigadores desarrollaron un sitio web³⁸ con cuatro módulos para enseñar a los futuros asesores de un club, cómo utilizar e integrar Edmodo en la estructura organizativa con el fin de promover la comunicación interactiva en línea. Los módulos fueron: crear una cuenta y grupo en Edmodo, crear un pequeño grupo, crear un calendario, y embeber un formulario de Google. Cada uno contenía una descripción de la instrucción, la cual fue presentada mediante videos en Youtube. La población objeto diligenció un pre-test y pos-test que permitió evaluar sus conocimientos previos y los que adquirieron luego de la intervención.

Otro estudio realizado en la universidad Thammasat, Tailandia, por Mathupayas Thongmak (2013) tiene por objetivo estudiar antecedentes de adopción de Edmodo como una

³⁸ <http://edmodotraining.weebly.com/>

herramienta de colaboración aula, para comparar el efecto de estos antecedentes de uso y explorar los puntos de vista de los estudiantes universitarios sobre Edmodo.

De manera más específica esta investigación se enfocó en los impactos de las construcciones de aceptación - *percepción de utilidad y facilidad de uso percibida* -, construcciones relacionadas con el profesor - *características del instructor* -, y construcciones relacionadas con los aprendices - *características de los estudiantes y el comportamiento pasado* - en la adopción de Edmodo. Así, la investigación buscó revelar las opiniones de los estudiantes sobre la aplicación de Edmodo como una herramienta de colaboración aula, y configurar una guía para los educadores en el fomento de la participación en las redes sociales en línea para fines de enseñanza y aprendizaje.

La recolección de los datos se hizo mediante la aplicación de 182 cuestionarios en línea, creados en Google Docs, a estudiantes universitarios que tomaron un curso en Edmodo. La elección de esta plataforma obedece a que es menos conocida y utilizada, pero más segura y sencilla para los propósitos de enseñanza que la red social más popular - Facebook.

Los resultados más importantes de la investigación revelan que es necesario que los docentes reconozcan y potencien los beneficios de utilizar Edmodo; formen a sus estudiantes en cómo utilizar algunas características de la plataforma desconocidas para ellos; fomenten entornos de colaboración en línea; y traten a los estudiantes con más empatía y generen relaciones de confianza. Así mismo los hallazgos reafirman que “[Los] desarrolladores de Edmodo también deben mejorar las características de la herramienta para competir con otras redes sociales para fines generales” (Thongmak, 2013, p.12).

Resultados similares fueron hallados por Chada Kongchan (2012) de la King Mongkut's University of Technology – Tailandia -. Se trata de un estudio que indaga cómo un profesor “no nativo digital” puede hacer uso de Edmodo para crear y dirigir una comunidad de clase en línea para sus estudiantes; trabajar con ellos al mismo tiempo que desarrolla sus clases de física; y para realizar un taller sobre Edmodo con otros profesores. Adicionalmente, el estudio pretende evidenciar las percepciones del maestro, los estudiantes y otros docentes sobre Edmodo.



La muestra del estudio estuvo constituida por un docente de 57 años, 81 estudiantes de primer año de universidad y 17 profesores de un centro de idiomas en Tailandia. Se utilizaron tres instrumentos: un diario de campo, un cuestionario y los registros de Edmodo. El diario permitió indagar cómo el profesor utilizó Edmodo y registrar sus percepciones hacia el uso de ella. El cuestionario se usó para investigar las opiniones de los profesores y de los estudiantes sobre Edmodo, mediante una escala de Likert. Los datos registrados automáticamente por Edmodo, permitieron examinar el uso de la misma.

Los hallazgos de esta investigación muestran que Edmodo es percibido como una “maravillosa y amigable red social de aprendizaje” (Kongchan 2012, p. 1), que permite al docente “no nativo digital” crear y desarrollar su propia clase en línea e incluso formar a otros docentes en el uso de la plataforma.

Por otra parte, los estudiantes evidenciaron un alto grado de satisfacción hacia la clase en línea desarrollada con esta plataforma, ya que para ellos fue fácil y rápido comprender su dinámica y herramientas. “Los estudiantes estuvieron muy de acuerdo con que les gustaba y disfrutaron utilizar las funciones de Edmodo tales como hacer pruebas, presentar su trabajo, conocer la opinión de la maestra, la revisión de las lecciones publicadas por el profesor, la publicación de su trabajo a clase, estudiar el trabajo publicado por su compañeros de clase, y votar por el mejor trabajo de sus compañeros de clase.” (Kongchan 2012, p. 3),

Del mismo modo que en el estudio anterior, los estudiantes hicieron recomendaciones para cualificar algunas funciones de la plataforma como enviar un mensaje, un archivo o enlace a sus compañeros de clase de manera individual.

Este breve recorrido por algunas investigaciones que optaron por el uso de Edmodo como plataforma de medio social educativa, brindan elementos importantes que fundamentan la elección realizada en esta investigación sobre el uso de la plataforma para apoyar la enseñanza de la lectura crítica a través de una comunidad virtual de aprendizaje. Estos elementos hacen referencia a la facilidad de uso; la orientación educativa que poseen cada una de sus funciones; la optimización de las herramientas de seguimiento y monitoreo; la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

estructura de publicación, tal y como se presenta en otras redes sociales populares que podrían brindar a los estudiantes sensaciones de familiaridad y confianza a la hora de vincularse a ella.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

PARTE II: EL PROCESO LECTOR

CAPITULO V: Lectura crítica: Una perspectiva sociocultural

A pesar de los más de quinientos años que han pasado desde la invención de Gutenberg con la imprenta mecánica, han surgido nuevas formas de escritura que han ampliado los modos de representación del conocimiento, aprovechando tanto los símbolos del alfabeto como aquellas formas de representación pictórica que caracterizó la génesis de la escritura. Al respecto Reinking (1998) afirma que “estamos yendo hacia un mundo post-tipográfico en el que las tecnologías impresas no serán más las formas dominantes de la comunicación escrita” (1998, pág. 20).

Diecisiete años después de esta aseveración casi predictiva de Reinking (1998), es perceptible en el siglo XXI que los seres humanos están sumergidos en un entorno donde el texto, tal y como se conoce, está perdiendo su hegemonía (Henaó, 2002), y se vislumbran nuevas formas de escritura y, por tanto, de lectura.

La lectura como un proceso interpretativo del mundo se concibe como una de las principales fuentes de conocimiento del ser humano. Partiendo de esta premisa, la lectura no sólo hace referencia a la interpretación de textos escritos, sino a la deconstrucción de las características multidimensionales de la expresión humana – jeroglíficos, pictogramas, pinturas, pentagramas, contextos, expresiones no verbales, la misma naturaleza –, frente a las cuales se sitúan los lectores con múltiples objetivos o finalidades: “evadirse, llenar un tiempo de ocio y disfrutar; buscar una información concreta; seguir una pauta o instrucciones para realizar determinada actividad (cocinar, conocer un juego normativizado); informarse acerca de determinado hecho (leer el periódico, leer un libro de consulta); confirmar o refutar un conocimiento previo; aplicar la información obtenida de la lectura de un texto para realizar un trabajo, etc.” (Solé, 1994, p. 21)

De acuerdo con Barton y Hamilton (1998), Kalman (2004), y Cassany (2006) el proceso de lectura no se circunscribe solamente al libro. Las distintas situaciones de la vida cotidiana a



la que se exponen las personas permiten concebir el acto de leer de un modo más amplio: ver la televisión, leer la prensa, navegar en internet, revisar el correo electrónico, comprar en el supermercado, buscar las contraindicaciones de un medicamento, etc. El proceso lector ha cambiado conforme evolucionan las comunidades, las personas, las situaciones, y los contextos en los que se desenvuelven, de modo que la naturaleza de la lectura se concibe como un acto social donde convergen las actitudes, valores, sentimientos y relaciones sociales alrededor de la lectura (Barton y Hamilton 1998; Street y Kalman, 2009).

Desde este panorama, se asume la lectura como un proceso donde se recorren distintos niveles que van desde el literal - codificación del texto -, pasando por el inferencial - comprender e interpretar textos - hasta el crítico - asumir posturas personales. En este proceso intervienen distintos elementos: (1) El *texto* que puede ser de diversos tipos, con diferentes intenciones y objetivos, y que en el caso de esta investigación es de carácter hipermedial; (2) otro elemento es el *lector*, que se concibe como un sujeto activo que interpreta el texto, le aporta sus conocimientos, experiencias y esquemas previos, y asume una postura personal frente a él. De acuerdo con Solé (1994) la lectura puede favorecer la autonomía de las personas, “en la medida en que la lectura es un instrumento necesario para manejarse con ciertas garantías en una sociedad letrada” (p. 18).

En el presente capítulo se abordarán los principales referentes conceptuales relacionados con el proceso lector y las concepciones de lectura; se hará una aproximación histórica al concepto de lectura crítica y las habilidades asociadas a ésta; se expandirá la noción de lectura hacia otras, reconocidas en la literatura como lectura crítica en internet, hiperlectura y lectura dialógica o colaborativa; finalmente se hará un acercamiento a la enseñanza de la lectura en el contexto escolar.

5.1 ¿Qué es leer?

En medio de una visión mecánica del concepto de lectura, referida a un proceso de descodificación de modo literal, se entretiene otra que va mucho más allá, que pone el acento en la capacidad de comprender y construir significado en el marco de un contexto social

(Barton y Hamilton, 1998; Kalman, 2003; Solé, 1998; Henao, 2002, Coiro, 2003, Cassany, 2006).

Para Isabel Solé, docente e investigadora en el ámbito de la psicología evolutiva, de la educación, y en general de la alfabetización, leer es el proceso por medio del cual se comprende el código escrito. “En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma, el contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos.” (Solé, 1998, p. 18). En la lectura se necesita la implicación del lector en un proceso continuo de inferencia y predicción, apoyada en la información que provee el texto, y por supuesto, el bagaje conceptual o conocimientos previos del lector.

No obstante, Daniel Cassany (2006), profesor e investigador español, advierte que dada la variedad de textos a los que se enfrenta el sujeto, no es suficiente que el lector tenga la capacidad de anticiparse al texto, aportar los conocimientos previos, establecer hipótesis y comprobarlas, realizar inferencias y construir el significado.

En la vida real leemos de modo diferente un poema, una noticia, las instrucciones de una tostadora o un contrato de hipoteca. La manera de comprender cada uno de estos discursos varía: buscamos cosas diferentes en cada caso y nos aproximamos de manera diferente a sus líneas. (Cassany, 2006, p. 1)

En tal sentido, se considera que aprender a leer no sólo demanda desarrollar procesos cognitivos sino obtener conocimientos socioculturales asociados al contexto en el que se lee, para tener una comprensión amplia del texto. En otras palabras, se debe hacer referencia a: cómo el autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian los significados, qué tipo de lógicas de pensamiento subyacen al proceso de lectura. Para explicar de una mejor manera la importancia de los conocimientos socioculturales, Kalman (2003), Kalman y Street (2009), Cassany (2006) y Solé (1998), señalan diferentes concepciones de lectura (Figura 1), que se detallan a continuación.

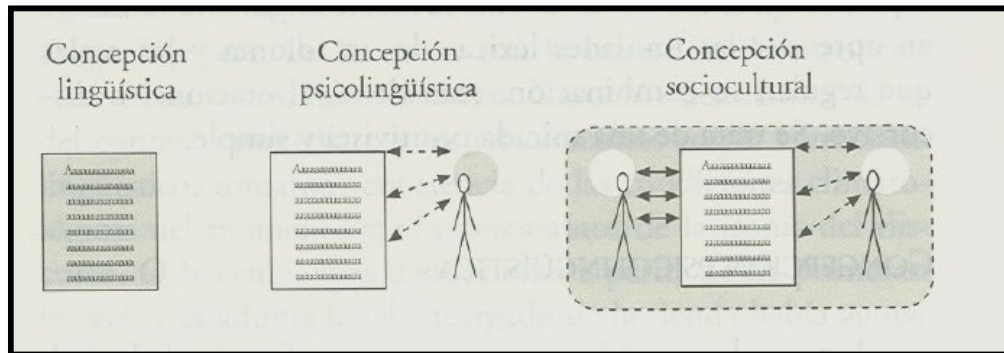


Gráfico 10. *Concepciones de Lectura.* (Cassany, 2006)

5.1.1 Concepción lingüística

Esta primera concepción se refiere a la lectura como el proceso de “recuperar el valor semántico de cada palabra”, el acto de decodificación en el que cada signo obtiene un significado de acuerdo con su orden en la estructura textual. Así lo describe Cassany (2006, p. 25) cuando dice que “el contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura”.

De acuerdo con esta concepción un texto tiene una sola interpretación, la cual está dada por el significado de cada palabra. De esta forma, distintos lectores que se enfrenten a un mismo texto deben obtener un mismo significado. Aprender se constituye entonces en una tarea netamente lingüística, es decir, comprender las *unidades léxicas de un idioma* y las normas lingüísticas que orientan su composición.

Esta misma perspectiva de lectura es la que Solé (1998) define como modelo jerárquico ascendente – *Bottom up*. Este modelo está centrado en el texto, por tanto las propuestas de enseñanza basadas en él atribuyen gran importancia a las habilidades de decodificación. Sin embargo, este modelo no plantea argumentos suficientes para explicar fenómenos simples como el proceso de inferencia de información que se realiza cuando se lee y la comprensión que se obtiene sin necesidad de entender cada uno de los componentes de un texto (Solé, 1998).

5.1.2 Concepción psicolingüística

Desde esta perspectiva, el proceso lector no es simplemente decodificar el texto de acuerdo al significado de cada palabra, es entender que existen datos que arroja el texto que no proceden de su valor semántico. Cuando se lee, de manera casi inconsciente se aporta información que proviene de las experiencias previas, de las creencias, del análisis y los pensamientos. Esto permite que el lector pueda dar coherencia y sentido a lo leído.

La visión psicolingüística explica de una manera más razonable la complejidad de la comunicación humana. Los textos nunca dicen literalmente todo lo que el lector comprende, hay una línea muy importante entre lo escrito y lo leído donde interviene principalmente la memoria, el proceso de *inferencia*, de generación de hipótesis, de comparación constante y finalmente el de comprensión. Esto se debe a que “todo lo que sabemos está almacenado en la memoria, en forma de *esquemas de conocimiento* o paquetes de datos, interconectados entre sí. Al leer, los abrimos y cerramos como si fueran archivos informáticos.” (Cassany, 2006, p.30)

Aquí es importante considerar entonces que el significado del texto no está dado por las palabras que contiene, sino por la mente del lector. Esto implica que frente a un mismo texto, lectores diferentes comprendan el significado de manera distinta, ya que intervienen datos provenientes de su experiencia con el mundo y los conocimientos que poseen de éste. En palabras de Cassany: “El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería” (p.33).

Esta concepción es reconocida por Solé (1998) como el modelo descendente – *Top down* – sobre el que señala que “cuanta más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará ‘fijarse’ en él para construir una interpretación” (p.23).

5.1.3 Concepción sociocultural

Desde la perspectiva sociocultural, el aprendizaje – y en definitiva el acceso al conocimiento – es un proceso eminentemente social, donde juega un papel preponderante la interacción entre los individuos como condición para aprender a leer y escribir (Kalman, 2003).

En contraste con las teorías clásicas que plantean como centro del aprendizaje los razonamientos individuales, la perspectiva sociocultural ubica los procesos de aprendizaje en el plano de la participación del sujeto en actividades sociales. Cuando se sumerge al estudiante en prácticas sociales sustanciales o profundas, es más probable que se apropie de las prácticas que comparte colectivamente (Lave y Wenger, 1991), por ejemplo las de lectura y/o escritura.

De acuerdo con ello, en las formas de leer y escribir intervienen tanto los procesos cognitivos del individuo, como las herramientas culturales y las instituciones sociales (Kalman, 2003). Sin embargo Lave y Wenger (1991) advierten que la simple participación no garantiza la colaboración e interacción en torno a las prácticas – de lectura – sino que es necesario propiciar encuentros colaborativos que hagan posible la apropiación. Al respecto, Kalman (2003, p.44) recuerda que:

Desde la teoría de Vygotsky (1978), la participación en actividades sociales media el desarrollo del conocimiento. A través de la interacción con otros, el aprendiz se acerca a las prácticas sociales e internaliza los procesos sociales externos como una parte orgánica de la práctica. En este sentido el aprendizaje se da, primero, en el plano de la experiencia social mediada por sistemas simbólicos culturales, sobre todo el lenguaje humano y, segundo, en el plano de la cognición individual (Hicks, 1996). En el aprendizaje se apropian de los procesos interactivos para extender los conocimientos a la participación en la interacción social en el espacio intersubjetivo, esto es una parte constitutiva de la aprehensión intrasubjetiva (Rogoff, 1990; Lave y Wenger, 1991; Wertsch, 1991; Cazden, 1996 y Hicks, 1996)

Esta visión sociocultural del proceso lector devela la insuficiencia de las dos perspectivas anteriores – lingüística y sociolingüística – y manifiesta entonces la necesidad de asumir una perspectiva teórica que conciba la alfabetización como un proceso que va más allá del aprendizaje de los ‘aspectos rudimentarios’ de la lectura y la escritura.

Por tanto, la perspectiva sociocultural pone el acento en un proceso lector que de cuenta de la estructura textual, el género discursivo, la disciplina, la forma en que se presenta el autor, entre otros elementos que se constituyen en el *contexto*. Dado que leer es una práctica cultural enmarcada en un *contexto particular*³⁹, posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. No es suficiente realizar un proceso de descodificación, ni tampoco hacer inferencias del texto, sino sumergirse en las particularidades de cada comunidad.

Siguiendo a Kalman (2003), los contextos tienen un lugar importante en el proceso de aprendizaje y enseñanza de la lectura, ya que de acuerdo con ellos puede promoverse la participación⁴⁰ o no de los sujetos en actividades de apropiación de la lectura. “La participación se articula con el contexto en la medida en que denota las diferentes formas de intervenir en una situación específica y, a la vez, en su construcción” (p. 43)

Diversos estudios (Gumperz, 1984; Heath, 1983; Saville-Troike, 1982; Duranti, 1992), que se centran en cómo la lectura se lleva a cabo en contextos de interacción social, coinciden en afirmar que las situaciones de interacción y de construcción colaborativas propician que los sujetos aporten conocimientos, utilicen sus herramientas culturales y sus habilidades cognitivas para alcanzar un propósito común donde la lectura tiene un papel central.

Adicional al contexto, existen dos condiciones esenciales para la práctica de la lectura: la *disponibilidad* y el *acceso*. La disponibilidad hace referencia a la existencia de recursos para la lectura, por ejemplo bibliotecas, puestos de revista, diarios, venta de libros. El

³⁹ Desde la perspectiva de Kalman (2003), el contexto se construye a través de la interacción, es decir las circunstancias específicas que resultan de la dinámica entre los participantes en una situación comunicativa.

⁴⁰ Kalman (2003) entiende la participación como el proceso de intervenir en actividades sociales, así como las relaciones que se establecen entre los diferentes actores.



acceso se refiere a las oportunidades del sujeto para participar en eventos relacionados con el aprendizaje de la lectura (Kalman, 2004).

De allí que la sola disponibilidad de recursos para la lectura, espacios de lectura, o programas de alfabetización, no sean suficientes para garantizar el acceso. Es imprescindible que dichos espacios y recursos estén acompañados de actividades comunicativas que fomenten la apropiación de la lectura, la construcción de significado, el diálogo e interacción entre los sujetos, la circulación de conocimientos, saberes, información y experiencias.

En tal sentido, el *contexto escolar* se considera un lugar privilegiado para acceder a las prácticas de lectura, ya que en la escuela esta práctica hace parte de los eventos comunicativos en todos los grados y asignaturas. No obstante surgen cuestiones cómo ¿cuáles son las actividades o eventos comunicativos que se desarrollan en las escuelas? ¿Propician estas actividades prácticas sociales de lectura?

En el marco de una teoría denominada el contexto social de la alfabetización⁴¹, Hamilton (2010, p.10-11) aboga por un ejercicio de lectura enmarcado en una práctica social situada, la cual tiene su foco en que cualquier actividad de enseñanza y aprendizaje debería considerar los siguientes aspectos del contexto:

- ✓ Lo que las personas hacen con los textos, en lugar de enfocarse simplemente en los textos en sí mismos; y cómo las personas se ayudan mutuamente para realizar tareas de lectura.
- ✓ Cómo la lectura hace parte de las actividades cotidianas – por ejemplo: en bodas, en karaokes, encontrar un camino en una ciudad extraña – y cómo la lectura y la escritura participan en estas “ecologías locales”⁴² de alfabetización formadas por las convenciones culturales y apoyadas en las relaciones sociales.

⁴¹ Originalmente en inglés “Social context of literacy” (Hamilton, 2010)

⁴² El término ecología o ecosistema en el ámbito del enfoque sociocultural de la lectura es planteado por Barton (2007) y se retomará más adelante en el contexto de la lectura dialógica o en comunidades.

- ✓ Cómo la alfabetización está cambiando la concepción tradicional – compras en línea, mensajes de correo electrónico en vez de postales, blogs.
- ✓ La diversidad de lenguas, convenciones culturales y modalidades que se utilizan en la lectura – códigos, imágenes, símbolos -, los cuales son más familiares para los estudiantes.
- ✓ La existencia de “bases de conocimiento” que reside en las comunidades y en los individuos. Estas pueden ser valoradas, elaboradas y compartidas en el aprendizaje de la lectura.

Complementaria a la postura de Hamilton, Cassany (2006) señala algunos puntos importantes que ayudan a comprender esta postura sociocultural y que igualmente son importantes considerar en el contexto educativo:

- ✓ *Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social.* En concordancia con la teoría socioconstructivista del aprendizaje planteada por Vygotsky, la perspectiva sociocultural de la lectura asume que el lenguaje se desarrolla cuando interactuamos en una comunidad particular y el significado del mundo se construye de acuerdo con ella.
- ✓ *El discurso no surge de la nada.* Con esto el autor se refiere a que todos los discursos contienen *per se* una visión del mundo, el punto de vista de alguien con unos valores culturales particulares.
- ✓ *Discurso, autor y lector no son elementos aislados.* Es decir, hacen parte de un contexto, sea este institucional o no; representan una visión del mundo de acuerdo al lugar donde se mueven; usan el discurso de un modo particular; cumplen un rol específico en su sociedad.

Finalmente, en esta misma perspectiva, Solé (1998) propone el modelo *interactivo*, que ubica al lector en una posición central, pues es quien pone en juego sus conocimientos del mundo y sus conocimientos del texto para construir una interpretación acerca del mismo. Para la autora, leer es un proceso que implica tanto competencias para la descodificación, como estrategias para la comprensión. “Es un proceso constante de emisión y verificación

de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esta comprensión – de comprobación de que la comprensión tiene su lugar-.” (p. 20)

Estas perspectivas sobre el proceso de lectura, ofrecen un panorama amplio para abordar a continuación, con más detalle desde una postura sociocultural, los conceptos de lectura crítica, lectura hipermedial y colaborativa.

5.2 La Lectura crítica

Si bien los orígenes de la perspectiva crítica de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura se remontan a la filosofía - Marx, Freire, Giroux - en la actualidad este saber ha empezado a integrarse en otros campos (Cassany, 2003). El carácter crítico de la lectura es una preocupación en el ámbito investigativo y ha convocado a instituciones como la Asociación Internacional de Lectura la cual incluye en su declaración la participación “creativa, reflexiva y crítica de los estudiantes en distintas comunidades alfabetizadas”, y a otros investigadores desde cuyos planteamientos se aborda este concepto en la presente investigación. (Coiro, 2003; Cassany, 2006; Wallace, 1992; Fainholc, 2005).

En la actualidad, la escuela se enfrenta al reto de formar ciudadanos autónomos, reflexivos, que posean habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento. Teniendo en cuenta esto, la postura que se asume en esta investigación parte de la *concepción sociocultural de la lectura*, la cual privilegia los procesos sociales del aprendizaje sobre los individuales (Kalman, 2003), es decir reconoce y se ajusta a las teorías que explican el aprendizaje como una construcción social.

De acuerdo con esta concepción sociocultural el significado está en la mente del lector, no en el texto, donde intervienen los datos del discurso que se lee, los conocimientos previos y por supuesto las intersubjetividades. Dado que es muy probable que varios lectores interpreten de manera distinta un mismo texto, no existe un solo significado o una ‘verdad absoluta’ sobre un texto, sino las interpretaciones de cada sujeto o las que convergen cuando se comparten diversas interpretaciones. Así lo expresa Cassany (2006):



Cada interpretación individual es cierta; constituye un porcentaje de ‘verdad’. La forma más completa de comprender radica en sumar varias interpretaciones, en poder acceder a lo que entienden personas diferentes de un mismo texto. (p. 57)

Y luego para señalar la importancia de buscar otras fuentes de información e interpretaciones sobre un mismo texto, añade:

No basta con mi interpretación –crítica– de los discursos; necesito otra que sea social. Sólo la suma de todas las interpretaciones puede alcanzar cierto nivel de comprensión. Leer y comprender es también una tarea social.

Para alcanzar tal nivel de lectura, es decir, una actitud crítica frente a lo que se lee, Jurado (2008) recuerda que es importante atravesar el nivel literal de comprensión y anclaje, para llegar a la inferencia, paso que implica un esfuerzo por desentrañar los significados implícitos. “Si no se tiene una actitud irreverente frente a lo que el texto dice, la comprensión se bloquea y no hay apertura hacia la posibilidad de una actitud crítica frente al texto”. (Jurado, 2008, p. 92)

De esta manera, es posible identificar tres niveles de lectura: *literal, inferencial y crítico*. Los que Gray (1960), desde mucho antes, distingue como leer ‘las líneas’, leer ‘entre líneas’ y leer ‘detrás de las líneas’.

La lectura literal – de ‘las líneas’ – hace referencia a la comprensión estricta de las palabras que componen el texto, a la habilidad de decodificar su significado semántico, es decir, decidir la adecuada acepción del contexto. Por su parte, la lectura entre líneas o inferencial, consiste en la habilidad de recuperar las ideas implícitas expresadas en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito (Cassany, 2003).

Leer detrás de las líneas o leer críticamente, va más allá de la decodificación e interpretación. Incluye además las habilidades de analizar, evaluar y juzgar un texto en



diferentes formatos y de cualquier tipo. Eso implica, ser capaz de identificar las ideas subyacentes y de comprender su significado implícito, así como tomar una postura y/o posición frente a él.

Para Wallace (1992), desafiar la ideología de los textos es la característica más importante de la lectura crítica. Este tipo de proceso requiere que el estudiante indague por el contexto en el cual se inscribe el texto y la relación entre éste y su propio contexto.

Así es posible decir que la lectura crítica es un proceso complejo que exige los niveles más altos de comprensión de un texto, pasando por los más básicos de comprensión como el literal e inferencial. Además, demanda del lector una posición o postura personal frente al texto - frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.

Otro autor que se ha aproximado a la noción de este tipo de lectura es Green (2001), quien atribuye a la expresión “alfabetización crítica” la capacidad para construir una crítica personal frente a aquellos temas que afectan la vida, la escuela, el trabajo, etc., de tal manera, que se posibilite en los sujetos la comprensión del mundo y la autonomía para tomar decisiones en él.

Antes de finalizar este apartado, es importante reconocer algunas concepciones de lectura (Tabla 4) que fueron formuladas hace algunas décadas, y que constituyen las bases de lo que se entiende hoy en día por lectura crítica.

Autor	Enfoque
De boer (1946)	Es un enfoque activo más que pasivo, en el cual el lector distingue los datos relevantes de los irrelevantes, manifiesta escepticismo, y evalúa la confiabilidad y solidez de las conclusiones.
Gans (1940)	Considera la lectura crítica como una selección o rechazo de material de referencia para su uso en la solución de problemas
Heilman (1961)	La participación de las habilidades de discernir el propósito del escritor y sacar conclusiones.
Smith (1963)	La Lectura crítica está en el más alto nivel de jerarquía de las habilidades de comprensión lectora, las cuales incluyen lectura literal, lectura interpretativa y lectura crítica.

Tabla 4. *Concepciones de Lectura Crítica*

5.2.1 Aproximación histórica.

La perspectiva crítica ha atravesado numerosas disciplinas, entre ellas la filosofía, la pedagogía, la antropología, la lingüística, la psicología y la educación, haciendo que las líneas divisorias entre unas y otras sean casi imperceptibles. Algunos de los hitos más famosos sobre este tema traen a memoria la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt, la pedagogía del oprimido de Freire, y las reflexiones de Foucault. De manera breve se expresarán aquí los principales aportes hechos por estas corrientes de pensamiento que dieron paso a la concepción sociocultural de la lectura.

Los inicios de esta concepción están en la *teoría crítica* forjada en la Escuela de Frankfurt, y cuyos máximos exponentes son Horkheimer, Adorno, Marcuse y Habermas. Sus principales aportes permitieron generar una conciencia crítica de la realidad y proponer alternativas más justas antes situaciones de la vida, ya que esta teoría rechaza la aceptación total del mundo tal cual es, es decir las formas de dominación, desigualdad e injusticia.

La escuela de Frankfurt también rechaza con firmeza el positivismo, ya que lo considera como una manera de separar los hechos empíricos de los valores humanos (Horkheimer,

1972); porque propicia un tipo de conocimiento que prescinde de las preocupaciones cotidianas de las personas; y esto constituye una nueva forma de dominación.

En el positivismo, el conocimiento empírico de la realidad se reducía a una mera búsqueda de hechos, debido a que tal conocimiento carece de toda autoconfirmación filosófica; en la metafísica contemporánea de los proyectos filosóficos de Max Scheler y Nicolai Hartmann, la reflexión de la razón se atrofia hasta quedar convertida en mera especulación sobre la esencia, dado que tal reflexión es independiente de cualquier referencia teórica a la realidad histórico-empírica. (Honneth, 1999, p.4)

De esta manera, la teoría crítica ha buscado la interdisciplinariedad de todas las ciencias, poniendo la investigación científica al servicio de las necesidades humanas (Cortina, 2008).

Siguiendo la teoría crítica, Freire se opone a las prácticas de aprendizaje de la literacidad fundamentadas en concepciones positivistas, ya que éstas ponen su acento en la cualificación metodológica, el ‘rigor científico’, el dominio técnico, la eficacia, y separa el acto de leer de la realidad del sujeto. Para Freire (1987) leer no es una habilidad externa a las personas y sus contextos, sino una habilidad indispensable para actuar en la sociedad y mejorar la calidad de vida.

Con los pensamientos de Freire se conectan los derivados de la *pedagogía crítica*, los cuales entienden el conocimiento no como un fin sino como un medio para cuestionar los hechos de la vida cotidiana; y sostienen que la alfabetización crítica permite el ‘empoderamiento’ individual para analizar y sintetizar la cultura de la escuela y las condiciones culturales propias (Kanpol, 1994).

De acuerdo con Kanpol (1994) el pensamiento crítico busca fortalecer distintas acciones en el sujeto: asumir las ideas propias, tolerar las ideas de los otros, e intercambiar libremente las opiniones. Estas acciones son imprescindibles en la formación de una ciudadanía democrática.

En este orden de ideas, entra en escena el pensamiento de Michel Foucault, quien hizo importantes aportes al campo de la literacidad crítica, redefiniendo conceptos como poder, conocimiento y discurso (Foucault, 1999). La concepción de *conocimiento*, por ejemplo, entendido como los saberes inmutables en torno a la realidad, ha cambiado a lo largo de los tiempos. Esto se debe a que, los saberes o verdades se han ido formando a partir de la información (creencias, concepciones y opiniones) a la que han accedido las personas mediante su participación en prácticas sociales: lugares donde han laborado, personas con las que han vivido, discursos que han escuchado desde siempre. Así, de acuerdo con Foucault el conocimiento es una construcción cultural y contextualizada (Deleuze, 1987).

Finalmente, los nuevos estudios sobre literacidad, es decir, aquellas investigaciones y teorías sobre la lectura y la escritura que asumen una perspectiva sociocultural, sugieren ampliar el objeto de estudio de las investigaciones basadas en la lectura y la escritura para considerar el paso “de la mente individual y privada a la interacción social y la vida en comunidad”. Así mismo, asumen la literacidad como una forma cultural, una construcción social, ya que la única manera de comprenderla y estudiarla es considerar la comunidad en la que ha emergido.

5.2.2 Habilidades asociadas a la lectura crítica

Continuando con la comprensión de lo que significa lectura crítica, se trae a colación las construcciones teóricas de diversos autores como Alderson (2000), Cassany (2003) y Fainholc (2005), quienes proponen una serie de habilidades que son necesarias desarrollar para leer de forma crítica no solo textos impresos sino en formato digital (Ver tabla 5).

Autor	Habilidades o competencias
Fainholc (2005)	<ul style="list-style-type: none"> a) Poner en tela de juicio la veracidad del contenido, la fuente y la autoría. b) Inferir el mensaje y la intención del autor. c) Comentar o discutir lo leído, reinterpretándolo, de modo que provoque algún cambio en el modo de pensar o sentir.
Alderson (2000)	<ul style="list-style-type: none"> a) Evaluar inferencias deductivas.

	<ul style="list-style-type: none"> b) Evaluar inferencias inductivas. c) Evaluar la solidez de las generalizaciones. d) Reconocer asunciones escondidas. e) Identificar desviaciones o deformaciones (vías) en las declaraciones. f) Reconocer los propósitos del autor. g) Evaluar la fortaleza de los argumentos.
Cassany (2003)	<ul style="list-style-type: none"> a) Comprender autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean; b) Tomar conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos; c) Construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores; d) Utilizar todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos.

Tabla 5. *Habilidades de lectura crítica (Alderson, 2000; Fainholc, 2005; Cassany, 2003)*

De acuerdo con estas habilidades señaladas, cuando se habla de lectura crítica se hace referencia a una de las formas de lectura más exigentes y complejas que se pueda imaginar, atribuibles tanto al exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como a las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla.

Algunas de las preguntas que debe hacerse un lector crítico⁴³ al enfrentarse a un texto son:

- ✓ ¿Cuáles son las ideas explícitas que presenta el texto y cuáles implícitas se pueden inferir?
- ✓ ¿Desde mi perspectiva como lector, cómo interpreto y comprendo el texto?
- ✓ ¿Estoy de acuerdo o en desacuerdo con el texto, y cuáles son mis razones?
- ✓ ¿Qué efectos causa el contenido/discurso del texto a mi comunidad?
- ✓ ¿Qué piensan otras personas u autores sobre el tema abordado en el texto?
- ✓ ¿De qué manera reescribiría el texto, teniendo en cuenta mi posición?

⁴³ Basadas en el texto de Ricard Paul y Linda Elder publicado por Eduteka en:
<http://www.eduteka.org/pdfdir/LecturaCritica.pdf>

Estas preguntas resaltan el carácter *centrado en el aprendiz* que tiene este enfoque crítico de lectura. De acuerdo con Pam Green, lo crítico se refiere a “las habilidades para construir una crítica personal respecto a todos los temas que nos afecten en la vida, la escuela o el trabajo – de modo que nos ayuden a comprender, observar y controlar la dirección que toma nuestra vida” (Green, 2001).

5.3 Lectura crítica en internet

El crecimiento exponencial de la red Internet ha planteado un nuevo reto asociado a una característica que se constituye en una ventaja y desventaja a la vez: “contar con información de millones de procedencias y con innumerables puntos de vista” (Callister y Burbules, 2008, p. 119). Este nuevo reto consiste en que quienes interactúan en este entorno requieren leer y evaluar lo que leen de acuerdo con los parámetros de una actitud crítica que les permita dar valor y credibilidad a lo hallado en la red.

Callister y Burbules (2008) proponen dos patrones de interacción con las nuevas tecnologías, que en muchas ocasiones pueden estar articulados o transformarse de acuerdo con las necesidades del sujeto que lee. Se trata del lector o usuario crítico y de la hiperlectura⁴⁴, que a continuación se detallan.

5.3.1 Usuarios o lectores críticos

Se denomina usuario crítico a aquella persona cuyo propósito central es aprender a evaluar la credibilidad de la información que obtiene mediante la Web. En muchas ocasiones la forma de evaluar la credibilidad de la fuente de información es mediante la inferencia sobre la fidelidad; o mediante la experiencia previa que se ha tenido con la fuente; incluso, la dirección electrónica, el proveedor de servicios de internet, o el prestador de la cuenta de correo electrónico, dan cuenta de dicha credibilidad.

⁴⁴ Nueva forma de lectura que se refiere a la lectura de textos hipertextuales e hipermediales.

En el caso específico de un lector crítico, esta noción de usuario crítico va mucho más allá de simplemente hacer preguntas o verificar la validez de un sitio en internet, “es necesario considerar factores no epistemológicos con relación a la información obtenida, formular preguntas de naturaleza social o política (...)” (Callister y Burbules, 2008, p. 128).

Un primer factor para utilizar un enfoque crítico es hacerse la pregunta ¿Qué intereses subyacen en esta información? Es decir, cuestionar el énfasis y las omisiones del contenido, la forma en que es estructurado; o en otras ocasiones recrear el contexto cuándo éste no sea planteado.

Un segundo factor incluye preguntarse ¿Qué información parece faltar aquí? Pero para ello es necesario contar con un amplio conocimiento previo y hacer inferencias sobre dónde podría estar el vacío de información. Es común asociar la internet con abundancia de contenido y por tanto resulta difícil pensar que haya información excluida de ella.

El tercer factor hace referencia a la naturaleza reflexiva de la lectura crítica. Aquí la reflexividad alude al análisis que el usuario crítico debe hacer sobre su propia perspectiva, sus posibles prejuicios y los propósitos que lo conllevan a buscar cierta información.

Una idea que destacan los autores Callister y Burbules (2008) y que es importante aterrizar aquí, es que los juicios de credibilidad a menudo constituyen una práctica social, cuando afirman que: “los grupos de colaboración que comparten perspectivas críticas tenderán a elevar el nivel global de comprensión” (p.134). Además señalan que la diversidad de los grupos sociales que aúnan esfuerzos para leer y utilizar las tecnologías con actitud crítica, es por sí misma un excelente recurso valioso para aumentar “la capacidad crítica de sus enfoques”.

La homogeneidad de un grupo de personas alrededor de la actividad de leer, puede constituirse en una desventaja, ya que existe menos capacidad de reflexión y evaluación de perspectivas frente a un mismo texto. En otras palabras, la diferencia brinda el escenario perfecto de comprensión y construcción colectiva.

5.3.2 Hiperlectura.

El uso de tecnologías de la información y la comunicación en las formas de organización textual, ofrecen un paradigma distinto del proceso lector. El audio, la imagen, el video, la animación, nutren las formas de representar la información que antes estaban dadas sólo por el código escrito – análogo. Para Henao (2002) y Reinking (1998) estas nuevas formas de lectura tienen importantes implicaciones en el ámbito educativo, especialmente en la didáctica de la lectura, pues el texto digital y sus formas hipermediales se están introduciendo más rápidamente en el campo de las nuevas alfabetizaciones.

Sin embargo, es importante reconocer que la lectura digital y en formato hipermedial, no supone nuevas formas de resolver el proceso lector, ni tampoco se aleja de la práctica de la lectura en textos impresos (Solé, 1995; Henao 2001; Fainholc, 2005). Las investigaciones en el campo, han reflejado las ventajas que tiene un buen lector de textos análogos sobre uno que no lo es, cuando se enfrenta a un proceso de lectura digital.

La lectura hipermedial o hiperlectura, implica una transición y evolución del proceso de interacción y de construcción de significados, que a raíz de los elementos nuevos que se insertan – tecnologías –, justifican el desarrollo de nuevas estrategias cognitivas, sociales y afectivas para esta reconfiguración. Dada la naturaleza de la mente humana, que relaciona hechos y conecta ideas de una forma sorprendente, los textos hipermediales ofrecen una experiencia de lectura que no se aleja de la forma en que se piensa y construye el conocimiento (Henao, 2002).

La hipermedialidad, en este contexto, se reconoce como aquellas formas textuales que integran los elementos de la multimedialidad – imagen, audio, video – y de la hipertextualidad, es decir nodos o unidades textuales interconectadas mediante enlaces que forman una red o estructura no lineal. Las posibilidades que ofrecen estos nuevos formatos permiten a los estudiantes acercarse al conocimiento de una forma interactiva y no



secuencial, cambiando de un modo radical el concepto tradicional del libro o texto análogo (Landow, 1995).

Desde este mismo ángulo, Beatriz Fainholc (2004) se refiere a una lectura lateral entendida como la capacidad experta de “lectura por enlaces o hiperlectura”, habilidad que favorece en el lector el desplazamiento por toda la estructura textual con autonomía, así como la construcción del conocimiento mediante la integración de elementos audiovisuales que facilitan la comprensión y representación de la información. En un contexto hipermedial los sujetos pueden acercarse al conocimiento de una forma atractiva y dinámica. “La curiosidad natural e imaginación de los alumnos puede canalizarse con el soporte de estos medios interactivos hacia aprendizajes más autónomos y significativos”. (Henao, 2002, p. 316).

La estructura que ofrece un texto hipermedial no es secuencial y única, la información se puede explorar mediante diversas rutas, que van a depender del estilo de aprendizaje del estudiante. Así, un estudiante con un ritmo acelerado podrá comenzar por cualquiera de los nodos y avanzar sin restricciones, mientras que un estudiante con un ritmo más bien pausado, podrá volver sobre lo leído, retomar ideas y seguir la ruta que considere más adecuada de acuerdo con sus necesidades (Bagui, 1998; Landow, 1995). Por ejemplo, un texto hipermedial puede brindar explicaciones sobre el significado de palabras claves o desconocidas, ilustrar un hecho mediante animaciones o videos -simulaciones o experimentos-, ampliar la información presentada, representar ideas mediante infográficos, diagramas, mapas conceptuales, líneas de tiempo, etc.

Un documento hipertextual tiene la capacidad de integrar palabra e imagen más sutilmente, de transformar el texto mismo en un gráfico (...) En vez de leer párrafos, el lector puede ver escenas de un video, observar una secuencia de fotografías, oír una narración oral o escuchar un fragmento musical. Cualquier combinación de estos elementos es posible. (Henao, 1998, p.6)

Finalmente, es preciso destacar que la elección del texto hipermedial para apoyar la enseñanza de la lectura crítica mediante una comunidad de aprendizaje, obedece

precisamente a que este tipo de texto es el que predomina en la actualidad y al que se enfrentan los estudiantes cuando acceden a Internet. Los contextos educativos se ven cada día más influenciados por este tipo de textos, para los cuales se hace necesario preparar a los estudiantes en habilidades que les permitan realizar un proceso lector de manera profunda y consciente en cualquier escenario, ya sea impreso o digital.

5.4 Lectura como acto social: lectura dialógica o colaborativa.

Diversos autores han abordado la enseñanza de la lectura a partir de los fundamentos del enfoque sociocultural y constructivista del aprendizaje, reconociendo la importancia de las interacciones sociales en el desarrollo de habilidades cognitivas y en la construcción del conocimiento (Jiménez y O'shanahan, 2008; Snow, Barnes y Griffin, 1998; Kalman, 2003; Hamilton, 2010).

Los estudios de Jiménez y O'shanahan (2008), de la Universidad de la Laguna, España, afirman que el aprendizaje de la lectura se da primeramente en interacción con la familia. La lectura de cuentos, es una de las actividades más estudiadas junto con la creación de conocimientos sobre el lenguaje y las estructuras de participación en la cultura escrita a partir de interacciones entre los padres y sus hijos en momentos de lectura compartida. Los resultados de esas investigaciones justifican la importancia de la lectura en comunidad como una estrategia para fortalecer las habilidades lectoras en los estudiantes.

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

Desde este enfoque dialógico, cobra sentido el concepto de comunidad, ya que representa el espacio donde los estudiantes interactúan más allá del aula, y además porque permite la



participación de otros miembros de la comunidad en las actividades de alfabetización, ampliando las posibilidades de interacción centradas en el proceso lector. De hecho, existen investigaciones que demuestran la importancia de las actividades orientadas hacia este tipo de lectura. Una de ellas, desarrolladas por Stahl, McKenna y Pagnucco (1994) encontraron que algunas actividades desarrolladas en las aulas, tales como el diálogo sobre los propósitos de la lectura y escritura, pueden mejorar las actitudes y orientación hacia la lectura.

El rol protagónico del aprendizaje dialógico y las interacciones, permite pensar la lectura como un proceso que va más allá de la relación sujeto – texto, que involucra otros actores y las actividades que giran en torno a estos, no sólo las escolares sino las cotidianas. Los estudiantes aprenden el código escrito y dominan unas competencias lectoras gracias a las relaciones que establecen con sus pares, docentes, familia y comunidad. En tal sentido, algunas investigaciones a nivel internacional demuestran que el proceso lector se ve favorecido cuando se multiplican los espacios de interacción donde se produce la lectura del texto. (Valls, Soler y Flecha, 2008)

La lectura desde una perspectiva dialógica, está contextualizada y supone una comprensión compartida; promueve la reflexión crítica y facilita mayor adquisición de competencia; es motivadora y tiene sentido para las personas que están en interacción en el marco de un diálogo igualitario. (Aguilar y otros, 2010, p. 33)

Mihail Bakhtin (1981) consideró la lectura como un diálogo con el mundo, más allá de un proceso mecánico y descontextualizado, en el cual el sujeto se apropia de los discursos de otros. De este modo el autor pone el acento en la naturaleza dialógica del pensamiento, ya que “para la conciencia individual, el lenguaje yace en la frontera entre el sujeto y los demás” (Bakhtin, 1981, p. 293).

En concordancia con Bakhtin, la teoría sociocultural aboga por una concepción social del pensamiento y el conocimiento, dado que ambos son producto de la apropiación de formas discursivas y experiencias compartidas, en donde entran en juego los significados de los sujetos que interactúan (Kalman, 2013). Esta apropiación significa para Bakhtin un

encuentro entre sujetos, en el cual intervienen los discursos de su cultura y las respuestas dialógicas a estos discursos, es decir la intersubjetividad .

En el plano de la alfabetización esto implica que el conocimiento y uso de prácticas de la cultura escrita se construyen mediante la interacción con otros lectores y escritores donde la lengua oral es clave para lograr el acercamiento a la lectura y escritura y su eventual aprehensión. (Kalman, 2013, p. 46)

De acuerdo con Kalman (2013) la lectura de carácter dialógico se desarrolla en espacios socialmente organizados con propósitos comunicativos claros. En otros términos, la comprensión del significado del texto depende de las interacciones con las demás personas. Los textos se interpretan entre todas las personas que conforman el grupo o comunidad de aprendizaje, siendo las primeras experiencias o significados, objeto del diálogo y reflexión compartida. Así, la experiencia individual, se convierte en intersubjetiva, pues sobrepasa lo que se puede construir de manera personal y de la suma de las distintas perspectivas.

Otros autores que fundamentan la noción dialógica – sociocultural – de la lectura son Barton (2007) y Hamilton (2010), quienes aluden a la metáfora de un eco-sistema⁴⁵ para describir cómo la actividad humana interactúa con el entorno. De acuerdo con esta teoría “la alfabetización florece en ‘nichos’ particulares” (Hamilton, 2010, p. 10), donde el sujeto toma las características de ese nicho, haciendo factible el hecho de que algunas alfabetizaciones⁴⁶ puedan emerger mientras que otras se puedan minimizar o incluso desaparecer.

Por ejemplo, la lectura de obras literarias está muy poco relacionada con el área de matemáticas como si lo está con el área de español, por tanto es en esta última área donde se posibilita un escenario para ‘florecer’ o crear un nicho en torno a la literatura. Otro ejemplo lo señala el autor: un viaje en tren favorece una lectura portable que se puede acoplar a individuos que buscan tranquilidad en una lectura silenciosa, mientras que el

⁴⁵ En inglés “eco-system” (Hamilton, 2010, p.10)

⁴⁶ Referidas aquí a las habilidades que constituyen el ejercicio de la lectura y la escritura.



contexto de una campaña política podría implicar una lectura un poco más ruidosa y colaborativa (Hamilton, 2010).

Esta perspectiva social de las prácticas de alfabetización, se enfoca en cómo interactúan las personas dentro del ecosistema social de la que forman parte: esto no implica que las personas solamente expongan sus historias personales – experiencias, conocimientos, pensamientos – sino que se sumerjan en reflexiones conjuntas que conlleven a un aprendizaje.

Las comunidades de aprendizaje se constituyen así en el escenario ideal para el desarrollo de este tipo de lectura. Algunos autores como Aguilar, Alonso, Padrós, y Pulido (2010), destacan las prácticas de tertulias literarias y la biblioteca tutorizada, como actividades importantes para desarrollar el aprendizaje a través de actividades de socialización. Las tertulias literarias dialógicas, cuyo origen está en Barcelona, España, brindan espacios para construir críticas y dan sentido a los textos de manera colectiva, ya que “las obras [textos] que se leen, al ser clásicos de la literatura universal, hacen que los temas que surgen en el debate se puedan relacionar con temas actuales, potenciando una reflexión crítica sobre aspectos centrales de nuestras sociedades” (Valls y otros, 2008, p. 80).

La biblioteca tutorizada hace referencia a espacios guiados por personas que movilizan la lectura mediante actividades de socialización e interacción con niños, niñas y jóvenes, fuera del horario escolar o en el marco de una actividad de aula. Alrededor de una comunidad de aprendizaje, existen otras actividades como los grupos interactivos, la lectura con familiares, el padrinaje de estudiantes por parte de otros de mayor experiencia o edad, la alfabetización de familiares o el aula de cómputo tutorizada (Aguilar y otros, 2010).

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

5.5 Antecedentes sobre la didáctica de la lectura.

En el ámbito de la alfabetización digital, muchas son las investigaciones que se han desarrollado para tratar de enfrentar la situación que presentan los estudiantes en relación a los procesos de lectura y escritura en formato digital. Si bien estos procesos constituyen una necesidad latente para el acceso al conocimiento, la lectura de carácter crítico, se convierte en la clave para enfrentar los retos que impone la llamada sociedad red con autonomía y reflexividad.

En los estudios y experiencias revisados y reseñados sobre la didáctica de la lectura en el marco de este estudio, tanto en el contexto nacional e internacional, es posible identificar tres perspectivas o tendencias: La lectura en formatos hipertextuales e hipermediales, la lectura crítica a través de Internet, y la lectura de textos literarios en comunidad. Tales perspectivas pretenden indagar, entre otros asuntos, el fortalecimiento de los procesos de lectura, el conocimiento de los procesos mentales - habilidades - asociados a la comprensión lectora en línea, el potencial de los textos de carácter hipermedial y de las comunidades de aprendizaje. A continuación se exponen los principales hallazgos que han abordado e inspirado el problema que aborda el presente estudio.

En el marco de la primera perspectiva, orientada hacia la lectura en formatos hipertextuales e hipermediales, se destaca, en el ámbito nacional, el interés del profesor e investigador de la Universidad de Antioquia, Octavio Henao Álvarez (2002) por indagar y comparar la capacidad de un grupo de estudiantes para recordar las ideas claves de un texto presentado tanto en formato impreso como hipermedial. Los estudiantes fueron seleccionados por su rendimiento en una prueba de comprensión lectora, donde unos fueron considerados lectores competentes y otros poco hábiles.

El procedimiento desarrollado por el investigador consistió en la lectura y navegación del nodo “*La Imprenta*” del título hipermedial “*Cómo se hace un escritor. Manuel Mejía Vallejo*”. Seguidamente, los estudiantes fueron sometidos a una actividad distractora, para luego escribir en una hoja lo que podían recordar del texto leído.

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

Estos hallazgos dan especial relevancia al uso del formato hipertextual en el diseño de actividades de lectura. Es posible que estudiantes con pocas habilidades para comprender y leer críticamente, puedan mejorar su desempeño a través de este tipo de formatos que ofrecen un mayor interés al usuario y elementos de apoyo - iconográfico y audiovisual -, incidiendo directamente en la comprensión, representación de la información y construcción del conocimiento.

Autores como Stemler (1997), Bagui (1998), Mayer y Sims (1994) y otras investigaciones desarrolladas por Henao (2001), sostienen la idea que el abordaje de un texto de carácter hipertextual, en el cual el sujeto puede interactuar, seleccionar, relacionar y comparar, incide favorablemente en la atención, recuerdo, comprensión, así como en la activación eficaz de los conocimientos previos y un procesamiento amplio y reflexivo de la información. (Henao, 2002)

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



Una de las estrategias que este grupo rescata es la WebQuest, cuyo propósito es lograr que los estudiantes optimicen el tiempo de búsqueda en la web y que, mediante instrucciones, el docente pueda planear y organizar actividades para la lectura que involucren la investigación - cuestionar, comparar, o evaluar de manera crítica - . Las WebQuests bien diseñadas incluyen objetivos de aprendizaje explícitos y un proceso recomendado de búsqueda. Las respuestas de los estudiantes están orientadas generalmente por una rúbrica de opción abierta, que deja campo para la interpretación personal (Coiro, 2003).

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

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

La metodología se implementó en varias fases de estudios: (1) Habilidades cognitivas predictoras de las estrategias de lectura y el papel de éstas en la comprensión de hipertexto. (2) El efecto del diseño del hipertexto en la carga cognitiva y la comprensión. El efecto de la carga cognitiva. Y, (3) Efecto del conocimiento previo de los lectores y las estrategias de lectura en la carga cognitiva.



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

De esta primera perspectiva o tendencia en los estudios sobre lectura, se puede decir que desde la experiencia investigativa se evidencia una preocupación por conocer y esclarecer los procesos cognitivos y habilidades que se ponen en juego cuando el sujeto se enfrenta a una lectura de carácter hipermedial –hipertextual. Así mismo, los resultados muestran las ventajas de éste tipo de lectura –textos– en contraste con la lectura análoga -impresa-, y su incidencia en la comprensión lectora.

En el marco de las investigaciones que apuntan hacia la indagación por los procesos de lectura crítica a través de Internet – segunda perspectiva –, Beatriz Fainholc (2004), de la Universidad de la Plata en Argentina, planteó una investigación que buscaba establecer criterios metodológicos para desarrollar una práctica de lectura comprensiva y crítica en entornos hipermediales y electrónicos.

El proyecto se llevó a cabo con 126 personas adultas, cuyas edades oscilaban entre los 20 y 50 años de edad, con acceso a internet. Mediante entrevistas sobre hábitos de navegación y lectura en internet, y talleres de lectura comprensiva y crítica, la autora aplicó su propuesta pedagógico - metodológica centrada en “la práctica de la lectura comprensiva (interpretación de significado a partir del contenido y forma presentados en el soporte telemático para que con base a estrategias pre-existentes del usuario, construya algún sentido) y crítica (desglosada en los momentos de denotación, metacognición, reflexión contextualizada y recreación de significados, realice de modo guiado un desmonte ideológico)” (Fainholc, 2004, 49)



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

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

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

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

Los resultados de esta experiencia arrojan lineamientos para ayudar a los maestros y administradores en la identificación de las intervenciones educativas que mejor preparen a los estudiantes para las rigurosas expectativas que generan los Estándares Estatales Comunes – en nuestro caso los exámenes como las pruebas Saber – mientras que ofrecen una visión sobre lo que una evaluación auténtica y retroalimentación puede brindar a las escuelas que buscan integrar la tecnología en las prácticas curriculares basadas en estándares. (Coiro, 2011)

Con respecto a la tercera perspectiva en los estudios de la lectura, centrada en la lectura colaborativa y dialógica mediante comunidades de aprendizaje⁴⁷, se destacan autores como Valls, Soler y Flecha (2008), Larson (2009), Stewart (2009), y Coiro, Castek y Guzniczak (2011). Los hallazgos más relevantes de estas investigaciones sostienen que la lectura de carácter dialógico permite a los sujetos realizar interpretaciones de manera profunda, reflexionar críticamente y comprender mediante la interacción con otros sujetos, es decir en comunidad.

Las conclusiones de los estudios desarrollados por los autores sugieren que los eventos de interacción a través de la discusión y la toma de decisiones compartida facilita la construcción de conocimiento y niveles más profundos de comprensión sobre lo que se lee. En los procesos de lectura dialógica o en comunidades el nivel de comprensión se alcanza de un modo distinto en contraste con la lectura que se realiza individualmente.

Estos importantes hallazgos reafirman la importancia de promover la lectura crítica en contextos de comunidad, y por tanto se constituye en uno de los pilares de esta investigación en la medida que brinde elementos que permitan favorecer la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales en el contexto de la educación media.

⁴⁷ El despliegue de esta tercera perspectiva se hizo a profundidad en el capítulo 3.

PARTE III: ESQUEMA TEÓRICO SUSTANTIVO

CAPÍTULO VI. Diseño Metodológico

6.1 Diseño.

Dada su naturaleza interpretativa, este proyecto se desarrolló bajo un diseño de investigación cualitativo, debido a que este diseño plantea la existencia de una realidad por descubrir, a partir de la cual se pueden construir interpretaciones que permiten profundizar, describir y explicar el problema objeto de investigación (Hernández y otros, 2010). Los estudios desarrollados con este enfoque parten de un proceso inductivo con el ánimo de explorar, describir y concebir perspectivas teóricas a partir de las cuales se construyen nuevos campos de investigación. El enfoque cualitativo permite, además, entender detalles que los datos numéricos no pueden explicar, por ejemplo los procesos de pensamiento o las emociones; a esto hay que añadir que se caracteriza por la flexibilidad para interpretar y comprender la realidad desde distintos puntos de vista (Strauss y Corbin, 2002).

El marco interpretativo que se utilizó es el que provee la Teoría Fundamentada, entendiéndola en esta investigación como la construcción de *teoría* derivada de los datos recopilados de manera sistemática, y analizados mediante un proceso de investigación cualitativo. Este diseño permite la generación de conocimiento, aumentar la comprensión de un hecho o fenómeno, y proporcionar una guía significativa para la acción (Strauss y Corbin, 2002). Esta *teoría* no hace referencia a la producción o elaboración de una teoría social –formal– que pretenda generalizar o universalizar un saber, sino al “establecimiento de regularidades surgidas del objeto observado” (Ángel, 2011, p. 15). En otras palabras, la teoría que se produce a partir de este marco es sustantiva – como la denominan Strauss y Corbin – ya que permite establecer explicaciones sobre la forma de percibir la realidad, sobre los rasgos del objeto estudiado que emergen, sustancialmente, de los datos recopilados.

La Teoría Fundamentada comparte con otras estrategias investigativas la noción de que el trabajo investigativo es *interpretativo*, en el cual se incluyen las posturas y perspectivas de las personas o sujetos que participan en el estudio. Así, la tarea del investigador es reconocer y analizar lo que ha escuchado, observado y leído, es decir lo que ha captado a través de las diferentes herramientas que tiene a su disposición para asumir esta tarea: la observación, los grupos focales y la entrevista (Dick, 2005).

El procedimiento para desarrollar la Teoría parte de los datos recopilados, con los que se realiza inicialmente un proceso de *comparación constante*: se comparan los datos obtenidos en la aplicación de los instrumentos – instrumento a instrumento – con el fin de identificar las categorías y sus propiedades y dimensiones – subcategorías. De allí se realiza un proceso de *codificación sistemática* de los datos, es decir se crean etiquetas que permiten categorizar la información de acuerdo con los conceptos hallados. Esto se realiza en tres fases o niveles de codificación: abierta, axial, y selectiva. En la abierta se establecen las unidades o categorías iniciales a través de la asignación de códigos. En la codificación axial se establecen las familias de categorías y relaciones entre éstas. Esta fase finaliza con el esbozo de un gráfico o diagrama denominado “paradigma codificado” que muestra las relaciones entre todos los elementos hallados (Hernández y otros, 2010). En el tercer nivel o codificación selectiva, se establece la categoría de mayor nivel y se define la teoría a partir de la representación que genera el diagrama elaborado en la fase anterior.

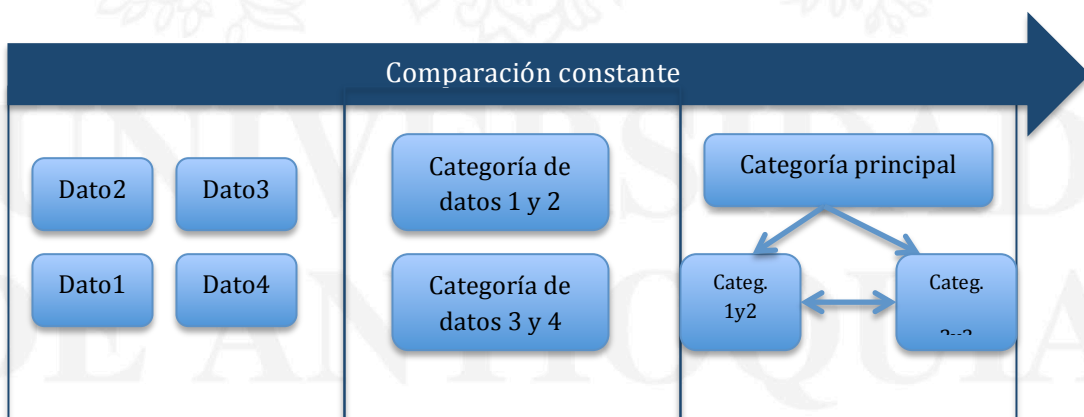


Gráfico 11. Procedimiento para desarrollar la Teoría a partir de los datos.

En este procedimiento es fundamental el muestreo teórico, que consiste en la “recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo” (Strauss y Corbin, 2002, p. 219). El muestreo se basa en el proceso de comparación y contraste de los datos en diferentes momentos y de acuerdo con los diferentes hallazgos. El propósito del muestreo es volver a los lugares, hechos o personas para recolectar nuevos datos que enriquezcan las categorías, es decir volverlas más densas en términos de sus conceptos y propiedades. La idea con esto es, además, alcanzar la “saturación” de las categorías, es decir lograr la plenitud de datos para describir e interpretar la categoría.

La elección de la Teoría Fundamentada como marco interpretativo en la presente investigación estuvo soportada en tres razones. La primera, es que permitió al investigador ir más allá de los estudios previos y marcos conceptuales concebidos con anterioridad, para contemplar nuevas formas de contribuir a la didáctica de la lectura crítica mediante el uso de medios y TIC, en este caso de los medios sociales para la construcción de comunidades virtuales de aprendizaje. Es decir, posibilitó una exploración y búsqueda de nuevas maneras de comprender los procesos sociales que se dan en ambientes mediados por tecnologías. Además, los estudios relacionados con el proceso lector y la creación de comunidades se han realizado generalmente mediante diseños de carácter mixto, ya sea que incluyan el desarrollo de experimentos o el uso de instrumentos de corte cuantitativo. Así lo demuestran los estudios de Coiro, Castek y Guzniczak (2011), Larson (2009), Henao (2002), Higgins y Hess (1999), Greenlee-Moore y Smith (1996), Reinking y Rickman (1990), entre muchos otros.⁴⁸

⁴⁸ Coiro, Castek y Guzniczak (2011) estudiaron la naturaleza de los procesos de construcción de significados a partir de un estudio de caso con dos lectores adolescentes expertos; Henao (2002), indagó y comparó la capacidad de un grupo de estudiantes para recordar las ideas principales de un texto presentado en formato impreso y en formato hipermedial; Larson (2009), indagó cómo diez estudiantes de grado quinto construyen el aprendizaje socialmente; Higgins y Hess (1999) determinaron la efectividad de un conjunto de actividades didácticas, que incluía el uso de algunos libros electrónicos animados, en el aprendizaje y retención de palabras desconocidas; Reinking y Rickman (1990) realizaron un estudio para establecer si el uso de textos presentados en el computador incrementaban la comprensión de los textos; Greenlee-Moore y Smith (1996) compararon la comprensión lectora de 31 alumnos de cuarto grado, 14 de los cuales leyeron textos narrativos en formato impreso, y 17 leyeron los mismos textos pero en formato CD-ROM.

Construir teoría sustantiva a partir de los datos – entrevistas, grupos focales y observación – se constituyó además en oportunidad para generar conocimiento, aumentar la comprensión (Strauss y Corbin, 2002, p. 14). y brindar una guía significativa para la didáctica de la lectura crítica de textos hipermediales basada en la creación de comunidades de aprendizaje y el uso de plataformas de medio social como Edmodo. Este conocimiento se construyó a partir de la realidad de la comunidad, considerando o dando lugar a las ideas, experiencias y concepciones particulares de los sujetos implicados en la investigación, y por supuesto reconociendo la importancia de sus voces.

La segunda razón subraya que la teoría fundamentada ofrece un enfoque adecuado para entender procesos educativos. Tal y como lo afirman Hernández y otros (2010, p. 496), este diseño de investigación permite identificar “los conceptos implicados y la secuencia de acciones e interacciones de los participantes involucrados”. En el caso de la presente investigación, permitió identificar qué sucede cuando apoyamos la enseñanza de la lectura crítica mediante la creación de comunidades virtuales de aprendizaje soportadas en medios sociales. El esquema categorial que se construyó como producto del proceso de teorización, es una propuesta que describe o explica el fenómeno estudiado.

La tercera se basa en que la teoría fundamentada, a diferencia de otras perspectivas cualitativas de investigación, tiene su énfasis en la generación de teoría derivada de los datos, de la realidad.

Los investigadores pueden lograr varios niveles de teoría cuando utilizan sus procedimientos, independientemente del nivel logrado ésta ha sido construida dentro del estilo de permanente interrelación entre la recolección de información y el análisis teórico y con el imperativo de la verificación de las hipótesis que van emergiendo. Este proceso se lleva a cabo durante el desarrollo del proyecto de investigación, en lugar de asumir que la verificación sólo es posible en enfoques cuantitativos de investigación ó una vez se haya recogido toda la información. (CEO, 2003)

Al derivar teoría de la realidad, fue necesario acercarse al escenario de intervención sin una teoría preestablecida, facilitando la emergencia de categorías y conceptos a través de los instrumentos para la recolección de la información. Así, la teoría se generó y desarrolló a través de la interacción entre los datos recopilados, el análisis, y la comparación constante entre los datos y la teoría.

6.2 Descripción del contexto de intervención.

La comunidad con la que se realizó el trabajo de campo es la institución educativa La Libertad, ubicada en el barrio Villatina sector La Libertad No 2 en la ciudad de Medellín; es de carácter oficial y mixto. Su planta de personal académica está conformada por 25 docentes y 3 directivos; ofrece tres jornadas, en las cuales atiende estudiantes en los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria, y media académica, respectivamente.

Las prácticas de enseñanza son orientadas bajo los principios pedagógicos del aprendizaje significativo. Con ello se pretende promover la construcción de nuevos conocimientos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal que apoyen la formación integral de sus educandos; desarrollar competencias que favorezcan las habilidades de pensamiento; y promover el aprendizaje activo, la interacción y participación de los estudiantes en su propio proceso educativo (PEI, La Libertad).

La condición socio-cultural y económica de la población estudiantil y el entorno donde se encuentra ubicada la institución, es compleja. La mayoría de las familias pertenecen a los estratos socioeconómicos 0 y 1, y se encuentran inmersos en los conflictos de violencia urbana que se viven en la comuna 8⁴⁹, a la cual pertenecen. Las actividades económicas en las que participa la mayoría de sus habitantes son el empleo informal, el empleo doméstico y la albañilería. Así mismo, la institución cuenta con el apoyo de programas del gobierno que brindan alimentación – refrigerios y almuerzos – a los estudiantes y familias del sector.

⁴⁹ En Colombia una comuna es una unidad del área de una ciudad principal que agrupa varios sectores urbanos o barrios. La comuna 8 de la ciudad de Medellín, es una zona afectada por determinadas formas de violencia como el reclutamiento forzado y el control territorial (Cerarc, 2013).

Con relación a su infraestructura, posee 19 aulas de clase y una de cómputo con 21 computadores nuevos proporcionados por el programa Escuela en la Nube de la Secretaría de Educación de Medellín.

El grupo que participó en la investigación, estuvo conformado por 24 estudiantes de grado 11º, cuyas edades oscilan entre los 15 y 17 años. Fue seleccionado este rango de edad, debido a que se encuentran en un estadio de operaciones formales – según la escala de desarrollo cognitivo propuesta por Jean Piaget – en el cual se demuestra la inteligencia mediante el razonamiento hipotético y deductivo, y son capaces de pensar en conceptos abstractos – pensamiento abstracto, metacognición y resolución de problemas – .

6.3 Procedimiento para el trabajo de campo.

Una vez seleccionado el contexto de intervención, se gestionó un encuentro con la rectora de la institución educativa quien avaló el desarrollo de la investigación con los estudiantes de grado 11º y con el docente del área de tecnología e informática. Se seleccionó esta área del conocimiento debido a que actualmente es una de las dos áreas – junto con el área de Inglés – que utilizan la sala de cómputo para desarrollar sus clases. Luego se realizaron encuentros con el docente, para darle a conocer la investigación, realizar una entrevista semiestructurada y consolidar la propuesta de intervención que se llevó a cabo en las semanas posteriores con los estudiantes.

El docente del área de tecnología e informática tuvo un rol importante, debido a que intervino en: la construcción de la propuesta didáctica para apoyar la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales, la retroalimentación de cada sesión de trabajo, la dinamización del entorno de medio social Edmodo, y continuó desempeñando su rol de docente en cada una de las sesiones de acuerdo con las orientaciones del investigador y las secuencias didácticas planteadas para su desarrollo.

Es importante anotar que inicialmente se construyó un derrotero de las actividades para las sesiones, sin embargo éstas se fueron replanteando y transformando de acuerdo con el

contexto. Es decir, con las condiciones particulares de cada encuentro de modo que se pudiera ir consolidando la propuesta didáctica. Las sesiones se realizaron en el aula de cómputo de la institución educativa en los espacios que los estudiantes tienen estipulados para el área de tecnología e informática, esto es dos días a la semana, cada uno con una intensidad de un bloque o dos horas escolares, durante un periodo académico - desde el 9 de Febrero hasta el 8 de abril de 2015.

6.3.1 Conceptualización y aplicación de instrumentos.

Dado que no existe sólo una manera de promover la enseñanza de la lectura crítica a partir de la creación y consolidación de una comunidad virtual de aprendizaje, soportada en una plataforma de medio social, en la presente investigación se planteó una ruta con tres pasos principales que pretendían alcanzar tal propósito.

El primer paso fue el diseño de una propuesta para apoyar la enseñanza de las habilidades de lectura crítica de textos hipermediales en el contexto de una comunidad virtual de aprendizaje. Para ello, se examinó la teoría sobre comunidades virtuales de aprendizaje y lectura crítica y dialógica, con el fin de extraer los principios fundamentales que permitieran apoyar la enseñanza de este tipo de lectura en textos hipermediales, y para coadyuvar a la creación y consolidación de una comunidad virtual de aprendizaje en los estudiantes de grado 11° de la institución educativa La Libertad. Así mismo, se aplicó una entrevista al docente de tecnología e informática que permitiera indagar por los elementos que consideró importantes para el diseño de la propuesta didáctica y para explorar la articulación de ésta con el plan de área.

El segundo paso consistió en describir los factores que intervienen en el diseño y desarrollo de la propuesta didáctica basada en una comunidad virtual de aprendizaje, para apoyar la enseñanza de las habilidades de lectura crítica. Para ello, se llevó un registro del desarrollo y hallazgos de cada sesión de trabajo con los estudiantes, mediante una matriz de observación; se realizaron cinco grupos focales, uno por cada subgrupo de estudiantes; y se aplicó una entrevista semiestructurada a los 24 estudiantes del grado 11°.

El tercer paso se orientó a la exploración del potencial didáctico de la plataforma de medio social Edmodo en la creación y consolidación de una comunidad virtual de aprendizaje para apoyar la enseñanza de las habilidades de lectura crítica. En este paso, se utilizaron los mismos instrumentos que en el paso anterior, de tal modo que se pudiera obtener información proveniente de las distintas fuentes: docente, estudiantes, e investigador.

En el siguiente esquema se observa la relación entre objetivos y los instrumentos:

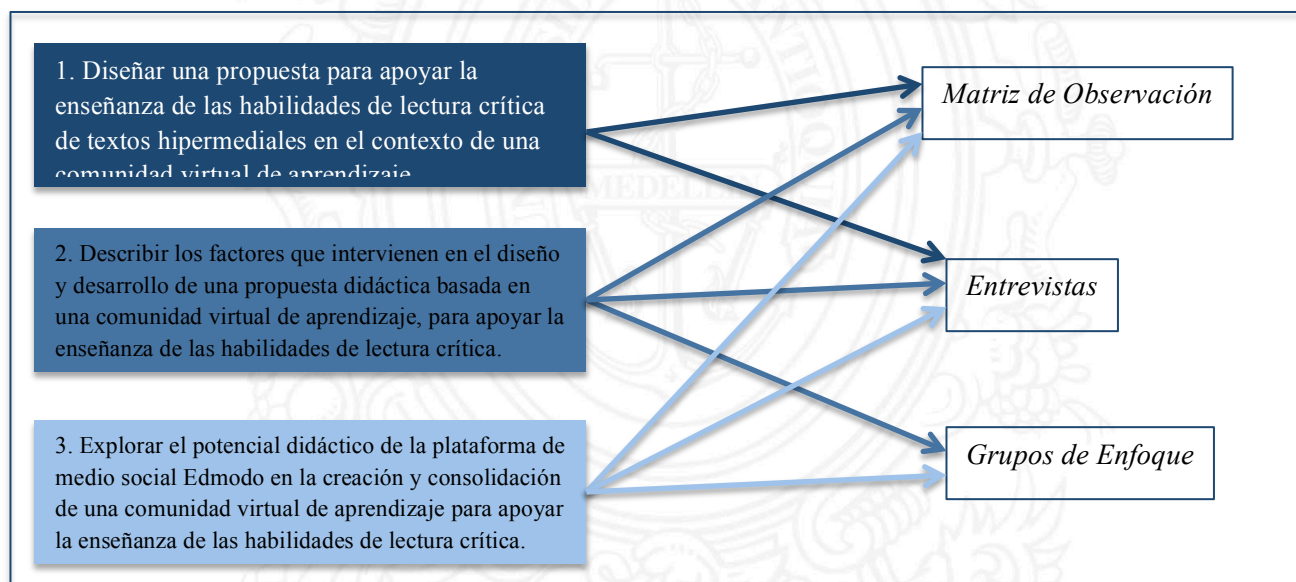


Gráfico 12. *Relación entre objetivos e instrumentos.*

De un modo complementario, fueron considerados los registros que ofrece la plataforma Edmodo para identificar la participación de los estudiantes durante el desarrollo de la propuesta didáctica, ya que esta información ofrece un indicador importante de la actividad realizada por la comunidad virtual de aprendizaje.

Los instrumentos empleados para la recolección de la información en esta investigación, fueron valorados por tres docentes expertos con experiencia en el desarrollo de estudios en educación. Los expertos expresaron sus observaciones y correcciones de acuerdo con las siguientes preguntas que sirvieron como guía para la evaluación:



- ✓ ¿Considera que los instrumentos presentados permiten recoger información para dar respuesta a las preguntas de investigación?
- ✓ ¿Cada uno de los instrumentos, se corresponde con el propósito para el cual se formula?
- ✓ ¿Los instrumentos planteados atienden a todas las variables del estudio?
- ✓ ¿Los ítems de cada instrumento están redactados con claridad y precisión?
- ✓ ¿Son relevantes los ítems de cada instrumento en relación con los propósitos y pregunta de investigación?
- ✓ ¿Los ítems planteados en cada instrumento permiten recoger información sobre las variables implicadas en el estudio?
- ✓ ¿Es viable la frecuencia con que se aplicará cada instrumento en relación a la dimensión de la información que se propone recopilar?
- ✓ Sugerencias y observaciones adicionales que permitan cualificar los instrumentos y sus ítems.

Estas valoraciones favorecieron la cualificación y consolidación del cuerpo de instrumentos, a la vez que fortalecen su validez para la utilización de los mismos en otras investigaciones.

6.3.1.1 Entrevistas semiestructuradas

La entrevista es un instrumento muy importante para la recolección de los datos en la investigación cualitativa, especialmente en los diseños basados en la teoría fundamentada, ya que provee una forma directa, íntima y flexible de comunicación con las personas que participan en el estudio, y además permite la construcción conjunta de significados respecto a una tema (Hernández y otros, 2010; Dick, 2005; Glaser, 2002; Strauss y Corbin, 2002).

Debido a que con el método de teoría fundamentada se busca fundamentar conceptos a partir de los datos recolectados, es decir permitir que la teoría emerja de los datos, el uso de



entrevistas permitió obtener de primera mano los insumos necesarios para derivar la *teoría sustantiva*.

En esta investigación se utilizaron entrevistas semiestructuradas, basadas en una guía de asuntos o preguntas que el investigador pudo transformar - o introducir nuevos asuntos - para ampliar o acotar la información que necesitó de acuerdo con los objetivos planteados. De acuerdo con Creswell (2009) las preguntas no son invariables, por el contrario son flexibles, abiertas, sin categorías preestablecidas, de modo que las personas puedan expresar sus ideas y experiencias sin ser inducidas por el investigador.

6.3.1.1.1 Entrevista docente

Se aplicó una entrevista al docente de tecnología e informática (Ver anexo 1) con el propósito de recabar los elementos que él considera importantes para el diseño de la propuesta didáctica y explorar la articulación de ésta al plan de área. Dos razones motivaron la aplicación de este instrumento:

La primera razón obedece a la teoría de comunidades de aprendizaje delimitadas, expuesta en el capítulo 3, la cual apunta a la necesidad de articular la comunidad virtual de aprendizaje a los lineamientos curriculares de la institución educativa e integrar la estrategia al contexto escolar. La segunda razón parte de la importancia de la mediación del docente en la formación de una comunidad escolar, ya que ésta requiere de liderazgo, apoyo y colaboración tanto de los estudiantes como del docente orientador del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Debido a que la información que se obtuvo de esta entrevista era una fuente importante para el diseño de la propuesta didáctica, se aplicó al comenzar el trabajo de campo; luego se digitalizó mediante su transcripción al computador; y se codificó en el software utilizado para el análisis de los datos – Atlas.ti. En la siguiente tabla se presentan las preguntas realizadas durante la entrevista:

Componente	Preguntas
Lectura crítica de textos hipermediales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué lugar tienen las tecnologías en el desarrollo de su clase? ✓ ¿Considera que desde su área se puede apoyar la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales? ¿Cómo lo contempla? ✓ ¿Qué papel juegan los textos hipermediales en su clase?
Comunidad virtual de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué entiende usted por comunidad virtual de aprendizaje? ✓ Contempla su Plan de Área el desarrollo de actividades mediante el trabajo en comunidades virtuales de aprendizaje? ✓ ¿A qué tipos de actividades les dan más valor los estudiantes: individuales o colectivas? ✓ ¿Qué tipo de estrategias metodológicas utiliza para desarrollar su clase?
Medios sociales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Conoce y/o ha utilizado alguna plataforma de medio social para apoyar la enseñanza? ¿Por qué?
Tema o contenido de estudio.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Que núcleo temático, proceso o proyecto considera susceptible de abordar para apoyar la enseñanza de las habilidades de lectura crítica de textos hipermediales?

Tabla 6. Preguntas entrevista docente.

6.3.1.1.2 Entrevista a estudiantes

De modo general la entrevista (Ver anexo 2) apuntó hacia dos asuntos: el primero fue indagar por los elementos que intervienen en el diseño y desarrollo de una propuesta didáctica basada en una comunidad virtual de aprendizaje, para apoyar la enseñanza de las habilidades de lectura crítica. Y el segundo fue indagar por el potencial didáctico de la plataforma de medio social Edmodo en la creación y consolidación de una comunidad virtual de aprendizaje para apoyar la enseñanza de las habilidades de lectura crítica.

Cada entrevista fue grabada en audio y luego transcrita para su digitalización y posterior análisis a través del programa Atlas.ti. Los elementos indagados fueron los siguientes:

Componente	Preguntas
Lectura crítica de textos hipermediales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Crees que la lectura que hiciste con tus compañeros te ayudó a comprender mejor los textos o no? ¿Por qué? ✓ ¿Qué nivel de lectura consideras que tenías y conseguiste

	<p>luego de trabajar en Edmodo?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuando explorabas los textos en la sesión que hacías primero: leer el texto o ver el video si lo había? ¿Dabas clic en los enlaces? ✓ ¿Prefieres ver un video que leer un texto? ✓ ¿Qué fue lo que más te gustó y lo que no, de compartir actividades de lectura (crítica) con tus compañeros?
Comunidad virtual de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Crees que se consolidó o no una comunidad de aprendizaje sobre el uso seguro y saludable de internet? ¿Qué permitió eso?
Medios sociales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué fue lo que más te motivó a trabajar en Edmodo? ✓ ¿Cómo crees fue tu participación en Edmodo? ✓ ¿Cuál es tu opinión de la plataforma Edmodo? ✓ ¿Qué elementos de la plataforma te gustaron más? ✓ ¿Crees que fue fácil o no comunicarte con tus compañeros desde la plataforma? ✓ ¿Qué piensas de la manera en que se publicaron los contenidos en Edmodo? ✓ ¿En comparación con las actividades cotidianas que realizas en clase, cómo consideras el trabajo realizado en la plataforma? ✓ ¿Te gustaría seguir trabajando en Edmodo? ¿En qué asignaturas? ¿Cuántas veces a la semana?

Tabla 7. Preguntas entrevista estudiantes.

Las entrevistas en la investigación se aplicaron después de efectuar los grupos focales, al final de las sesiones, de modo que se aprovecharon para realizar muestreo teórico sobre aquellos elementos con poca fuerza conceptual que resultaron del análisis de los grupos focales.

6.3.1.2 Grupos focales.

Los grupos focales son considerados un tipo de entrevista en grupo, donde no interesa la opinión de una sola persona sino la interacción del grupo. Éstos son conformados por un número reducido de personas, entre 3 y 10, en el cual se establece una conversación orientada por un experto y de acuerdo con los intereses de la investigación, generando un ambiente agradable e informal. En los grupos focales la unidad de análisis es el grupo, sus expresiones y construcciones en torno a los temas tratados (Hernández y otros, 2010)

De acuerdo con Creswell (2009) en los grupos focales se reúne a un grupo de personas y se abordan con éste los conceptos, las experiencias, sentimientos, ideas, categorías, hechos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación. Los grupos focales tienen un potencial tanto descriptivo como comparativo.

En el marco de esta investigación, los grupos de enfoque se realizaron pasadas 6 sesiones de la intervención con los estudiantes, con el fin de obtener de cada subgrupo información relevante sobre los elementos que intervinieron en el diseño y desarrollo de la propuesta didáctica; y sobre el potencial didáctico de la plataforma de medio social Edmodo en el desarrollo de la propuesta.

El registro de estas sesiones se hizo en video y en audio. En total fueron 5 grupos focales correspondientes a los 5 subgrupos que trabajaron en la plataforma Edmodo. En cada Subgrupo participó el siguiente número de estudiantes:

Grupo de enfoque	No de estudiantes
Subgrupo 1	5
Subgrupo 2	4
Subgrupo 3	5
Subgrupo 4	5
Subgrupo 5	5

Tabla 8. Subgrupos

A continuación se presenta la guía de tópicos que orientó el desarrollo de la sesiones de enfoque:

Guía de tópicos
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué han aprendido hasta el momento en el marco de las actividades que hemos realizado con Edmodo? ¿Por qué y cómo lo han hecho?2. ¿Consideran que hacen parte de una comunidad? ¿Por qué?3. ¿Qué es lo que más les gusta o no de trabajar con sus compañeros?4. ¿Cómo se han sentido trabajando en una comunidad virtual de aprendizaje sobre la lectura de textos hipermediales en el marco del uso seguro y saludable de internet? ¿Por qué?5. ¿Cómo ha sido para ustedes leer con sus compañeros en el contexto de una comunidad?6. ¿Creen que la plataforma Edmodo le ha facilitado comunicarse y compartir con sus compañeros o no? ¿Por qué?

7. ¿Qué fortalezas identifican del proceso desarrollado hasta el momento?
8. ¿Qué dificultades se les ha presentado como equipo (comunidad)?
9. ¿Qué aspectos creen debería mejorar del trabajo que han realizado hasta el momento? ¿Cómo lo podrían mejorar?
10. En una palabra cómo definirían este proceso que han experimentado.

Tabla 9. Preguntas grupos focales.

6.3.1.3 Matriz de observación.

La observación en esta investigación se asume como un proceso que va más allá de la contemplación, de lo que se presenta a simple vista al investigador. La observación se refiere a una mirada profunda y reflexiva sobre la realidad, donde el investigador asume un papel activo y permanece atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones que se dan alrededor del tema de la investigación.

De acuerdo con Hernández y otros (2010, p. 412), los propósitos esenciales de la observación en la investigación cualitativa son:

- ✓ Explorar ambientes, contextos, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida social (Grinnell,1997).
- ✓ Describir comunidades, contextos o ambientes; asimismo, las actividades que se desarrollan en éstos, las personas que participan en tales actividades y los significados de las mismas (Patton,2002).
- ✓ Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, los eventos que suceden a través del tiempo, los patrones que se desarrollan, así como los contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas (Jorgensen, 1989).
- ✓ Identificar problemas (Daymon, 2010).
- ✓ Generar hipótesis para futuros estudios.

Se diseñó y empleó una matriz de observación de acuerdo con los anteriores planteamientos para explorar y describir cómo el trabajo desarrollado para construir la comunidad virtual

de aprendizaje, a través del medio social Edmodo, apoyó la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales. De forma específica la matriz pretendió responder a los siguientes requerimientos:

- ✓ Describir los asuntos emergentes relacionados con el diseño de la propuesta para apoyar la enseñanza de las habilidades de lectura crítica de textos hipermediales en el contexto de una comunidad virtual de aprendizaje.
- ✓ Describir los asuntos emergentes relacionados con los factores que intervienen en el desarrollo de la propuesta didáctica.
- ✓ Describir los asuntos emergentes relacionados el potencial didáctico de la plataforma de medio social Edmodo en la creación y consolidación de una comunidad virtual de aprendizaje para apoyar la enseñanza de las habilidades de lectura crítica

El instrumento fue diligenciado durante y después de cada una de las sesiones realizadas con los estudiantes y contempló los siguientes elementos:

Información general	Aquí se registró la información correspondiente al número de la sesión, fecha, hora, participantes, lugar.
Descripción de la sesión	Correspondió al informe detallado de lo que sucedió en el desarrollo de la sesión; los factores que intervinieron en el diseño y desarrollo de la propuesta didáctica y el potencial didáctico de Edmodo en la creación de una comunidad de aprendizaje; y las impresiones del investigador sobre el desarrollo de la sesión.
Hallazgos y/o Explicaciones del investigador y/o los participantes.	Aquí se registraron las posibles explicaciones a lo sucedido y consignado en el punto anterior; posibles supuestos; y el reporte de las explicaciones que otros actores expresan: docente y estudiantes.
Pasos siguientes en la recolección de datos e implicaciones.	Correspondió a las notas del investigador sobre aspectos que tuvo en cuenta en las siguientes sesiones o en el posterior análisis, por ejemplo: posibles categorías, conceptos o códigos; y a asuntos importantes que fueron considerados para continuar con el proceso de recolección de información.

Tabla 10. Elementos matriz de observación

6.3.2 Etapas del proceso de intervención.

6.3.2.1 Etapa de exploración, diseño y planificación.

En esta primera etapa tuvo lugar la inmersión inicial en la comunidad para la socialización del proyecto a los estudiantes, docentes y directivos; se realizó la gestión del consentimiento informado con el docente del área de tecnología e informática y con la rectora de la institución (Ver Anexo 5); se aplicó la entrevista semiestructurada al docente buscando indagar por los elementos que se consideran importantes para el diseño de la propuesta didáctica, y explorar la articulación de ésta con el plan de área y en general con la acción pedagógica de la institución educativa.

Para el planteamiento de la propuesta didáctica no sólo se tuvo en consideración la entrevista, sino los fundamentos conceptuales sobre comunidades virtuales de aprendizaje, didáctica de la lectura, específicamente lo que tiene que ver con la lectura dialógica o en comunidad, que se expresaron en los capítulos anteriores del marco conceptual de esta investigación.

Así mismo, en esta etapa se eligieron los textos hipermediales que orientaron el proceso de lectura sesión a sesión. Para seleccionarlos se aplicó a cada uno de ellos una lista de chequeo con una serie de criterios creados a partir de las dimensiones para la evaluación de un texto hipermedial propuestas por la profesora e investigadora de la Universidad de Antioquia, Dora Inés Chaverra (2008).

Dimensión	Criterio
Hipertextual	Se encuentra disponible en la Web
	Posee enlaces o nodos que conectan otras unidades narrativas
	Coherencia discursiva/significativa entre los enlaces o nodos
Multimedial	Integración de diversos elementos multimediales que amplían o complementan el contenido del texto (imagen, audio, animación, video)
	Posee texto escrito
	Posee recursos gráficos (imágenes, fotos, gráficas, mapas,

	etc.)
	Posee recursos en audio y/o video
	Posee recursos en animación
	Pertinencia de los elementos audio-visuales con respecto al contenido temático del trabajo
Contenido	Coherencia entre las ideas expresadas y el eje temático de la sesión
	Coherencia al interior de las ideas desarrolladas
	Estructura lógica y secuencial de los párrafos
	Rigor y precisión conceptual
	Tiene claramente un propósito comunicativo (informar, presentar, describir, etc.)

Tabla 11. Criterios para la elección de textos hipermediales

Antes de iniciar la actividad formativa, el docente realizó una indagación inicial en sus estudiantes sobre el acceso a internet, el lugar donde se conectan y la frecuencia (Ver Anexo 6). El registro de esta información se hizo mediante una hoja de cálculo en Microsoft Excel durante el periodo de clases. Los resultados evidenciaron que todos los estudiantes se conectan a la red - ya sea desde su casa, el colegio, un familiar o un café internet - y permitieron la inclusión en la propuesta didáctica de acciones de tipo complementarias o extracurriculares para potenciar la consolidación de la comunidad virtual de aprendizaje.

Finalmente, en esta etapa se hizo la exploración de la plataforma Edmodo para contemplar su articulación a la propuesta didáctica. Vale recordar que Edmodo es un entorno cerrado y privado de *microblogging*⁵⁰ que soportó las relaciones sociales –redes de personas- que se tejieron para la creación de la comunidad de aprendizaje. Esta apuesta se realizó dado que los medios sociales no sólo apoyan la interacción social, la retroalimentación, la conversación y la creación de redes, sino que también están dotados de una flexibilidad y modularidad que permite la construcción colaborativa.

⁵⁰ El Microblogging es un servicio que permite a sus usuarios enviar y publicar mensajes breves, como por ejemplo Twitter. Sin embargo en Edmodo, no existen limitaciones en el número de caracteres y el texto se puede acompañar de imágenes, enlaces, videos.

6.3.2.2 Etapa de ejecución de la propuesta didáctica.

Esta etapa hace referencia a la puesta en marcha de las sesiones de trabajo con los estudiantes – la explicación de cada sesión se hará en el siguiente capítulo ya que hace parte de la propuesta didáctica planteada –. En total se realizaron 12 sesiones, que corresponden a un periodo académico aproximadamente, estructuradas en 4 momentos:

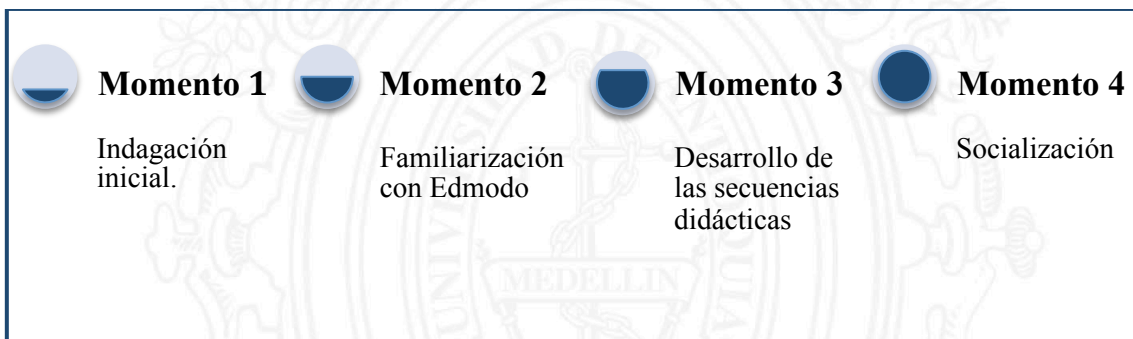


Gráfico 13. Momentos de desarrollo de la propuesta didáctica

Momento 1: Consistió en una sola sesión de encuentro con todos los estudiantes en el marco de la clase de tecnología e informática, para socializar los aspectos más importantes del proyecto como los objetivos y el plan de trabajo para las siguientes semanas.

Se abordaron aquí varios conceptos asociados a la conformación de la comunidad de aprendizaje, dentro de un proceso de indagación por los conocimientos previos sobre los temas clave del proyecto: medios sociales, lectura crítica, comunidad virtual de aprendizaje, textos hipermediales. Adicionalmente, los estudiantes conformaron los equipos de trabajo – surgieron cinco subgrupos en total –, asignaron un nombre a su equipo y propusieron un nombre para la comunidad en general. Ésta y la creación de una norma para la convivencia en la Web, fueron las primeras acciones de la comunidad orientadas a la generación de una identidad y establecimiento de un propósito común.

En este primer momento se entregó a los estudiantes el consentimiento informado para ser diligenciado por sus padres y entregado en la siguiente sesión, y se realizó el registro de lo sucedido y observado a través de la matriz de observación.

Momento 2: Este segundo momento correspondió a la familiarización de los estudiantes con la plataforma Edmodo y la exploración de su entorno mediático. Para ello, se planteó una actividad que consistió en crear su perfil en Edmodo; actualizar su foto; compartir sus expectativas frente a esta actividad que iban a iniciar; socializar las normas de convivencia que crearon en la primera sesión; y un breve ejercicio de lectura a partir de un texto y varias preguntas de reflexión en torno a lo leído.

Este espacio de exploración de Edmodo fue vital para el desarrollo de la propuesta didáctica, debido a que los estudiantes construyeron una primera impresión o imagen mental de la herramienta con la que se iban a comunicar e interactuar las próximas semanas. También fue fundamental brindar asistencia en este acercamiento, es decir, proveer las orientaciones necesarias para que pudieran equiparar la dinámica de uso de Edmodo con los medios sociales que utilizan en su cotidianidad. El registro de esta sesión también se realizó mediante la matriz de observación.

Momento 3: Se trató de nueve sesiones de trabajo directo en actividades para apoyar la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales en la plataforma Edmodo, bajo los lineamientos de una comunidad de aprendizaje de acuerdo con la teoría que se contempla en el marco conceptual de esta investigación. De este modo se desarrollaron actividades dirigidas y emergentes –propuestas por los estudiantes- en torno a la lectura, a través de una dinámica de participación y autonomía de la comunidad.

Para cada sesión se desarrolló una secuencia didáctica teniendo en cuenta las consideraciones teóricas y didácticas de Pérez Abril y Rincón (2009). La estructura de las secuencias fue la siguiente:

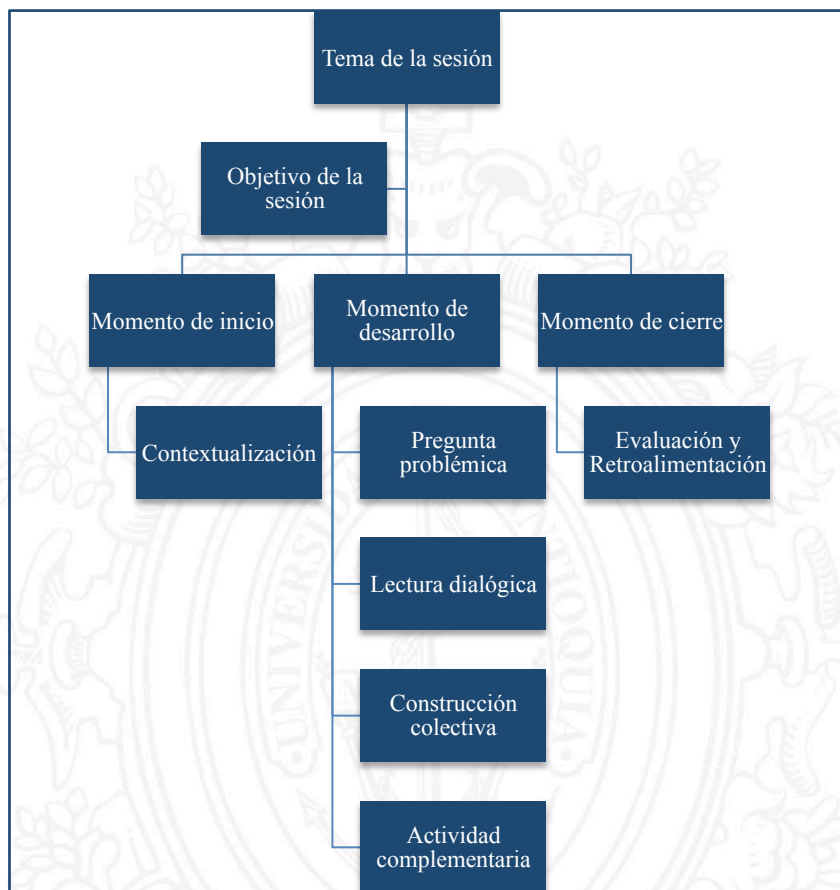


Gráfico 14. Estructura secuencias didácticas de la propuesta.

En cada sesión se realizaron las respectivas anotaciones en la matriz de observación y entre las sesiones 6 y 7 se llevaron a cabo cinco grupos de enfoque, uno por cada subgrupo.

Momento 4: Es la sesión final, los estudiantes construyeron un plan de acción para promover el uso seguro y saludable de internet en su institución educativa. La idea con esta actividad fue que el docente pudiera dar continuidad a la comunidad con este tema – seguir consolidándola – y luego seguir implementando la estrategia con otros de sus contenidos programáticos para el área de tecnología e informática.

Siguiendo este propósito, el docente consolidó un proyecto institucional que facilita la articulación de la estrategia didáctica para el apoyo a la enseñanza de la lectura crítica al plan de área de tecnología e informática, inicialmente, con miras a expandir la estrategia a las diferentes áreas curriculares. De esta manera, se pretende propiciar una transformación

curricular que impacte no sólo el área donde se desarrolló la propuesta, sino que puedan beneficiarse las demás áreas, y además que se pueda garantizar su sostenibilidad teniendo en cuenta que la mayoría de los docentes son de carácter provisional.

Luego de finalizadas las sesiones se aplicó la entrevista semi-estructurada a los estudiantes.

6.3.2.3 Etapa de análisis de la información.

A partir de los datos recolectados a través de las entrevistas, los grupos focales y la matriz de observación, se realizó un proceso de *codificación sistemática* de acuerdo con los postulados de Strauss y Corbin (2002) que permitió describir, analizar e interpretar los hallazgos.

La comparación constante fue el punto clave del proceso. En el análisis se hizo una comparación de los datos consignados en cada instrumento aplicado (Codificación abierta) con el fin de identificar categorías (temas o variables) y sus propiedades (Subcategorías) a través del establecimiento de códigos (Dick, 2005).

Según Hernández y otros (2010) “en la mayoría de los estudios cualitativos se codifican los datos para tener una descripción más completa de éstos, se resumen, se elimina la información irrelevante, también se realizan análisis cuantitativos elementales; finalmente, se trata de generar un mayor entendimiento del material analizado.” (p. 448)

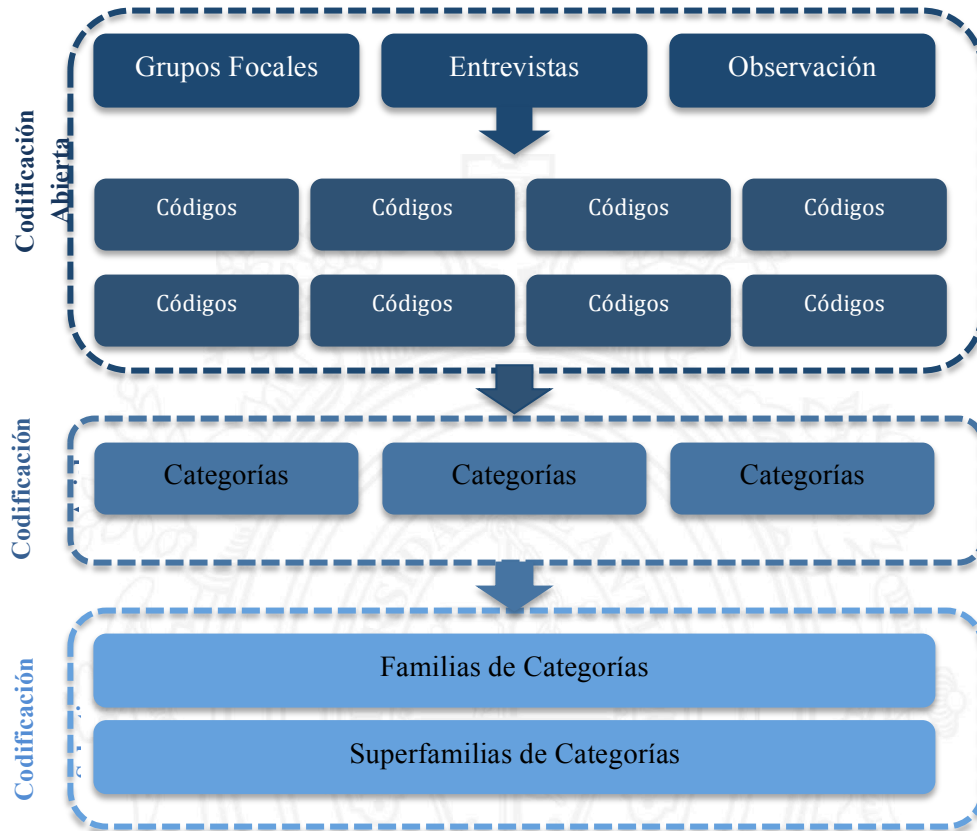


Gráfico 15. Proceso de codificación.

A continuación se explica con detalle el plan de análisis de los datos que se siguió desde que se recolectaron los datos hasta que emergió la teoría.

Recolección de datos y toma de notas: El proceso de análisis de la información inició desde la recolección de los datos, con un procedimiento que Glaser recomienda y denomina “toma de notas”, a través de una bitácora o diario de análisis. Esta información que se consignó es la que surgió durante la aplicación de las entrevistas, grupos focales y matriz de observación. Las notas fueron contrastadas con las transcripciones de las mismas. Así, la codificación, que es el paso siguiente, sería mucho más fácil al contar con las notas registradas (Dick, 2005).

Codificación: La codificación es una forma de análisis de contenido para encontrar y conceptualizar los asuntos que subyacen entre los datos. Por ejemplo, en una entrevista se identifica si se utilizan palabras o frases que resalten un tema de importancia e interés para la investigación (Allan, 2003). En esta etapa se utilizó el software de análisis de datos

ATLAS.ti, dado que permite administrar y codificar grandes volúmenes de información tanto textuales como multimediales, y además cuenta con herramientas que permiten crear familias, superfamilias, esquemas o redes categoriales.

Mediante un proceso de comparación constante entre los datos que emergieron de los instrumentos, se realizó el proceso de codificación, identificando asuntos comunes, conceptos, categorías, que luego se fueron transformando en ideas teóricas cada vez más potentes. En medio de este proceso, se tomaron notas a modo de memos – *Memoing* lo denomina Dick (2005) – sobre aquellas hipótesis/supuestos que derivaron de cada categoría o subcategoría, de las relaciones entre ellas, o simplemente de cualquier idea que se consideró importante para el posterior análisis. En la presente investigación, esta codificación y categorización pasó por tres niveles.

El primer nivel inició con la creación de una *matriz de codificación o categorización*, a partir de categorías axiales – categorías orientadoras o generales – y abiertas que fueron emergiendo a medida que se analizaba cada instrumento, y a las que se les asignó un carácter alfanumérico – código – para identificar y relacionar cada cita hallada con su respectiva categoría. Esta matriz se consolidó al finalizar los niveles de análisis, debido a que en el proceso de codificación axial y selectiva, algunas categorías quedaron sin citas, otras no tuvieron fuerza conceptual, y otras se fusionaron.

Así, luego de la codificación, la versión final de la matriz contó con: 74 códigos, 16 familias de categorías, 65 categorías, 14 subcategorías.

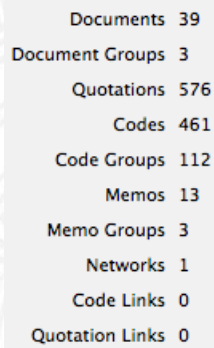
TEMA	Familias de Categorías	Categorías	Subcategorías	Cód.	
A	1	Uso de la tecnología	a	Lugar de las tecnologías en el aula de clases	A1a
			b	Uso de recursos tecnológicos	A1b
			c	Uso de plataformas sociales	A1c
	2	Contemplar la articulación de la propuesta al área	a	Concebir el apoyo a la lectura desde el área	A2a
			b	Explorar el tipo de textos que se utilizan	A2b
			c	Contemplar la práctica en comunidad	A2c

B	e para apoyar la enseñanza de la lectura crítica		d	Núcleo temático		A2d		
			e	Disposición del docente para la articulación		A2e		
			f	Unificar el plan de área (Institucionalizar procesos)		A2f		
		3	Conocer la estructura metodológica para el desarrollo de la clase (Contextualización)	a	Resolver problemas		A3a	
				b	Hacer preguntas reflexivas		A3b	
				c	Consultar en diversas fuentes.		A3c	
	d			Contextualización de la clase		A3d		
	4	Conocer el paradigma de aprendizaje utilizado	a	Aprendizaje visual		A4a		
			b	Cosntructivismo		A4b		
	Factores que intervienen en el diseño y desarrollo de la propuesta didáctica	1	Comunidad	a	Pertenencia	a	Compromiso	B1aa
						b	Imaginación	B1ab
						c	Alineación	B1ac
				b	Trabajo en equipo	a	Construir estrategias	B1ba
						b	Resistencia a trabajar en equipo	B1bb
c						Dificultades	B1bc	
d						Dinámicas	B1bd	
e						Fluidez ideas	B1be	
f						Diversidad de opiniones	B1bf	
c				Diferencias equipos		B1c		
d				Empresa conjunta o propósito común		B1d		
e				Colaboración		B1e		
f			Comunicación efectiva		B1f			
g			Interacción		B1g			
h			Identidad		B1h			
i			Producto		B1i			
j			Consensos - Llegar a acuerdos		B1j			
k			Participación	a	En clase	B1ka		
	b	Por fuera de la clase		B1kb				
2	Textos hipermediales	a	Preferencia audiovisual del texto		B2a			
		b	Evidencias del Nivel de lectura crítica	a	Calidad de comentarios	B2ba		
		d	Resistencia a textos largos		B2d			
		e	Lectura colectiva		B2e			

C	Potencial didáctico de la plataforma de medio social Edmodo en la creación y consolidación de una comunidad virtual de aprendizaje	3	Mediación del docente	g	Resistencia a los enlaces en los textos		B2g	
				a	Conocimiento del contexto		B3a	
				b	Dinamización en Edmodo		B3b	
				c	Propuestas metodológicas	a	Contextualización de la sesión	B3ca
						c	Actividades	B3cc
				d	Orientación del docente		B3d	
		e	Actitud del docente		B3e			
		4	Motivación del estudiante	a	Acceso a redes personales		B4a	
				c	Implicación estudiantes		B4c	
				d	Densidad de la actividad		B4d	
				e	Resistencia a seguir instrucciones		B4e	
				f	Medallas o competencias		B4f	
				g	Salir de la rutina		B4g	
				j	Más acceso a Edmodo en semana		B4j	
		5	Tiempo y espacio	a	Duración de la sesión		B5a	
	d			Disposición del espacio		B5d		
	7	Percepción del estudiante	a	Percepción prescriptiva		B7a		
			c	Palabras para definir lo experimentado		B7c		
			d	Valoración de la comunidad		B7d		
	9	Autonomía del estudiante	a	Propositivo		B9a		
			b	Líder		B9b		
			c	Atiende a la instrucción		B9c		
	Potencial didáctico de la plataforma de medio social Edmodo en la creación y consolidación de una comunidad virtual de aprendizaje	1	Configuración de los grupos	a	Creación de cuenta		C1a	
				b	Proceso Inscripción		C1b	
		2	Interacción social	a	Conectividad		C2a	
				b	Grado de penetración social		C2b	
d				Herramientas de comunicación		C2d		
3		Contenido	a	Creación de contenido		C3a		
			b	Publicación de contenido		C3b		
7		Oportunidades de mejora	Percepción del estudiante	b	Percepción frente a Edmodo		C5b	
				a	Embeber imágenes para mejorar su visualización		C7a	
				b	Función de subir imágenes		C7b	
				c	Chat		C7c	
				d	Hacer amigos		C7d	
				e	Juegos		C7e	
f	Ampliar la participación a nivel institucional		C7f					

Tabla 12. Matriz de codificación Final.

En la versión 1.0.18 del programa ATLAS.ti se analizaron 39 documentos - entre registros de grupos focales, transcripciones de entrevistas y matrices de observación - de los cuales se identificaron 376 citas.



Documents	39
Document Groups	3
Quotations	576
Codes	461
Code Groups	112
Memos	13
Memo Groups	3
Networks	1
Code Links	0
Quotation Links	0

Imagen 10. Reporte ATLAS.ti

En el segundo nivel se realizó un proceso de codificación axial, donde se establecieron las familias de categorías – redes de conceptos –, subcategorías, y superfamilias de categorías, siendo estas últimas las de mayor nivel jerárquico. Es decir, mediante el programa ATLAS.ti se comenzó el proceso de organización, de forma jerárquica, de todos los códigos con base en los conceptos afines.

Después de gestionar y organizar todos los códigos por familias y superfamilias en ATLAS.ti, éstas se exportaron como archivo de texto, de modo que se pudiera obtener un documento capaz de ser leído o importado por el programa CmapTools. Con esta potente herramienta para crear mapas conceptuales, se pudieron importar todas las citas seleccionadas y organizadas por familias en forma de conceptos independientes, los cuales fueron tomando forma a medida que se les articulaba a través de conectores – o palabras enlace – y se agrupaban temática y jerárquicamente, eliminando los códigos/citas redundantes.

La codificación axial finalizó con la obtención de los diagramas por familia codificada - o “paradigma codificado” - que muestran las relaciones entre todos los elementos hallados

(Hernández y otros, 2010). A este proceso se le denomina en esta investigación como “proceso conceptual”.

Un tercer nivel denominado codificación selectiva permitió establecer la categoría de mayor nivel y se definió la teoría a partir de los diagramas generados en el paso anterior.

De esta comparación también surgen hipótesis (propuestas teóricas) que establecen las relaciones entre categorías o temas (...) Al final, se escribe una historia o narración que vincule las categorías y describa el proceso o fenómeno.” (Hernández y otros, 2010, pp 496)

Este último nivel de codificación se une al siguiente paso en el análisis que es la *Escritura/Emergencia de la teoría*. Este paso consistió en la escritura de la teoría propiamente dicha, a partir de la vinculación o relación entre categorías y sus cualidades o descriptores. Se espera que en esta etapa - representada en el siguiente capítulo - se haya dado respuesta a la pregunta de investigación y objetivos planteados, de acuerdo con la información recolectada durante el proceso de indagación.

CAPÍTULO VII. Presentación y discusión de resultados

Este capítulo se estructura en tres ejes temáticos que corresponden a los objetivos planteados en la investigación, y con los cuales se pretende dar respuesta a la pregunta de investigación *¿Cómo puede una comunidad virtual de aprendizaje, soportada en una plataforma de medio social, apoyar la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales?*.

1

Eje temático 1: Diseño de la propuesta didáctica para apoyar la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales en el contexto de una comunidad virtual de aprendizaje soportada en Edmodo.

2

Eje temático 2: Factores que intervienen en el diseño y desarrollo de la propuesta didáctica.

3

Eje temático 3: Potencial didáctico de Edmodo en la creación y consolidación de la comunidad de aprendizaje

Gráfico 16. Ejes temáticos

Los ejes temáticos constituyen las tres categorías principales en el esquema conceptual resultante del proceso de análisis de los datos recopilados mediante la matriz de observación, las entrevistas, y los grupos focales. A continuación se **presentan** los resultados de cada eje, los cuales finalizan con un apartado dedicado a la **discusión** de dichos resultados.

7.1 Eje temático 1: Diseño de la propuesta didáctica para apoyar la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales en el contexto de una comunidad virtual de aprendizaje soportada en Edmodo.

El diseño de la propuesta didáctica contempló los elementos derivados de: (1) la entrevista semiestructurada aplicada al docente de tecnología e informática al iniciar el trabajo de campo; (2) los fundamentos teóricos sobre comunidad virtual de aprendizaje, y lectura crítica / lectura dialógica; y (3) las funcionalidades de la plataforma Edmodo como medio social para soportar las actividades asociadas a la creación de la comunidad virtual de aprendizaje. El siguiente esquema teórico esboza los resultados del análisis de estos tres elementos base para el diseño de la propuesta.

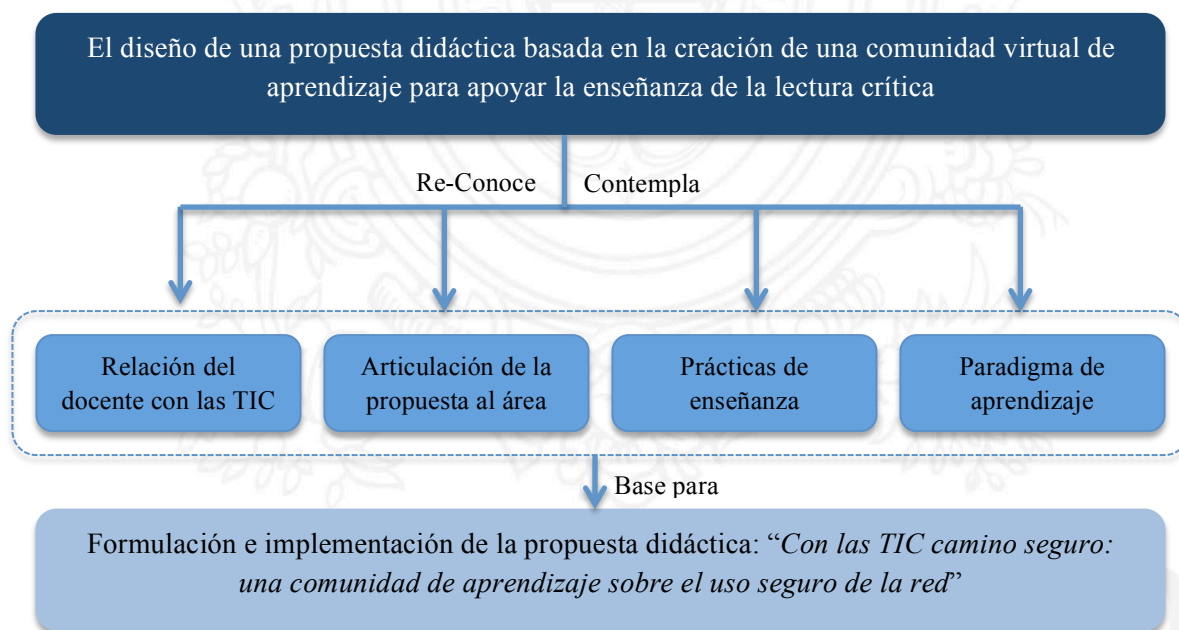


Gráfico 17. Esquema teórico Eje temático o categoría 1.

A continuación se define cada elemento del paradigma teórico derivado; se presenta la propuesta didáctica diseñada e implementada en los 12 encuentros de trabajo con los estudiantes de grado 11° la institución educativa La Libertad; y se discuten los resultados de este primer eje temático.

7.1.1 Relación del docente con las TIC

En el diseño de la propuesta didáctica fue necesario conocer la relación del docente con las TIC. Es decir de qué manera las articula en su quehacer, ya que de acuerdo con Cabero (2007) para pensar en el diseño y promoción de nuevos escenarios basados en el uso de las TIC, se requiere, en primer lugar, de la apropiación de las tecnologías.

En el contexto de esta investigación, la relación del docente con las TIC estuvo determinada por varios aspectos, el primero de ellos es el *lugar de las tecnologías en el aula de clases*. En este caso, se identifica que el docente le atribuye un lugar relacionado con las siguientes funciones:

- Apoyar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos.
- Consulta de información en la web.
- Almacenar información en la nube, ya que los equipos con los que cuenta actualmente la institución no almacenan información. Para ello se utiliza la herramienta Dropbox⁵¹.
- Construir contenido a través de programas en la nube como Jimdo⁵².

Dado que el docente orienta el área de tecnología e informática, las tecnologías tienen un lugar preponderante, pues se conciben como dispositivos de mediación para desarrollar procesos de aprendizaje en torno a las temáticas estipuladas en el plan curricular. Así mismo, poseen un gran potencial para la consulta de información. De manera recurrente el docente manifestó lo importante que era para el desarrollo de su clase, que los estudiantes pudieran hacer indagaciones en la web, que luego utilizaría como insumo para la construcción de textos reflexivos o para participar en debates.

El segundo aspecto de la relación del docente con las TIC, consistió en identificar *el uso que da el docente a los recursos tecnológicos con que cuenta la institución*. Computadores,

⁵¹ Servicio para almacenar información en la nube. <https://www.dropbox.com/>

⁵² Servicio para crear páginas web gratis. <http://es.jimdo.com/>



videobeam, e internet, resultaron ser los más utilizados tanto por el docente de tecnología como el docente de inglés, los únicos en la institución educativa La Libertad que utilizan este tipo de recursos tecnológicos para apoyar sus clases.

Los docentes de las demás áreas curriculares utilizan poco las tecnologías o no las utilizan. Sin embargo, se destaca que en la institución sólo existen un aula de cómputo y un videobeam, insuficientes si todos los docentes de la institución decidieran integrar estos recursos a su práctica de enseñanza. Aunque también cuentan con internet a través de conexión wifi, los estudiantes no tienen computadores personales para utilizarlo desde cualquier salón de clase o lugar en la institución.

Para el desarrollo de una propuesta didáctica que requiere del uso de computadores y conexión a internet, resulta imprescindible contemplar el uso de espacios como el aula de cómputo, ya que si no se cuenta con ello se dificulta la generación del ambiente de aprendizaje adecuado. Es decir, en un contexto donde los estudiantes no cuentan con conexión a internet, ni computadores en sus hogares, el papel de la escuela como generadora de espacios para el aprendizaje mediado por TIC, es preponderante.

Como tercer aspecto en la relación del docente con las TIC, se indagó por *el uso de plataformas sociales*. Respecto a esto, el docente manifestó haber explorado el uso de Edu 2.0 – denominado actualmente Neo LMS – la cual le resultó muy sencilla de modificar e intuitiva para los estudiantes. Su uso permite la interacción social de los estudiantes, relacionarse más a través del foro, chat y tema del día. Además, el docente manifestó que ha utilizado también blogs para compartir contenidos e interactuar con sus estudiantes.

Si bien Neo LMS, fue considerada en el capítulo IV como una plataforma de medio social educativa, su intención se orienta más hacia la administración de cursos virtuales o escenarios de educación formal. En tal sentido, carece de algunas potencialidades propias de un medio social – tipo microblogging⁵³ – como las que posee Edmodo, el cual tiene una

⁵³ Forma de envío y publicación de textos, en orden cronológico, a través de un tablero de anuncios o de mensajes.

naturaleza social, ya que fue concebido para compartir conocimientos, interactuar, colaborar y crear nuevas formas de redes sociales y comunidades. Además, Neo LMS genera un costo, que para la institución es complejo asumir, y la versión gratuita tiene limitaciones importantes que alejaron al profesor de la idea de continuar con su uso en clase.

7.1.2 Articulación de la propuesta didáctica al área de tecnología e informática.

En el diseño de la propuesta didáctica también fue necesario indagar de qué manera - desde las acciones del docente en el aula hasta los contenidos - se articularía la propuesta al área de tecnología e informática. Los siguientes elementos ilustran el resultado de esa indagación en conjunto con el docente.

En primer lugar, se logró identificar una práctica de enseñanza clave para *concebir el apoyo a la lectura crítica desde el área de tecnología e informática*: en la sala de cómputo los estudiantes tienen la oportunidad de consultar textos y leer de manera reflexiva, de modo que, más allá de la consulta, leen en internet para la construcción de un producto de clase. Por ejemplo, a partir de una lectura – como las leyes de la robótica según Isaac Asimov – el docente plantea preguntas que desafían lo que el texto presenta, y con textos de difícil comprensión se induce al análisis a través de supuestos – ¿Qué pasaría si se quebrantara tal ley de la robótica? ¿De qué manera se pueden quebrantar las leyes de la robótica?

En segundo lugar, fue necesario indagar por el *significado de lectura crítica asumido por el docente*, de modo que éste pudiera comprenderlo y apropiarlo para transmitirlo y propiciarlo en su práctica a través de la propuesta didáctica. En tal sentido, el docente expresó que leer crítica, argumentada e interpretativamente es un proceso que se desarrolla y necesita en todas las áreas del saber.

En concordancia con lo anterior, cobró relevancia *conocer el tipo de textos que se utilizan en el área para desarrollar prácticas de lectura*. Por ejemplo el docente de tecnología

utiliza textos de tipo multimedial para realizar actividades de consulta en internet, los cuales son seleccionados por él mismo.

En cuarto lugar, *conocer si se realizan prácticas de comunidad* ocupó especial atención en esta investigación, debido a que es necesario reconocer y fortalecer las acciones que desde el aula se realicen para generar comunidades de aprendizaje, o en el caso de que no existan, propiciar los escenarios más acordes con las necesidades de los estudiantes.

En este sentido el docente de tecnología asumió una concepción de comunidad asociada a la construcción colectiva del aprendizaje. Además, no concibió el desarrollo de trabajos de carácter individual como una práctica potenciadora de aprendizajes, porque consideró que un estudiante puede motivar a otro cuando trabajan colaborativamente. Esa concepción de comunidad también enfatizó que:

- ✓ Los estudiantes, entre todos, construyen la solución a un problema.
- ✓ El apoyo mutuo entre estudiante los motiva e impulsa a trabajar colaborativamente.
- ✓ Los estudiantes conocen sus fortalezas y debilidades, son capaces de trabajos complejos.

En la experiencia del docente en creación de comunidades, destacó el uso de Neo LMS. Sin embargo, no se asume como una práctica auténtica para la creación de comunidad virtual de aprendizaje, ya que no fue concebida dentro de un marco conceptual para tal, y porque fue orientada más hacia el apoyo a la gestión de contenidos.

Otro elemento en el marco de la articulación de la propuesta al área es la *elección de un núcleo temático contemplado en el Plan de asignatura / PEI*. El docente propuso tres áreas específicas para desarrollar prácticas de lectura crítica apoyadas en TIC, reconociendo que muchos otros temas podrían utilizarse:

- La lectura crítica desde las políticas en materia de calidad educativa.
- La lectura crítica desde las ventajas y desventajas de la tecnología.

- La lectura crítica desde las tendencias modernas de uso de redes sociales y/o internet. Este tema fue de especial interés para el docente ya que estuvo contemplado en el plan de área con el propósito de que los estudiantes generaran un plan de acción para promover el uso de seguro de las redes sociales e internet.

La importancia de este elemento radica en que permite pensar en una *institucionalización de la propuesta didáctica*, de modo que sea legitimada por todos los actores de la institución educativa y por el Proyecto Educativo Institucional como marco de referencia para el desarrollo de las acciones educativas en el contexto escolar.

En la institución educativa la Libertad, la mayoría de los docentes eran de carácter provisional, incluyendo sus directivos, lo que hacía que los proyectos o iniciativas de los docentes no fueran sostenibles desde ninguna perspectiva. Además, cuando los estudiantes cambiaban de grado cada año, no se daba continuidad a las estrategias metodológicas planteadas por los docentes en un año escolar. Esta situación llevó al docente de tecnología a señalar la necesidad de circunscribir la propuesta didáctica al currículo de tecnología, de modo que las estrategias que procuren apoyar la enseñanza de la lectura y que tengan implicaciones en el aprendizaje fueran concebidas por todos los docentes, independientemente si éstos rotan de grado o de institución.

Finalmente, un elemento que se consideró determinante en el éxito o no de la propuesta fue *la disposición del docente para la articulación*. En este sentido el docente de tecnología expresaba que en otros escenarios o eventos se ha contemplado la articulación de otras áreas a la de tecnología para emprender propuestas, pero los colegas por lo general tienen poca disposición para realizar actividades de este tipo.

La disposición del docente es un factor crucial para mantener vivo el espacio comunicativo entre él y sus estudiantes en el entorno virtual (Silva, 2010). Por esta razón, era fundamental que pudiera conocerse el grado de compromiso del docente para constituirse en un mediador de estos entornos, principalmente a partir de: su motivación; su capacidad de facilitar, guiar y orientar a los estudiantes hacia escenarios de interacción social, y



construcción colaborativa de conocimiento; su habilidad para facilitar el acceso a la información y al conocimiento; y animar el diálogo dentro y fuera del aula a través de la plataforma Edmodo.

7.1.3 Prácticas de enseñanza del docente

Pensar una adecuada contextualización en el diseño de una propuesta didáctica, implica un ejercicio de búsqueda de criterios, estructuras y elementos generales orientadores de las prácticas de enseñanza, de modo que la propuesta atienda al contexto al que pertenecen tanto docentes como estudiantes (Pérez, 2005). Esto hará que el modo de estructurar las acciones para la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales, responda a las condiciones del contexto y no genere en los estudiantes una sensación de ruptura frente a sus intereses asociados al área de tecnología e informática.

En tal sentido, se logró identificar la siguiente estructura por etapas que corresponde, de acuerdo con el docente, a las prácticas de enseñanza circunscritas en el desarrollo de su clase:

1. *Contextualizar la clase.* En la etapa de contextualización el docente plantea el objetivo de aprendizaje; explica los tiempos en que se desarrolla la clase de tal modo que se planifique correctamente; expresa el lugar de las actividades dentro de la planeación del periodo académico.
2. *Formular preguntas reflexivas.* Cuando inicia la clase el docente plantea preguntas generadoras relacionadas con el tema que abordará. Esto lo hace a través de videos motivadores o el planteamiento de situaciones problemáticas.
3. *Consultar en diversas fuentes.* Se propone a los estudiantes consultar en diferentes fuentes la información necesaria tanto para responder el planteamiento inicial, como para hacer un aporte o ampliar el panorama que el docente les presenta, a través de sus propias construcciones textuales.

Poner en marcha algún tipo de configuración didáctica – sea ésta una propuesta, estrategia,



secuencia, o proyecto de aula – requiere de dos criterios generales de acuerdo con Pérez (2005), uno de los cuales es considerar un sistema de acciones que respondan a los propósitos de enseñanza y aprendizaje en los que se enmarca.

De allí que haya resultado importante reconocer el sistema de prácticas que realiza el docente en el desarrollo su clase, para cualificar la propuesta didáctica que se pretendió diseñar. El diseño integró la estructura identificada, reconociendo el valor social y pedagógico de ésta en el contexto de la institución, especialmente en los estudiantes.

El segundo criterio consiste en visibilizar el sistema de postulados teóricos que soportan el trabajo didáctico (Pérez, 2005), los cuales se presentan en el siguiente ítem.

7.1.4 Paradigma de aprendizaje que soporta el trabajo didáctico

Dado que el paradigma de aprendizaje se constituye en una guía para pensar el sistema de acciones de enseñanza, resultó de gran valor vislumbrar y articular los postulados teóricos del docente de tecnología con los que finalmente orientan esta investigación, es decir el diseño de la propuesta didáctica.

El docente aboga por un aprendizaje visual de corte constructivista, el cual experimenta cuando muestra a sus estudiantes hechos reales de un concepto, ya que considera que todo lo que pueden ver o ejemplificar lo aprenden de una manera más efectiva. Por ejemplo utiliza fichas, imágenes, animaciones y videos para mostrar procesos, y adicionalmente solicita a los estudiantes que dibujen los procesos o conceptos para afianzar el conocimiento de forma significativa.

Por otro lado, teniendo en cuenta los preceptos del constructivismo, procura que los estudiantes hagan sus propias construcciones conceptuales, a partir de preguntas y relaciones entre los nuevos conocimientos y sus saberes previos.

7.1.5 Estructura y secuencia de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica fue denominada “*Con las TIC camino seguro: una comunidad de aprendizaje sobre el uso seguro de la red*”, en concordancia con las temáticas sugeridas por el docente de tecnología, con el eje curricular “Solución de problemas con tecnología e informática” y con la pregunta problematizadora: ¿De qué manera se pueden proponer soluciones creativas e innovadoras para dar respuesta a las principales necesidades del hombre? Sus principales propósitos fueron:

1. Favorecer la enseñanza de las habilidades de lectura crítica mediante el desarrollo de actividades que permitan la creación de una comunidad virtual de aprendizaje sobre el tema “Uso seguro y saludable de Internet”.
2. Potenciar la creación de una comunidad virtual de aprendizaje entre estudiantes de grado 11º, haciendo uso de la plataforma Edmodo.

Planeada conjuntamente con el docente, la propuesta intentó responder a las necesidades de los estudiantes, el plan de área del docente, y su dinámica de trabajo. Por ello, la elección del tema se debió, además, a que estudiantes y docente han venido trabajando previamente en el desarrollo de un proyecto de aula para concientizar a la comunidad educativa de la institución educativa La Libertad sobre las consecuencias y adicciones que se generan con el uso inadecuado de las TIC, en especial de Internet. Este tema se desarrolla en 6 subtemas, que constituyeron los contenidos de estudio y lectura de los encuentros:

1. Sexting
2. Ciberacoso
3. Delitos informáticos
4. Selfie
5. Grooming
6. Adicción a las redes

En diferentes momentos de la intervención, docentes y estudiantes negociaron y acordaron la entrega de insignias o medallas teniendo en cuenta su participación en la comunidad



desde tres aspectos: (1) Cumplimiento de las actividades de lectura (Participación); (2) Liderazgo en la comunidad. (Autonomía); (3) Uso de Internet (Comunicación efectiva). La idea con las insignias es que los estudiantes pudieran ejercer autonomía y reconocimiento sobre su propia participación y la de sus compañeros, y así asumir un compromiso mutuo en el marco de la comunidad.

La propuesta planteó una intervención diferenciada por secuencias. En un primer momento se exploraron los conocimientos previos y se motivó a la reflexión inicial. Esta fase inicial se ha denominado *contextualización*, donde también se presenta al estudiante la agenda del encuentro, tema y propósito. En algunas ocasiones se grabaron previamente videos de estudiantes invitando a sus compañeros a participar en la comunidad y anticipando el tema a abordar en la siguiente sesión. Los videos actuaron como detonantes para iniciar reflexiones previas que dieran cuenta de las opiniones, experiencias, posiciones de los estudiantes frente al tema del encuentro. Así mismo, las dinámicas por fuera del salón, fueron un factor esencial para ambientar las sesiones y generar un ambiente más ameno antes de iniciar con las actividades en la plataforma Edmodo.

En el segundo momento denominado de *desarrollo*, se planteó la pregunta problémica que orientó las actividades. Esta pregunta tienen un papel importante en la medida que brinda a los estudiantes un marco de discusión común, un norte hacia donde deberán dirigirse las discusiones y las reflexiones tanto individuales como colectivas.

Durante este momento se realizaron también las actividades de lectura dialógica a partir de una lectura hipermedial. Tal y como se anunció en el capítulo anterior, cada uno de los textos fue seleccionado conforme a criterios que permitieron definir su utilización. Luego de la lectura, se desarrollaron las actividades de construcción colectiva, en las que los estudiantes derivan un producto que represente sus reflexiones o las de su equipo, por ejemplo un video, un audio, un texto, que se compartió y discutió en Edmodo.

En el momento de cierre, el último, se realizó la evaluación de la sesión, se retroalimentó con las opiniones y sugerencias de los estudiantes, y se plantearon actividades

complementarias en Edmodo, las cuales actuaron como desencadenantes de la participación en los escenarios extraclase y se constituyeron en las más importantes para la consolidación de la comunidad virtual de aprendizaje.

En las siguientes tablas se detalla la secuencia para cada encuentro con los estudiantes, incluyendo algunos pantallazos de la intervención en Edmodo.

Secuencia Sesión 1

Objetivos:

1. Dar a conocer el proyecto a los estudiantes.
2. Indagar por los conocimientos previos de los estudiantes en relación a los temas clave del proyecto (medios sociales, lectura crítica, comunidad virtual de aprendizaje.)
3. Presentación de los estudiantes y conformación de los equipos de trabajo: creación de una identidad: nombre de la comunidad, construcción de normas de convivencia en la web.

Momento de inicio:

Este momento tiene una duración de 30 minutos en donde el docente presenta brevemente una contextualización del proyecto (ver anexo 8); se realiza una indagación inicial por algunos conceptos clave e información relacionada con la lectura, comunidades y medios sociales.

Momento de desarrollo:

Actividades

- Mediante un ejercicio de lluvia de ideas los estudiantes plantean el nombre de la comunidad, conforman sus equipos y crearon una identificación para cada uno.
- Cada equipo, plantea una norma para la convivencia en la web y los compromisos que asumirán en la comunidad.
- Entre todos los equipos se unifican las normas para crear un conjunto de normas que guiarán su participación en la comunidad. Esta actividad se publica en el grupo de Edmodo en la sesión siguiente.

Momento de cierre:

Se les propuso a los estudiantes expresar sus expectativas frente al desarrollo del proyecto y los resultados esperados en la plataforma Edmodo una vez tuvieran cuenta en ésta.

Recursos

Papel y lápiz, VideoBeam, computador.

Pantallazos de esta secuencia en Edmodo:



Imagen 11. Comunidad y equipos de trabajo en Edmodo: (1) Dmkt, (2) Jada-Aatvabjosacdfrr, (3) Las Lukis, (4) NN, y (5) Prom 2015.

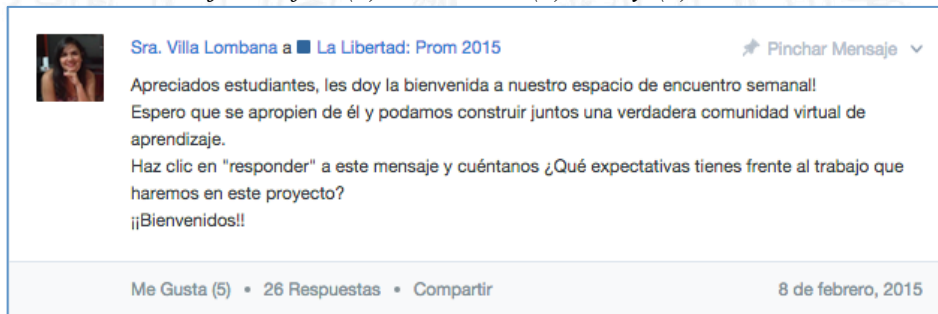


Imagen 12. Apertura de la comunidad en Edmodo



Imagen 13. Espacio donde los estudiantes compartieron y construyeron las normas de convivencia de la comunidad.

Tabla 13. Secuencia didáctica sesión 1.



Secuencia Didáctica Sesión 2

Objetivos:

1. Familiarizar a los estudiantes con el manejo instrumental de la plataforma Edmodo: creación de cuentas, perfiles y grupos.
2. Desarrollar una actividad inicial de familiarización con la plataforma.

Momento de inicio:

El docente investigador explica los propósitos de la sesión, explora los conocimientos previos de los estudiantes en relación a la plataforma Edmodo y les entrega una Guía para la creación de cuentas y familiarización con la plataforma (Ver anexo 9).

Momento de desarrollo:

Actividades:

- Los estudiantes crean sus cuentas en Edmodo, reconocimiento los principales elementos que lo conforman.
- Para familiarizarse con el entorno, publican en el grupo de Edmodo las normas para la convivencia abordadas en el encuentro anterior y eligen el nombre de la comunidad que conforma todo el grupo.

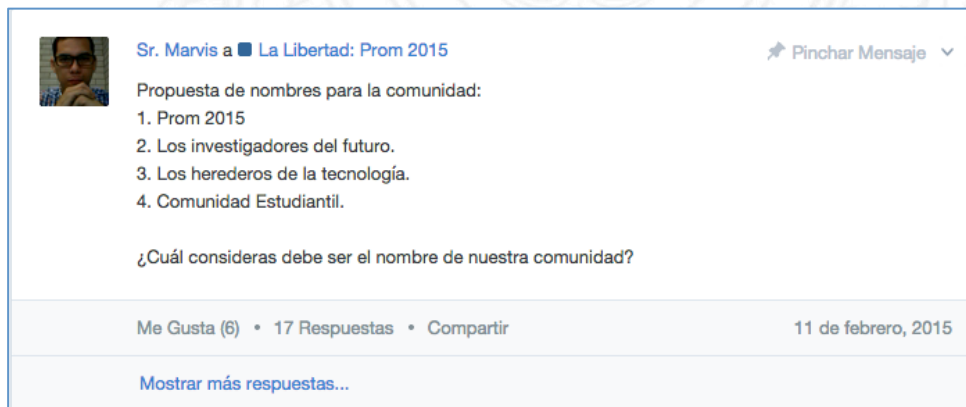


Imagen 14. Consulta sobre nombres para la comunidad.

- La actividad de lectura introductoria se realiza a partir de la información que brinda el portal Pantallas Amigas, un breve texto sobre Ciberconvivencia <http://www.pantallasamigas.net/otros-webs/ciberconvivencia.shtm>. El texto es publicado en Edmodo, donde los estudiantes deben replicar el post a partir de las siguientes preguntas: ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con el texto, y cuáles son tus razones? ¿Crees que los virus que menciona el texto amenazan también a tu entorno (Escuela, comunidad, familia)? ¿Qué piensan tus compañeros al respecto?
- Para finalizar, teniendo en cuenta la lectura realizada se pide a los estudiantes volver sobre los acuerdos de convivencia construidos en la sesión anterior,

revisarlos a la luz de lo discutido y compartir sus conclusiones en la plataforma.



Imagen 15. Participación estudiante sobre normas de convivencia en la web.

Exploración complementaria:

Se propone a los estudiantes leer los acuerdos publicados por sus compañeros y dejar sus impresiones.

Momento de cierre:

Los estudiantes realizan una coevaluación, destacando: ¿Qué aprendieron hoy? ¿Es importante lo que aprendieron para su vida? ¿Por qué? ¿Qué dificultades se presentaron y cómo se podrían resolver?

Tabla 14. Secuencia didáctica sesión 2

Secuencia Didáctica Sesión 3

Objetivo:

1. Identificar las características del Sexting como una práctica que atenta contra la dignidad humana.

Momento de inicio:

El docente explica los propósitos de la sesión, y brinda las orientaciones sobre la actividad a desarrollar en la plataforma Edmodo mediante una agenda en imágenes y video (Ver anexo 10).

Momento de desarrollo:

Pregunta problémica:

¿Por qué se dice que el sexting constituye una práctica que atenta contra la dignidad humana?

Actividades:

1. Los estudiantes leen y analizan con sus compañeros de equipo el siguiente texto: <http://www.sexting.es/consejos-sobre-sexting.html>
2. Discuten con su equipo de trabajo alrededor de estas preguntas: ¿Alguna vez has sido víctima del sexting o conoces a alguien que lo haya sido? ¿Estás de acuerdo con cada uno de los consejos sobre el sexting? ¿Qué piensan otras personas al respecto?
3. Construyen un boletín informativo que dé cuenta de lo que piensan sobre lo leído y el impacto que podría generar esa información en su comunidad.
4. Comparten lo construido en el punto anterior con la comunidad en Edmodo y con la comunidad educativa, a través de la cartelera escolar y/o los medios sociales disponibles en su institución.

Exploración complementaria:

Se sugirió a los estudiantes explorar uno de los artículos que se encuentran en el siguiente enlace: <http://www.enticconfio.gov.co/index.php/sexting-y-grooming-jovenes.html>; compartir el artículo seleccionado y leído en Edmodo; acompañar el artículo con una breve imagen que represente su comprensión sobre el mismo.



Sra. Villa Lombana a La Libertad: Prom 2015 Pinchar Mensaje

¿Sabías que el sexting surgió en Estados Unidos? ¿No? Mira por qué:

 **Video**
Insertar
Ver Código Embed

Me Gusta • 6 Respuestas • Compartir 18 de febrero, 2015

[Mostrar más respuestas...](#)

Sra. Villa Lombana · 22 de febrero, 2015

También deseo lo mismo Jefferson, lo más tenaz es que hay niñas o niños que no denuncian porque son amenazados, hay un temor a ser agredidos. Otra cosa que sería bueno pensar es qué pasa por la cabeza de las personas que se toman una foto en esas condiciones, yo no lo haría nunca!

Jefferson Andres D. dijo 23 de febrero, 2015

siii y seria bueno empezar a trabajar en la psicologia de estos niños para que no se dejen manipular tan facilmente y asi poder prevenir este problema

Imagen 16. Publicación extraclase sobre el tema de la semana.

Momento de cierre:

Los estudiantes realizan una coevaluación, destacando: ¿Qué aprendieron hoy? ¿Es importante lo que aprendieron para su vida? ¿Por qué? ¿Qué dificultades se presentaron y cómo se podrían resolver?

Recursos:

Sala de cómputo.

Tabla 15. Secuencia didáctica sesión 3

Secuencia Didáctica Sesión 4

Objetivo:

Reconocer las implicaciones de la práctica del ciberbullying en el contexto escolar.

Momento de inicio:

El docente da la bienvenida y comparte con los estudiantes la agenda de la actividad del día en Edmodo. Igualmente, anuncia los ganadores de las medallas hasta el momento. Como estrategia para dinamizar la comunidad a través de Edmodo, el docente realiza una distribución de roles por equipos:

- ✓ Equipo Jada-Aatvabjosacdfr: Medios.
- ✓ Equipo Dmkt: Dinamizadores Edmodo.
- ✓ Equipo Las Lukis: Animadores.
- ✓ Equipo NN: Investigadores.
- ✓ Equipo Prom 2015: Relatores.

Momento de desarrollo:*Pregunta problémica:*

¿Puede el trabajo en comunidad combatir el ciberbullying?

Actividades:

1. Dinámica reflexiva: un estudiante se ubica a un extremo del patio salón con un cuerda y varios estudiantes sostienen el otro extremo de la cuerda. Mientras la cuerda es tensionada por ambos extremos, el estudiante ejerce fuerza e intenta resistir lo más que pueda. Luego, al estudiante se van agregando uno a uno más estudiantes de tal manera que queden en equilibrio ambos extremos. La reflexión gira en torno a las siguientes preguntas orientadoras:
 - ✓ ¿Qué relación tiene esta actividad con el ciberbullying?
 - ✓ ¿De acuerdo con la actividad por qué es importante el trabajo en comunidad?
 - ✓ ¿Qué puedes hacer tu para fortalecer la comunidad de la que ya eres parte en Edmodo?
2. Se pide a los estudiantes observar la foto de perfil del profesor en Edmodo y dejar en su muro un comentario al respecto. Luego los comentarios se analizan de acuerdo al tema, si existe o no ciberbullying en los mismos. ¿Qué hace de un comentario un ataque?
3. Práctica en Edmodo:



- ✓ Leer el siguiente artículo:
<http://www.ciberbullying.com/cyberbullying/2013/01/23/el-ciberbullying-cosa-de-ex-amigos/>
- ✓ Discutir con el equipo de trabajo: ¿Por qué crees que el ciberbullying ocurre mayormente entre amigos, ex-amigos y compañeros de clase? ¿Qué dicen otros estudios sobre el ciberbullying?
- ✓ Construir un decálogo de prácticas con los compañeros que ayuden a evitar al ciberbullying, y compártelo en tus principales redes sociales.

Nota:

En medio de la sesión se invitó a varios estudiantes a grabar un video para que invitaran a sus compañeros a la próxima sesión.

Sr. Marvis a La Libertad: Prom 2015 Pinchar Mensaje

Hola muchachos, aquí un pequeño adelanto de lo que trataremos mañana... Los espero con todas las pilas puestas PROM 2015!!

Expectativa
Insertar
43
Ver Código Embed

Me Gusta (1) • Respuesta • Compartir 1 de marzo, 2015

Imagen 17. Video expectativa creado por estudiantes (<https://goo.gl/9KM95f>)



 **Diego Rexitenxia Norte L. a** ■ **La Libertad: Prom 2015** Pinchar Mensaje

Decálogo De El Grupo Prom 2015:

1. Respetar a Tus Compañeros De Tal Manera Que Ni Tu Ni Ellos Ocasionen Ofensas
2. Cuando Vallas a Comentar Ten En Cuenta Que Sea Algo Positivo y No Comentarios Ofensivos
3. Si Alguien Tiene Un Punto De Vista Respétalo Antes De Criticarlo y Ponerlo En Ridículo
4. No Repartas Tu Información Personal a Personas Que Puedan Atentar A Tu Integridad Como Persona
5. Si Alguien Abusa De Ti Comentar Lo Mas Rápido Posible a Personas Que Te Puedan Brindar Apoyo
6. Si Tienes Algún Comentario Has Que Sea Positivo y No Comentarios Que Atenten Contra La Integridad De Las Personas
7. Si Te Disgusta Un Comentario No Lo Soluciones Pelando Mejor Habla Las Cosas y Solúcionalo Dialogando
8. No Abuses De Una Persona Por Su Forma De Ser, Vestir o Hablar
9. Si te Diriges a Alguna Persona Que Sea Con Respeto y No Grotescamente
10. Tratar De Ser Amigable Con Las Personas Que Te Rodean De Esta Manera No Habrán Conflictos Que Atenten Contra La Integridad De Las Personas

[Mostrar Menos](#)

No me gusta (1) · 6 Respuestas · [Compartir](#) 23 de febrero, 2015

Imagen 18. Decálogo publicado por el grupo Prom 2015

Exploración complementaria:

Se invita a los estudiantes a compartir otros recursos de la web que consideren interesantes sobre el ciberacoso, acompañado de una pregunta que les haya quedado luego de la exploración. Se dejan recursos en la biblioteca de Edmodo a disposición de los estudiantes:

4. **El ciberacoso de Amanda Todd: un caso de sextorsión, cyberbullying y suicidio:** <https://www.youtube.com/watch?v=6yIhGau0qXg>
5. Decálogo por la convivencia positiva: <http://www.pantallasamigas.net/otros-webs/ciberbullying-com.shtm>
6. Ciberacoso o Cibermatoneo, tutorial En TIC Confío: <http://www.enticconfio.gov.co/index.php/ciberacoso-jovenes/item/423-ciberacoso-o-cibermatoneo.html>
7. Ciberacoso, conócelo y evítalo: <http://blog.utp.edu.co/alejandropinto/infografia-ciberacoso-conocelo-y-evitalo/>

Momento de cierre:

Los estudiantes realizan una coevaluación, destacando: ¿Qué aprendieron hoy? ¿Es importante lo que aprendieron para su vida? ¿Por qué? ¿Qué dificultades se presentaron y cómo se podrían resolver?

Tabla 16. Secuencia didáctica sesión 4

Secuencia Didáctica Sesión 5

Objetivo:

Reconocer las implicaciones de la práctica del ciberbullying en el contexto escolar.

Momento de inicio:

- ✓ El docente da la bienvenida y comparte con los estudiantes la agenda de la actividad del día en Edmodo.
- ✓ Dinámica reflexiva: a cargo de los estudiantes del equipo de animación (Las lukis). Conforme a la actividad se harán algunas preguntas que permitan contextualizar la actividad en el marco de la comunidad de aprendizaje.

Momento de desarrollo:

Pregunta problémica:

¿Puede el trabajo en comunidad combatir el ciberbullying?

Actividades:

- ✓ Se brinda un espacio para que uno de los equipos muestre un producto construido como resultado de la sesión anterior. Corresponde a un video realizado por ellos mismos sobre el ciberbullying y el sexting. (<https://goo.gl/5pAObu>)
- ✓ Edmodo: La actividad de lectura se centra en un texto propuesto por dos estudiantes en la sesión anterior, se trata de la campaña “Basta de Bullying” que lidera Cartoon Network.

<http://www.bastadebullying.com/>

Luego de la lectura se invita a los estudiantes a realizar por equipos una representación teatral de una forma en que se expresa el ciberbullying, dejando como conclusión una pregunta que invite a la reflexión. La idea es que el equipo de medios grabe cada representación y lo comparta en Edmodo como contenido de aprendizaje.



Sra. Villa Lombana a  La Libertad: Prom 2015

 Pinchar Mensaje 

¡Feliz fin de semana para todos!

Comparto con ustedes el video creado por Alejandro, Dilson y Jefferson sobre el Sexting y Ciberbullying. ¿Qué opinión merece este video? ¿Qué le agregarían o quitarían? ¿Si se vieran enfrentados a algo similar cómo lo afrontarían?



Sexting + Ciberbullying

Insertar

Ver Código Embed

Me Gusta (1) • Respuesta • Compartir

28 de febrero, 2015



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Imagen 19. Resultado de la actividad extraclase de un equipo
(<https://goo.gl/5pAObu>)

Sra. Villa Lombana a **La Libertad: Prom 2015** Pinchar Mensaje

Hola muchachos!
En nuestro encuentro del lunes Astrid y Andrés mencionaron la campaña contra el bullying de CartoonNetwork, qué les parece si aprovechamos esa súper idea y le echamos un vistazo el miércoles en clase?

DESCARGA NUESTRA NUEVA GUÍA DIDÁCTICA CYBERBULLYING

Cartoon Network Basta de bullying
COMPROMISO PARA ESTUDIANTES El bullying tiene consecuencias para todos los involucrados, y puede llegar a ser una pesadilla. Los niños se...

Imagen 20. Anuncio sobre el material a explorar en próxima sesión.

Momento de cierre:

Los estudiantes realizan una coevaluación, destacando: ¿Qué aprendieron hoy? ¿Es importante lo que aprendieron para su vida? ¿Por qué? ¿Qué dificultades se presentaron y cómo se podrían resolver?

Tabla 17. Secuencia didáctica sesión 5

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Secuencia Didáctica Sesión 6

Objetivo:

Reconocer los riesgos que traen consigo compartir información en la web y los delitos informáticos que se pueden prevenir.

Momento de inicio:

1. El docente da la bienvenida y comparte con los estudiantes la agenda de la actividad del día en Edmodo.
2. Contextualización. Los estudiantes observan un video sobre atracos en la ciudad de Medellín: <https://www.youtube.com/watch?v=Ofj2xJLrIYM>
3. Reflexión: ¿De acuerdo al video qué es un delito? ¿Cuántos tipos de delitos conoces? ¿Has sido víctima de un delito? ¿Sabes qué es un delito informático?

Momento de desarrollo:

Pregunta problémica:

¿Te has preguntado qué riesgos corres cuando compartes información en la web?

Actividades:

1. Actividad de lectura en Edmodo: Elegir uno de los siguientes recursos, leerlo y explorarlo con el equipo de trabajo
 - a. ¿Cómo actúan algunos ciberdelincuentes?
<http://www.enticconfio.gov.co/index.php/delitos-informaticos-formadores/item/1106-%C2%BFc%C3%B3mo-act%C3%BAan-algunos-ciberdelincuentes?.html>
 - b. Creadores de malware se aprovechan del temor a ser etiquetados en Facebook. <http://ciberdelitos.blogspot.com/2012/07/creadores-de-malware-se-aprovechan-del.html>
2. Reflexionar con la comunidad en Edmodo: ¿A dónde acudirías si fueras víctima de un delito informático? ¿Qué consejo le darías a tus profesores para no sean víctimas de los ciberdelincuentes? ¿Cuál crees es la razón por la que se dan estos delitos?
3. Utilizar el celular y grabar un comercial o pauta radial donde compartas un tip para proteger la información de los ciberdelincuentes, y compartirlo en la comunidad de Edmodo. ¿Cuál crees sería el resultado de la campaña en tu comunidad? ¿Te animas a realizarla?
4. Dejar comentarios a las campañas compartidas por tus compañeros.

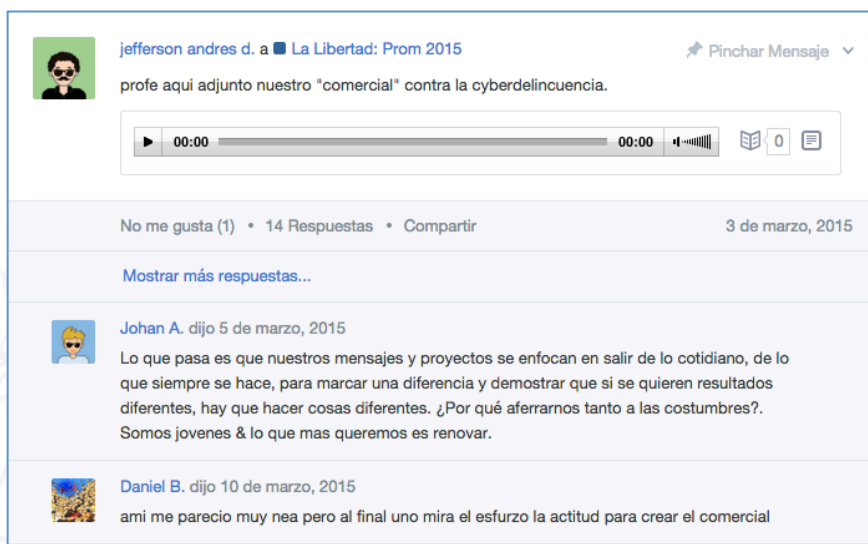


Imagen 21. Resultado de la actividad publicada por estudiante.
(<http://goo.gl/4h8E7p>)

Exploración complementaria:

Se sugiere a los estudiantes seleccionar uno de los artículos publicados en el siguiente sitio web, y compartir con la comunidad una acción que realizaría para prevenir los delitos informáticos en su institución.

<http://www.enticconfio.gov.co/index.php/delitos-informaticos-jovenes.html?start=6>

Momento de cierre:

Los estudiantes realizan una coevaluación, destacando: ¿Qué aprendieron hoy? ¿Es importante lo que aprendieron para su vida? ¿Por qué? ¿Qué dificultades se presentaron y cómo se podrían resolver?

Tabla 18. Secuencia didáctica sesión 6

Secuencia Didáctica Sesión 7

Objetivo:

1. Reconocer la práctica del Grooming como un fenómeno que antecede al abuso sexual.

Momento de inicio:

4. El docente da la bienvenida y comparte con los estudiantes la agenda de la actividad del día en Edmodo.
- ✓ Contextualización: Se realiza una indagación previa sobre lo que es el grooming a partir del siguiente video:
<https://www.youtube.com/watch?v=8IIN-6VAymk>
- ✓ Luego se propone a los estudiantes plantear la pregunta problémica que



quisieran resolver en la sesión, teniendo en cuenta lo que hayan expresado sobre el tema.

Momento de desarrollo:

- ✓ Foro de discusión: A través de Edmodo se presentará un caso de Grooming tomado de un diario en internet.
<http://www.larioja.com/rc/20120111/sociedad/detenido-hombre-anos-abusar-201201111137.html>
Se invita a leer el texto seleccionado con el equipo de trabajo, con miras a resolver la pregunta problémica planteada inicialmente. Adicionalmente reflexiona: ¿Qué relación encuentras entre el Grooming y la confianza?
- ✓ Luego, se pide a los estudiantes dividirse en tres grandes equipos, teniendo en cuenta los que ya existen:
 - Equipo 1: Asumen el papel de abogados defensores del acusado en el caso y deben expresar argumentos a favor.
 - Equipo 2: corresponde al equipo acusador, su papel es presentar argumentos en contra del acusado.
 - Equipo 3: Los jueces, deben tomar la decisión sobre el acusado.
- ✓ Apoyados en internet, cada equipo busca información sobre cómo defender, acusar o juzgar al protagonista del caso.
- ✓ A través de Edmodo comparten sus argumentos.



Angie Yulieth V. a ■ La Libertad: Prom 2015

Pinchar Mensaje ▾

EQUIPO NN Y LAS LUKIS.

LOS FISCALES

- Un niño a esta edad es sugestionable y manipulable. Por tanto un adulto puede condicionar conductas y actitudes para hacer algo malo.
- Según el artículo 209. El que realice actos sexuales diversos del acceso carnal con persona menor de 14 años o en su presencia o lo induzca a prácticas sexuales incurrirá en prisión de 9 a 13 años.
- La ley ampara a todas las personas que no se puedan defender por sí mismas. En este caso la menor de 12 años que es sugestionable y vulnerable.
- Además inicio acoso adoptando 6 personalidades distintas durante 2009 y 2011 (haciéndose pasar por otras personas).
- Amenazas de muerte hacia la menor. Todos tenemos DERECHO A LA VIDA, no se puede vulnerar ni amenazar a un niño por que el niño no conoce la ley, por tanto la ley debe tener prioridad para el menor.
- Daños psicológicos. Los cuales afecta a la salud e incluso la obligo a abandonar el colegio.
- Además se encontró numerosas documentaciones que CONFIRMAN LOS HECHOS DENUNCIADOS y se han encontrado material que apunta a otras posibles víctimas.
- Suplantación de identidad (le hizo creer a la menor que era un joven de 17 años).
- Un adulto es consciente de sus actos y un menor no. Al adulto hacer esto se podría catalogar como una persona que no tiene bien sus capacidades mentales.
- Podemos catalogar al hombre como UN PELIGRO PARA LA SOCIEDAD. Por qué él puede hacerle lo mismo a cualquier otro menor.
- Independientemente que la niña este consiente o no la ley debe cumplirse.

[Mostrar Menos](#)

Me Gusta (2) • 16 Respuestas • [Compartir](#)

11 de marzo, 2015

Imagen 22. Equipo fiscal expone sus argumentos.



jefferson andres d. a ■ La Libertad: Prom 2015

Pinchar Mensaje ▾

El equipo de jueces hemos decidido dar como veredicto final: Culpable gracias a el articulo 209 del codigo penal (ley 599 de 2000) pagar preso de 9 a 13 años o cancelar un total de 132 salarios mínimos. Con derecho a rebaja de pena si ejerce las horas comunitarias; fuera de delitos como amenaza de muerte, publicación de archivos sexuales en contra de la menor, daños psicológicos, manipulación de menores y suplantación de imagen.

Me Gusta (2) • 4 Respuestas • [Compartir](#)

16 de marzo, 2015

Imagen 23. Los jueces dan su veredicto frente al caso

Actividad complementaria:

Durante la semana se propone desarrollar el debate en Edmodo, hasta que el equipo de jueces emitan su veredicto final.

Momento de cierre:

Los estudiantes realizan una coevaluación, destacando: ¿Qué aprendieron hoy? ¿Es importante lo que aprendieron para su vida? ¿Por qué? ¿Qué dificultades se

presentaron y cómo se podrían resolver?

Recursos:
Computador.

Tabla 19. Secuencia didáctica sesión 7

Secuencia Didáctica Sesión 8

Objetivo:

Describir las características de la práctica del selfie y sus implicaciones en el marco de los medios sociales.

Momento de inicio:

- ✓ El docente da la bienvenida y comparte con los estudiantes la agenda de la actividad del día en Edmodo.
- ✓ Para dar continuidad y cerrar el caso planteado en la sesión anterior, se comparte el veredicto de los jueces publicado en Edmodo, recordando a los demás equipos que pueden apelar o no esa decisión, de tal modo que la conversación continúe en la plataforma.
- ✓ Luego, para introducir el tema de la sesión se les pide a los estudiantes salir del salón y tomarse un selfie, o buscarlo en su red de Facebook, y publicarlo en Edmodo.

Momento de desarrollo:

Pregunta problémica:

- ✓ Se propone a los estudiantes plantear la pregunta problémica que quisieran resolver en la sesión relacionada con el selfie.

Actividades:

1. Se les propone por equipos buscar en Internet información en formato hipermedial sobre el selfie, compartir el enlace en Edmodo y realizar un ejercicio de lectura crítica con sus compañeros identificando los siguientes aspectos:
 - a. Propósitos del texto.
 - b. Ideas que se enuncian en el texto y aquellas que no pero que puedes inferir.
 - c. Tu opinión frente al texto, ¿en qué la fundamentas?
 - d. Relación del texto con la práctica del selfie en tu vida personal.
2. Luego, escoger una o varios de los selfies de los compañeros y comentar la publicación haciendo un diagnóstico a partir de las siguientes preguntas:
 - ¿Crees que haya una relación entre tomarse “selfies” y la autoestima?
 - ¿Crees que los selfies pueden acarrear problemas de depresión y



paranoia?

¿Luego de buscar información sobre el selfie, cómo evalúas el uso que haces de él? ¿Conoces personas de tu comunidad que lo practiquen frecuentemente?

2. Compartir la indagación con el equipo de trabajo ¿Coincide con la de tus compañeros?

Actividad complementaria:

Se invita a los estudiantes a indagar por el uso que hacen sus amigos sobre esta forma de fotografía en las redes y proponer en Edmodo una estrategia para promover el uso adecuado del selfie.

Momento de cierre:

Los estudiantes realizan una coevaluación, destacando: ¿Qué aprendieron hoy? ¿Es importante lo que aprendieron para su vida, por qué? ¿Qué dificultades se presentaron y cómo se podrían resolver?

Recursos

Computador, cámara digital o teléfono celular.

Tabla 20. Secuencia didáctica sesión 8

Secuencia Didáctica Sesión 9

Objetivo:

Conocer otras prácticas derivadas del selfie y las razones que subyacen a su impacto en los medios sociales.

Momento de inicio:

- ✓ El docente da la bienvenida y comparte con los estudiantes la agenda de la actividad del día en Edmodo.
- ✓ Se presenta a los estudiante un video de introducción a la sesión que permita generar su participación y hacer un resumen de lo construido en Edmodo la sesión anterior: <https://www.youtube.com/watch?v=GNuzdKfpK60>

Momento de desarrollo:

Pregunta problémica: ¿Qué mensaje social y/o cultural transmiten los selfies?

- ✓ Se propone a los estudiantes conversar por grupos el siguiente texto: <http://elisabetrosello.blogspot.com/2015/03/significado-selfie-finalidad-selfismo-cultura-digital-autoretrato.html>
- ✓ Por equipos discutir las siguientes preguntas y expresarlas por medio de un NotiFlash Informativo, que será grabado con la videocámara:

Dmkt: ¿Qué consecuencias puedan ocasionar los selfies?

Prom 2015: ¿Por qué se dice que el selfie es un nuevo lenguaje o forma de comunicación?

NN: ¿Qué papel han jugado las tecnologías en la propagación del selfie?

Jada...: ¿Por qué se dice que los selfies han existido desde siempre? Den mínimo 5 ejemplos.

Las Lukis: ¿Qué otras modalidades de autorretrato han aparecido en los últimos años?

- ✓ Medallas: Mediante una encuesta en Edmodo se entregará la segunda medalla de la comunidad de acuerdo al trabajo que han realizado hasta el momento.



Sra. Villa Lombana a ■ La Libertad: Prom 2015 Pinchar Mensaje ▾

¡Extra, extra! Llega NotiDmkt para contarnos una información de última hora, entérate aquí:



[Noti Dmkt](#)
Insertar
[Ver Código Embed](#)

Me Gusta (2) · 10 Respuestas · Compartir 18 de marzo, 2015

Imagen 24 *Publicación de los noticieros grabados por los estudiantes:*

Prom 2015 <https://www.youtube.com/watch?v=1kFxLBVWEU>

Las lukis: https://www.youtube.com/watch?v=e9V_DCcl39g

Dmkt: <https://www.youtube.com/watch?v=Jf11LqOA7LI>

Jada: <https://www.youtube.com/watch?v=Gfye2VPuusM>

Actividad complementaria:

Se invita a los estudiantes a indagar por el uso que hacen sus amigos sobre esta forma de fotografía en las redes y proponer en Edmodo una estrategia para promover el uso adecuado del selfie. (Continuar esta actividad)

Momento de cierre:

Los estudiantes realizan una coevaluación, destacando: ¿Qué aprendieron hoy? ¿Es importante lo que aprendieron para su vida? ¿Por qué? ¿Qué dificultades se presentaron y cómo se podrían resolver?

Tabla 21. *Secuencia didáctica sesión 9*



Secuencia Didáctica Sesión 10

Objetivo:

- ✓ Comprender las causas y consecuencias que conlleva a la adicción a las redes.

Momento de inicio:

El docente explica los propósitos de la sesión, brinda orientaciones a los estudiantes sobre la actividad a desarrollar en la plataforma Edmodo.

Momento de desarrollo:

Pregunta problémica:

Se propone a los estudiantes que cada subgrupo plantee una pregunta problémica que quisieran abordar en la sesión de acuerdo al objetivo general.

Actividades:

- ✓ Como actividad inicial se invita a los estudiantes a leer con el equipo de trabajo el siguiente texto: <http://www.muyinteresante.es/tecnologia/articulo/las-redes-sociales-provocan-mas-adiccion-que-el-alcohol-y-el-tabaco> y complementar la lectura con el siguiente Infográfico: <http://institutobancario.edu.mx/wp-content/uploads/2014/11/infografia-adictos-a-las-redes1.jpg>
- ✓ Luego discuten en la comunidad de Edmodo: ¿Por qué se dice que las redes sociales son más adictivas que el alcohol y el tabaco? ¿Estás de acuerdo? ¿Cuál es tu opinión al respecto?

Actividad complementaria:

La actividad complementaria es ingresar a Edmodo comentar y publicar recursos interesantes de acuerdo al tema trabajado.

Momento de cierre:

Los estudiantes realizan una coevaluación, destacando: ¿Qué aprendieron hoy? ¿Es importante lo que aprendieron para su vida? ¿Por qué? ¿Qué dificultades se presentaron y cómo se podrían resolver?

Recursos:

Computador.

Tabla 22. Secuencia didáctica sesión 10

Secuencia Didáctica Sesión 11

Objetivo:

Comprender las causas y consecuencias de la adicción a las redes. (Continuación)

Momento de inicio:

El docente explica los propósitos de la sesión, brinda orientaciones a los estudiantes sobre la actividad a desarrollar en la plataforma Edmodo.

Momento de desarrollo:

Pregunta problémica:

Se propone a los estudiantes que cada subgrupo plantee una pregunta problémica que quisieran abordar en la sesión de acuerdo al objetivo general.

Actividades:

- ✓ De acuerdo con las lecturas realizadas en la sesión anterior sobre la adicción a las redes, y a la exploración que realicen los estudiantes en la Web, se propone a los estudiantes elaborar un mapa conceptual colaborativo – árbol de problemas – que ilustre las causas y consecuencias de la adicción a las redes.
- ✓ El mapa de cada subequipo se socializa en Edmodo con la comunidad.



Imagen 25. Árbol del problema equipo Prom 2015

Actividad complementaria:

Para la próxima sesión los estudiantes deben socializar un resumen de lo trabajado durante todas las sesiones; por equipos se asignará un tema de los abordados; esta asignación se publicará en Edmodo, de tal manera que los estudiantes puedan preparar su socialización.

Momento de cierre:

Los estudiantes realizan una coevaluación, destacando: ¿Qué aprendieron hoy? ¿Es

importante lo que aprendieron para su vida? ¿Por qué? ¿Qué dificultades se presentaron y cómo se podrían resolver?

Recursos:
Computador.

Tabla 23. Secuencia didáctica sesión 11

Secuencia Didáctica Sesión 12

Objetivo:

Elaborar un plan de acción para promover el uso seguro y saludable de internet

Momento de inicio:

El docente explica los propósitos de la sesión, brinda orientaciones a los estudiantes sobre la actividad a desarrollar en la plataforma Edmodo.

Momento de desarrollo:

Actividades:

- ✓ De acuerdo con todas las lecturas abordadas en las sesiones anteriores, se propone a los estudiantes elaborar una propuesta o plan de acción a partir de uno de los temas desarrollados en las sesiones anteriores. La propuesta debe contar al menos con tres elementos: nombre, objetivos y acciones.



Imagen 26. Propuestas en Prezi: https://prezi.com/z_zpzasdhryc/el-phishing/ y <https://prezi.com/aw8bktmqbeha/objetivo-de-la-propuesta/>. - Las demás son presentaciones de diapositivas que se encuentran publicadas en Edmodo.

Momento de cierre:

Se realiza el cierre de los encuentros con los estudiantes, se comparten conclusiones, expectativas y aprendizajes construidos.

Recursos:
Computador.

Tabla 24. Secuencia didáctica sesión 12

7.1.6 Discusión de los resultados presentados en el Eje temático 1

Comprender cómo se configura la *didáctica* es el primer paso en la búsqueda de estrategias para apoyar la enseñanza tanto de las habilidades de lectura crítica, como de cualquier competencia o área de conocimiento. Aunque las estrategias, propuestas, secuencias, - prácticas pedagógicas y didácticas en general -, no son prescriptivas ni tienen un único camino para su desarrollo, son indispensables para marcar lineamientos orientadores e identificar aciertos y desaciertos en la *ruta* de enseñanza y aprendizaje.

Para Pérez (2005) dicha ruta debe estar siempre asociada al contexto y necesidades de sus actores – estudiantes, docentes, familia, directivos – y responder a un sistema de postulados teóricos que garanticen que las acciones ejecutadas tienen un propósito de enseñanza y aprendizaje. Los resultados obtenidos en cuanto al primer eje temático relacionado con el *diseño de la propuesta didáctica para apoyar la enseñanza de la lectura crítica en el contexto de una comunidad*, dan cuenta de esa ruta, la cual figuró como el escenario propicio en el planteamiento de la propuesta.

Una de las contribuciones que hace esta investigación a la didáctica, es reivindicar la importancia de la búsqueda y definición de modelos para la integración de las TIC a la enseñanza desde perspectivas curriculares (Cebrián, 2005), que definen los modos de considerar los medios y las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las tecnologías no pueden ser incorporadas al aula de manera arbitraria y desmedida, sino que es indispensable indagar por las prácticas, paradigmas y modelos de enseñanza y aprendizaje que predominan en las instituciones y en cada maestro en particular.



De acuerdo con los modelos de integración propuestos por Cebrián (2005) y que se explicitan en el capítulo 2, el docente de tecnología e informática que acompañó el proceso de intervención asumió una perspectiva práctica y crítica de las tecnologías⁵⁴. Éstas fueron consideradas desde el planteamiento de las secuencias didácticas como herramientas para interpretar y explicar la realidad, y se les atribuyeron otras funciones - más allá de la presentación de información – como la de generadoras de discusiones e interacciones en torno a las temáticas que semanalmente se abordaban.

Específicamente el uso de Edmodo como medio social –tecnología utilizada – apoyó el diseño y divulgación de contenido producido por los estudiantes de manera colaborativa. Además, funcionó como instrumento para promover procesos de reflexión, diálogo, análisis, crítica y transformación de ideas y pensamientos sobre el tema en torno al cual fue consolidando la comunidad - Uso seguro y saludable de Internet -. Así, les permitió confrontarse, cuestionarse, pero sobretodo compartir esas nuevas experiencias con sus compañeros y hasta con su familia, ya que en sus hogares el tema era desconocido a pesar de que habían experimentado situaciones similares a las estudiadas como el ciberacoso, el grooming, entre otros.

Desde esta perspectiva, el docente debe reconocer que de acuerdo al lugar de las tecnologías en su práctica de enseñanza, se podrán determinar las mejores estrategias para apoyar la enseñanza de la lectura en el contexto de una comunidad virtual de aprendizaje. Ya lo decían Cabero, Llorente y Gisbert (2007), en el marco de la configuración didáctica, para enfatizar la importancia de pensar y repensar los nuevos escenarios formativos, de acuerdo al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, de modo que con ello se faciliten aspectos como la interacción, la comunicación, el diálogo y la construcción colectiva de conocimiento.

Otra de las contribuciones que hace esta investigación al campo de la didáctica, es reafirmar el papel mediador del docente en el contexto de una propuesta que pretende crear y consolidar una comunidad virtual de aprendizaje que lee críticamente. Las habilidades

⁵⁴ Aquí se habla de tecnologías para referirse a Edmodo, específicamente.



que requiere el maestro para asumir el reto integrar las tecnologías a su práctica, son diversas⁵⁵, asociadas principalmente con la *mediación del entorno social virtual*, en el que convergen los estudiantes, los textos hipermediales objeto de lectura, y los productos o contenidos que derivan del proceso de lectura.

Palloff y Pratt (2001) anticipaban esta necesidad considerando que es el docente mediador quien promueve, a través de estos escenarios mediáticos y sociales, la autonomía en sus estudiantes, es decir, la responsabilidad de su propio aprendizaje. Esto no quiere decir que disminuya la “carga docente” o sus acciones, sino que aumenta proporcionalmente a las dinámicas e interacciones que surgen en estos espacios virtuales de aprendizaje por fuera de la clase. Es en el *contexto extraclase*, donde se tejen nuevos lazos, nuevas relaciones y condiciones de aprendizaje, en las que debe intervenir el docente y ante las que no debe ser ajeno.

Si el docente se hubiera mostrado ajeno frente a la actividad de Edmodo en los tiempos distintos a la clase presencial, no habría manera de que pudiera hacer aportes en conocimiento, información e ideas que complementarían las discusiones y participaciones de los estudiantes. Por ello Ryan y otros (2000) mencionan como una habilidad del docente la perspicacia para centrar los comentarios dispares en los puntos críticos, para preguntar y replicar a los estudiantes sobre sus intereses, y para promover la discusión sobre temas emergentes. Esta habilidad es la que Wilson y otros (2004) y Thornam (2003) denominan: presencia docente.

Por último, los hallazgos reiteran que contemplar el diseño de una propuesta didáctica con las características que se proponen en esta investigación, implica verificar y generar el escenario de aprendizaje, de modo que los espacios de trabajo cuenten con equipos de cómputo, videoprojector, y conexión a internet, como las mínimas condiciones de infraestructura para su desarrollo. Aunque no es un requisito, también se recomienda que los estudiantes cuenten con acceso a internet, dentro y fuera de la institución, con el fin de propiciar la consolidación de la comunidad virtual de aprendizaje ya que de este factor

⁵⁵ Se ahondarán en el siguiente eje temático.

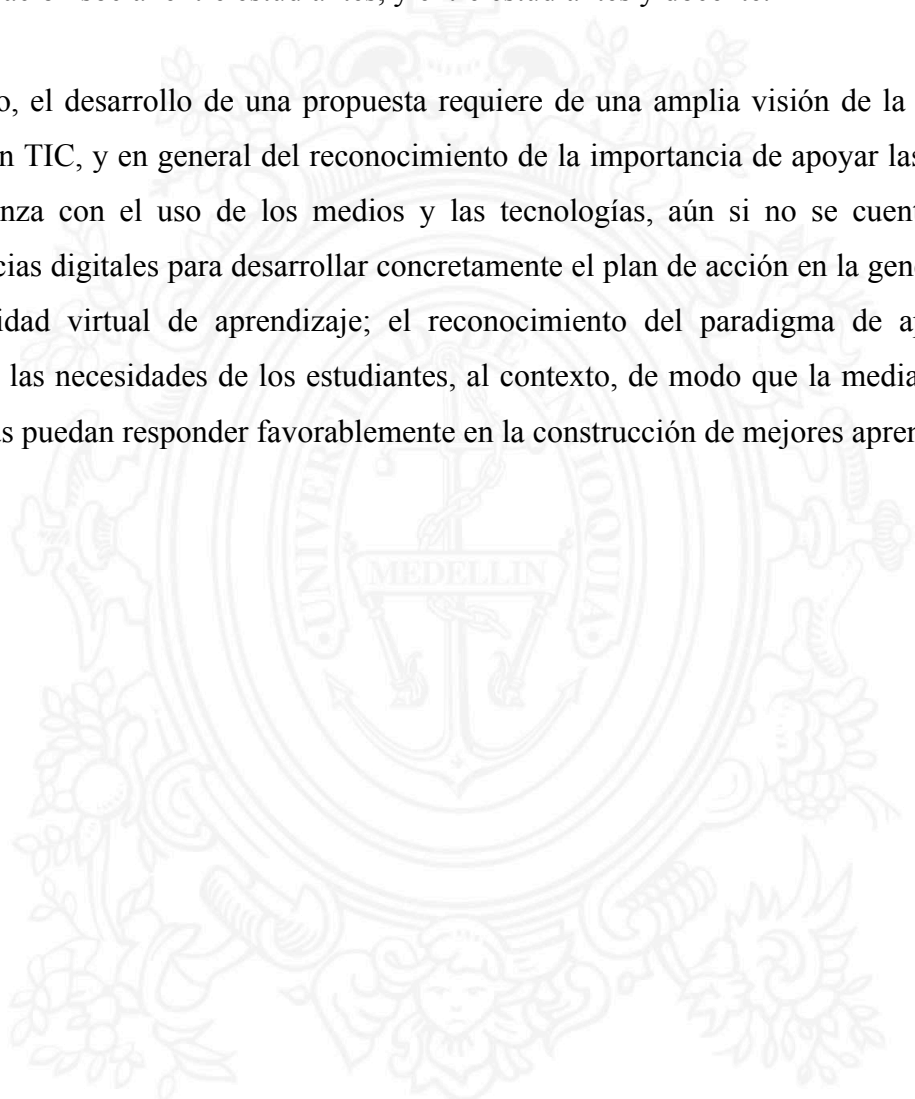


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

depende el volumen de interacciones que se puedan generar y por supuesto la compenetración social entre estudiantes, y entre estudiantes y docente.

Así mismo, el desarrollo de una propuesta requiere de una amplia visión de la educación apoyada en TIC, y en general del reconocimiento de la importancia de apoyar las prácticas de enseñanza con el uso de los medios y las tecnologías, aún si no se cuenta con las competencias digitales para desarrollar concretamente el plan de acción en la generación de la comunidad virtual de aprendizaje; el reconocimiento del paradigma de aprendizaje propicio a las necesidades de los estudiantes, al contexto, de modo que la mediación y las tecnologías puedan responder favorablemente en la construcción de mejores aprendizajes.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

7.2 Eje temático 2: Factores que intervienen en el diseño y desarrollo de la propuesta didáctica

Para describir los factores que intervienen en el diseño y desarrollo de una propuesta didáctica basada en una comunidad virtual de aprendizaje, para apoyar la enseñanza de las habilidades de lectura crítica, fue necesario analizar los resultados que se derivan de los grupos focales aplicados a los subequipos que conforman la comunidad de estudiantes, las entrevistas semiestructuradas aplicadas a cada estudiante y las matrices de observación de cada sesión de trabajo. El esquema teórico que se presenta a continuación esboza los resultados del análisis de estos tres instrumentos; seguidamente se describe cada uno de los factores, su relación, los elementos que los constituyen; y por último se realiza la discusión de los resultados de este segundo eje temático.

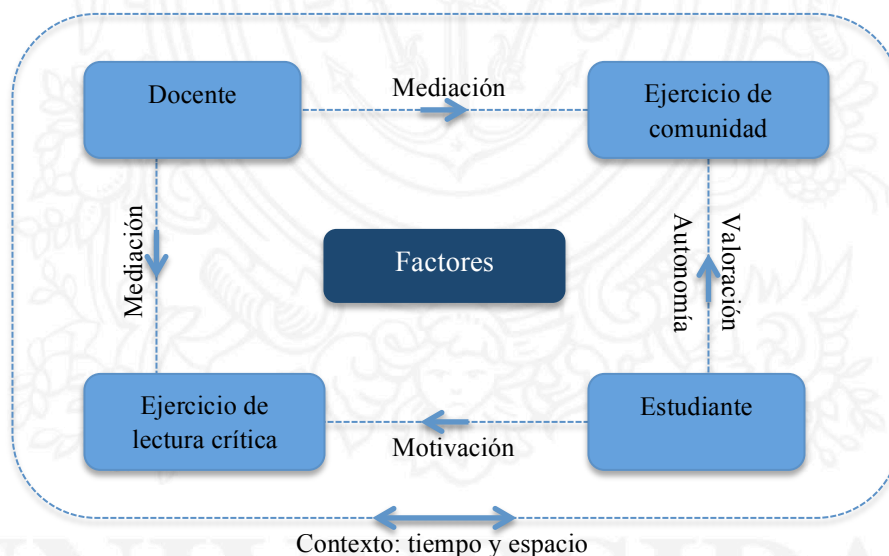


Gráfico 18. Esquema teórico Eje temático o categoría 2.

7.2.1 Práctica o ejercicio de comunidad.

A la luz de los hallazgos, uno de los factores que intervienen en el desarrollo de la propuesta didáctica es la *práctica o ejercicio de comunidad*, entendida en esta investigación como grupos o redes de personas en la web, que tienen como propósito el estudio de determinado contenido o área de aprendizaje.

En el análisis del ejercicio de comunidad como factor se identificaron diferentes elementos constitutivos, los cuales en mayor o menor medida intervinieron en el desarrollo de la propuesta, estos son: el sentido de pertenencia, el trabajo en equipo, el propósito común, la comunicación efectiva y la participación en clase y extraclase. Cada uno de estos elementos participó en la conformación de la comunidad, por tanto son elementos clave a considerar en futuras experiencias relacionadas con la didáctica de la lectura dialógica.

7.2.1.1 Sentido de pertenencia

El sentido de pertenencia se revela de cuatro formas: (1) el grado de compromiso que tienen los estudiantes frente a la comunidad, (2) el grado en que la comunidad es concebida como real, (3) la alineación o congruencia de las acciones de los estudiantes frente a las demandas de la comunidad, (4) la identidad de los estudiantes con la comunidad.

El *grado de compromiso* corresponde al liderazgo y comprensión de la dinámica de la clase. Es decir los estudiantes comprenden las actividades que se les propone desarrollar, asumen la responsabilidad y grado de dificultad que implica la actividad, y luego toman las riendas de la misma con sus compañeros de modo que se cumpla con los requerimientos de entrega o participación.

El compromiso se asocia con la asistencia y participación de los estudiantes extracurricularmente, ya que cuando no asisten a la clase formal, ingresan a la plataforma Edmodo para contextualizarse e interactuar con la comunidad a través de comentarios o réplicas a las publicaciones anteriores. Por ello, el compromiso con la comunidad es una condición que se evidencia en la disposición del estudiante para permanecer conectado con sus compañeros y profesor a través de Edmodo en clase y fuera de ella.

Respecto de la segunda forma en que se revela el sentido de pertenencia, es decir la *percepción de realidad* que asumen los estudiantes frente a la comunidad, es importante

anotar que todos los estudiantes reconocen la existencia de la comunidad, que fue conformada y que hacen parte de ella, dado que:

- ✓ Tienen la oportunidad de conocerse unos a otros a través de ella.
- ✓ Se ayudan entre sí cuando se ven enfrentados a dificultades.
- ✓ Hacen o construyen juntos.
- ✓ Se sienten escuchados por sus compañeros y profesor.
- ✓ Se sienten respetados por sus compañeros y profesor.
- ✓ Participan activamente en ella, son reconocidos como miembros por sus compañeros.
- ✓ Expresan sus opiniones.
- ✓ Les permite mantenerse unidos, esto es una percepción de hermandad a través de la comunidad.

Todas estas razones por las que se reconoce la existencia o realidad de la comunidad, permiten que tanto estudiantes como profesores respondan de manera positiva a las actividades y dinámicas que se proponen; que haya receptividad y hermandad entre los compañeros de equipo; y que se acepten mutuamente como seres que comparten características comunes y diferencias que los enriquecen.

Por otra parte, la *congruencia* de las acciones de los estudiantes con la comunidad se evidencia, nuevamente, en la participación en clase y por fuera de clase. Para la comunidad es importante que no sólo se desarrollen y respondan las demandas del profesor, sino que de ella nazcan acciones paralelas y complementarias que nutran las relaciones de hermandad. Para los estudiantes estas relaciones sólo se fortalecen cuando son capaces de actuar en pro de la filosofía de la comunidad; cuando comparten experiencias, conocimientos, recursos y contenidos acorde con lo que se discute en la comunidad; cuando se resuelven dificultades y se llega a acuerdos a través del diálogo. Por ejemplo, en actividades de lectura prefieren hacerlo de manera grupal, ya que consideran que al leer dialógicamente comprenden mejor y son capaces de llegar a conclusiones y productos más potentes.



Imagen 27. *Publicación y corrección entre compañeros.*

Finalmente, la *identidad* de la comunidad está definida por dos aspectos, el primero es que todos los estudiantes pertenecen al mismo contexto escolar – grado, salón, edades – y social – estrato, barrio, lenguaje, gustos y opiniones frente a la vida; el segundo por la forma en que los mismos estudiantes decidieron nombrarse – Prom 2015 – que da cuenta de la importancia que tiene para ellos el haber pasado por varias etapas en la escolaridad hasta llegar a la última y más importante para ellos. El hecho de pertenecer a un mismo contexto, aunque con muchas diversidades, brindó el escenario propicio para que considerasen la conformación de la comunidad virtual de aprendizaje.



Imagen 28. Elección del nombre de la comunidad

Por todo lo anterior, el sentido de pertenencia se convierte en un factor importante en el desarrollo de la propuesta didáctica, ya que determina en mayor medida la conexión que cada estudiante y grupo hace con la comunidad. Si un estudiante no se siente parte de la comunidad, o no es reconocido por ésta, difícilmente actuará conforme a ella, o generará acciones que permitan su fortalecimiento. Ya lo decía Wenger (2000) al reconocer que estar comprometido con la comunidad es reconocer que con el otro se pueden hacer cosas, conversar, producir y finalmente aprender, y que esos aprendizajes se traducen en visiones, experiencias, y formas de estar en el mundo.

7.2.1.2 Trabajo en equipo

Para los estudiantes el trabajo en equipo es un factor primordial, debido a que les permite, en primera medida, *construir estrategias* para afrontar los retos y propósitos de la comunidad a la que pertenecen. En el caso concreto de esta investigación, los estudiantes construyeron una estrategia de lectura colectiva, que consistió en:

1. Realizar un proceso de lectura en voz alta, generalmente orientado por el estudiante que mejor lee en el equipo, que mejor comprende, que actúa o es reconocido como líder.
2. Socializar lo leído. Un miembro del equipo comparte lo que comprende del texto y los demás complementan esa comprensión, de modo que se construye un discurso propio en el equipo, que refleja las múltiples subjetividades a partir de la interacción y el diálogo.
3. Explicar a los compañeros que no comprenden el texto. Esto sucede cuando uno de los estudiantes tiene la confianza de expresar a la comunidad su dificultad – condición de desventaja e imposibilidad – y el equipo está en la disponibilidad y disposición de compartir sus comprensiones.

Esta capacidad de crear estrategias como alternativa a situaciones problemáticas tiene estrecha relación con el sentido de pertenencia, ya que en la medida que los estudiantes manifiestan cierto grado de compromiso y conciben la existencia de la comunidad, reconocen que es necesario actuar conforme a la dinámica de colaboración y enfrentar las situaciones problemáticas mediante estrategias conjuntas.

La construcción de estrategias también se evidencia y deriva de las actividades de contextualización que se plantean en las secuencias didácticas. Por ejemplo, en el desarrollo de una actividad lúdica en la sesión 4, los estudiantes diseñaron una estrategia para poder cumplir con el propósito de la actividad, que era pasar a sus compañeros por encima de una cuerda, de un lado a otro.

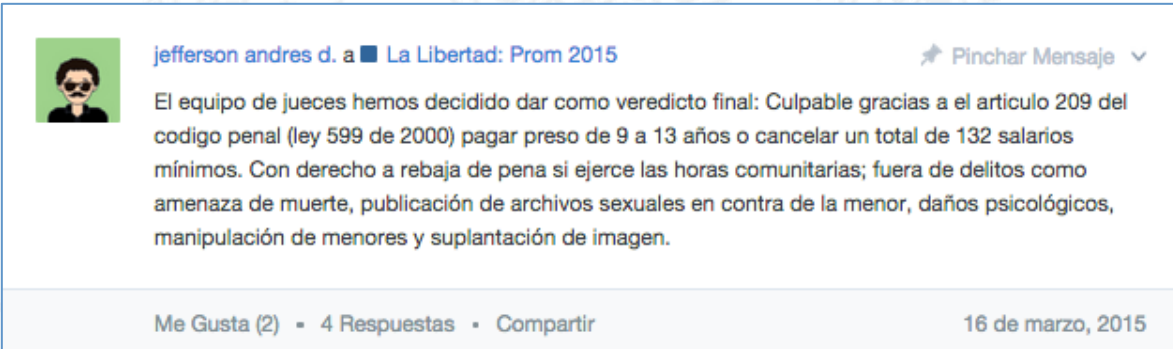
El trabajo en equipo a través de una *empresa o construcción conjunta*, luego de una actividad de lectura, conlleva a los estudiantes a diseñar estrategias para resolver la actividad, donde las ideas pueden fluir o no de acuerdo con la dinámica del grupo. La dinámica involucra habilidades de expresión, gustos, empatía, entre otros elementos que difieren de acuerdo al grupo de personas y que intervienen en las relaciones que se construyen en la comunidad.


Los productos de esta construcción, evidencian lo que se puede lograr cuando se conjugan

las fortalezas de cada miembro del equipo, y transmiten la idea de construcción de conocimiento y de producción al interior de la comunidad. Esto debido a que en una comunidad de aprendizaje se construye conocimiento, y el conocimiento en este caso se evidencia a través de la producciones que los estudiantes elaboran en grupos.

Otro aspecto por el cual se reconoce el trabajo en equipo como factor primordial, es que éste permite la *fluidez de las ideas*. Los estudiantes reconocen que las actividades se resuelven mucho más fácil y de forma efectiva cuando tienen a su disposición las ideas de sus compañeros, sus percepciones, sus conocimientos y experiencias. Igualmente, consideran que se propicia la creatividad, ya que siempre existe la posibilidad de resolver desde diferentes perspectivas el reto al que se someten constantemente como miembros de la comunidad.

Los estudiantes prefieren, mayoritariamente, realizar las actividades en equipo, debido a que de esta manera pueden no sólo aportar ideas sino discutir las, además individualmente no tienen la posibilidad de conocer lo que piensa el otro y de retroalimentarlo. Las mejores ideas que les han surgido aparecieron en el trabajo en equipo, ya que consideran que hay más oportunidades de construir algo *muy bien*. Es decir, *mejores ideas, de mejor calidad*, expresaron.



 jefferson andres d. a ■ La Libertad: Prom 2015 ★ Pinchar Mensaje ▾

El equipo de jueces hemos decidido dar como veredicto final: Culpable gracias a el articulo 209 del codigo penal (ley 599 de 2000) pagar preso de 9 a 13 años o cancelar un total de 132 salarios mínimos. Con derecho a rebaja de pena si ejerce las horas comunitarias; fuera de delitos como amenaza de muerte, publicación de archivos sexuales en contra de la menor, daños psicológicos, manipulación de menores y suplantación de imagen.

Me Gusta (2) - 4 Respuestas - Compartir 16 de marzo, 2015

Imagen 29. Resultado de actividad grupal: veredicto sobre caso de Grooming.

Las actividades de construcción colectiva enmarcadas en el trabajo en equipo, hacen que esa fluidez en las ideas creativas y/o distintas de la comunidad, sea retroalimentada por las



cualidades y diferencias de cada grupo. Las diferencias en los subgrupos permitieron complementar la visión global de la comunidad frente al tema que la convoca, desde el pensamiento de cada uno de sus miembros. Así, la intersubjetividad soportada en la *diversidad de opiniones*, constituye una fuente de motivación para los estudiantes en la medida que se trabaja conjuntamente y se conoce la forma de pensar de los demás sobre los temas abordados.

Con la frase *el trabajo en Edmodo fomenta las ideas y abre más la mente* uno de los estudiantes explica cómo la dinámica de la comunidad permitió conformar ideas globales, elaboradas, precisas, para superar todos los problemas y retos planteados.

El trabajo en equipo también coadyuva a enfrentar la *resistencia a colaborar con otros*. En algunos momentos, cuando los estudiantes estaban frente al computador en solitario, generalmente al inicio de la sesión, se requirió de más esfuerzo para constituir los equipos y desarrollar las actividades, que cuando se les solicitaba conformar equipos antes de encender los computadores y abrir la página de Edmodo. En definitiva, instalar una conciencia de trabajo en equipo requiere de una *disposición del ambiente de aprendizaje*, de modo que tanto estudiantes como docentes puedan reconocer que para conformar una comunidad virtual de aprendizaje es necesario colaborar con los otros cuando se está en presencia y colaborar además cuando se está en la virtualidad, es decir en los espacios extraclase.

En esta dinámica de comunidad, también se presentan dificultades producto del trabajo en equipo, dificultades propias de la interacción social – humana, que generalmente se evidencian cuando:

- ✓ No hay disposición para trabajar.
- ✓ Se hacen comentarios negativos o que no están asociados a las actividades.
- ✓ No hay empatía con personas de la comunidad.
- ✓ Hay distracción o distorsión de la atención en el momento de la lectura.
- ✓ No se llega a acuerdos.

- ✓ Hay distintos intereses en la actividad de lectura.
- ✓ Existen pensamientos diferentes

Por ejemplo, en las sesiones iniciales a dos de los cinco equipos se les dificultó establecer la estrategia de lectura, ya que no pudieron llegar a un consenso en el abordaje de esta actividad. Esto posiblemente se debió a que ningún miembro del equipo asumió el papel de líder o no hubo quien “lanzara al ruedo” sus ideas, es decir no tuvo iniciativa en la organización y consolidación de las estrategias de grupo.

7.2.1.3 Empresa conjunta o propósito común

La empresa conjunta se entiende como el propósito común que orienta el accionar de la comunidad virtual de aprendizaje. Generalmente, en cada secuencia didáctica se plantea una pregunta problémica que funge como norte en el desarrollo de una actividad de lectura hipermedial y dialógica, y en la construcción de un producto⁵⁶ derivado de este ejercicio.

Un mismo propósito para la comunidad permite que, en primera instancia, se fortalezca el trabajo en equipo. El docente como guía debe generar una dinámica de colaboración en la que cada miembro asuma una porción de la responsabilidad grupal, es decir de la empresa.

En segunda instancia, permite que los estudiantes identifiquen su posición frente al texto leído y lo expresen más fácilmente en Edmodo mediante publicaciones en formato de texto, noticieros, spots publicitarios, audiopodcast, afiches, sociodramas. Las formas de expresión que se manifiestan en Edmodo, se pueden constituir en contenido o producto para el estudio de la comunidad. En tal sentido, las ideas, intenciones y formas de presentar la información, son potencialmente utilizables en otros escenarios educativos, grados o comunidades, en la medida en que se fundamentan en la construcción de conocimiento de la comunidad a partir del ejercicio de lectura dialógica.

Por último, esta cualidad del ejercicio de comunidad fortalece los lazos de hermandad entre

⁵⁶ El producto se refiere a aquellos contenidos que los estudiantes construyen luego del proceso de lectura, por ejemplo: un video, un audio, un documento, o simplemente sus ideas que son compartidas en Edmodo.



sus miembros. La comunidad en general se desempeñó con un alto grado de empatía, muy a pesar de que algunos de los estudiantes eran nuevos en el curso y otros llevaban muchos años compartiendo grado a grado. Estos lazos también se fortalecen cuando los estudiantes se sienten parte de la comunidad debido a que tratan de resolver ‘algo’ juntos.

Resolver ese ‘algo’ de manera conjunta o construir un producto a partir de lo leído, constituye una motivación para el estudiante en la medida que realiza una tarea que desafía su creatividad y la comparte con sus compañeros. Un ejemplo de esto sucedió cuando los estudiantes de un equipo manifestaron que a partir de dos ejercicios realizados en el marco de dos sesiones - un video sobre el sexting: <https://goo.gl/5pAObu> y un podcast sobre ciberdelincuencia <http://goo.gl/4h8E7p> - les surgió la idea de crear un canal de YouTube dedicado a videos de humor con reflexiones educativas implícitas.

7.2.1.4 Comunicación efectiva: Interacciones y consensos en la comunidad.

Uno de los factores que interviene en el grado en que se consolida la comunidad, es la *comunicación efectiva*, es decir el modo en que se expresan y retroalimentan las ideas, conocimientos y experiencias. En la comunidad, la comunicación es efectiva cuando los estudiantes respetan sus ideas, es decir cuando pueden hacer publicaciones en Edmodo sin agredirse mutuamente – se utiliza también el término inclusión respetuosa para referirse a este hecho –.

Este tipo de comunicación en particular facilita la conformación de la comunidad en la medida que los estudiantes comienzan a interactuar con los otros para compartir ideas, experiencias y construir conocimiento, en un ambiente de confianza y empatía que les permite sentirse escuchados, conocerse y expresar sin temor sus inconformidades o dificultades en la comprensión de un texto. En Edmodo la comunicación efectiva se manifiesta a través de diferentes procesos de interacción:

- ✓ Conversar alrededor de los temas clave de cada sesión.
- ✓ Compartir opiniones e ideas.

- ✓ Responder las participaciones y hacer preguntas a los compañeros.
- ✓ Corregir algunas publicaciones de los compañeros.



Imagen 30. Anotación correctiva de un miembro de la comunidad a un equipo

Los momentos de mayor interacción entre los miembros de la comunidad estuvieron mediados por los productos que los estudiantes compartían en la plataforma y por el interés de cada equipo por compartir lo construido y recibir las retroalimentaciones de sus compañeros.

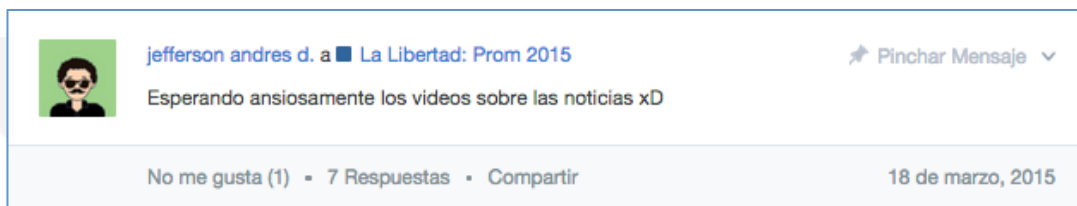


Imagen 31. Comentario previo a la publicación de un producto.

Establecer acuerdos o llegar a consensos – como acciones asociadas a la comunicación efectiva y que se dan mediante la interacción de los estudiantes – fue una dificultad en el abordaje de la lectura colectiva en las primeras sesiones, evidenciado inicialmente en el



establecimiento del nombre de la comunidad. Sin embargo, se convirtió en uno de los mayores aprendizajes de los equipos, y en general de la comunidad, ya que al tratar de escuchar las opiniones del otro para llegar a acuerdos, se afrontaron las desventajas que esto representa para el desarrollo de todas las actividades de construcción colectiva planteadas en las secuencias didácticas.

Así, el aprendizaje que expresan los estudiantes sobre la comunicación para establecer acuerdos, implica escuchar las opiniones de los integrantes del equipo y elegir la que se considere más adecuada, por encima de la propia, para el cumplimiento de los propósitos de la actividad.

7.2.1.5 Participación en clase y extraclase

En los anteriores elementos concernientes al ejercicio de la comunidad se ha mencionado el hecho de que los estudiantes participan en clase y por fuera de ella, ambas fundamentales para el desarrollo y consolidación de la comunidad, debido a que determinan el conjunto de interacciones o relaciones que se tejen entre sus miembros para construir conocimiento.

En las sesiones presenciales – en clase – se da la mayor participación de los estudiantes en la comunidad. Según los estudiantes esto se debe a los siguientes factores:

- ✓ En casa era más factible que lo olvidaran.
- ✓ En casa sólo ingresan a Edmodo para ponerse al día.
- ✓ En clase está la motivación para trabajar, ya que hacer las actividades en clase los hace sentir satisfechos con su trabajo.

Esta mayor participación en Edmodo en clase, está sujeta además a una visión “prescriptiva” de la plataforma, es decir supeditada a la “tarea” asignada por el profesor. La percepción prescriptiva que tienen los estudiantes sobre Edmodo, hace que éstos sólo accedan a ella cuando se desarrolla la sesión. Por ello, es necesario que en el desarrollo de una estrategia didáctica que involucre el uso de un medio social, se consideren los tiempos de uso de la plataforma, de modo que pueda propiciarse un hábito de ingresar y participar.

Así mismo es necesario que se incluyan actividades que los motiven a ingresar por fuera de la clase, como proponer la observación de un video, publicar recursos nuevos todos los días, generar réplicas a las publicaciones de los estudiantes.

Por otro lado, aunque el ingreso a Edmodo fuera de clase fue poco frecuente para la mayoría de los estudiantes, un pequeño grupo logró conectarse atendiendo una de las intenciones de la comunidad: vencer la barrera del tiempo y el espacio en la interacción social.

Un factor que posiblemente influyó en los bajos niveles de participación extraclase es el acceso a internet de los estudiantes desde sus casas, ya que algunos tienen computador pero no conexión. Sin embargo, aunque el acceso a internet en los hogares fue un factor de incidencia en los bajos niveles de acceso extraclase, los estudiantes ingresaron desde otros lugares cuando se publicaron videos de ellos mismos, cuando no iban a clase, o cuando deseaban explorar las novedades en Edmodo.

7.2.2 Ejercicio de lectura

El segundo factor que interviene en el diseño de la propuesta didáctica es el *ejercicio de lectura crítica de textos hipermediales*, debido a que se constituye en la razón de ser de la comunidad virtual de aprendizaje, es la gran empresa conjunta, propósito, filosofía o norte que orienta todas sus acciones. Este ejercicio está caracterizado por los siguientes elementos.

7.2.2.1 Cualidad hipermedial del texto.

El grado de preferencia de los estudiantes hacia la cualidad hipermedial del texto, determinó en gran medida el nivel de compenetración de los mismos hacia la comunidad. Esto se debe a que los estudiantes consideran que tanto el código escrito como el hipermedial son imprescindibles para comprender un texto.

Para los estudiantes, leer un texto con características hipermediales facilita la comprensión, ya que es una práctica interactiva y la información se transmite utilizando tanto el canal auditivo como el visual. En el desarrollo de la propuesta emergieron tres modos en que los estudiantes o equipos abordaron la lectura crítica hipermedial:

1. Leer el texto escrito primero para comprender la idea central del mismo; luego observar el video o las imágenes para complementar las ideas; y finalmente regresar al texto escrito para contrastar las ideas resultantes.
2. Observar primero el video o las imágenes y luego leer el texto, ya que consideran que el video es el argumento del texto escrito.
3. Observar sólo el video o las imágenes, porque para los estudiantes esta práctica también es considerada como un tipo de lectura de carácter visual.

Esta última modalidad de abordar el ejercicio de lectura crítica hipermedial resulta interesante, ya que la comprensión y el entendimiento están asociados a lo visual. Es posible que el paradigma de aprendizaje visual en el que se fundamentan las prácticas de enseñanza del docente de tecnología e informática – tal y como se anunció en la primer parte de este capítulo – haya tenido influencia en los distintos modos en que se enfrentan los estudiantes al ejercicio de lectura.

En los tres casos, el video y las imágenes son los protagonistas, ya que de acuerdo con las impresiones de los estudiantes: *“aportan más a la comprensión, en cambio la lectura consideran deben interpretarla”*; *“no tienen que leer todas las palabras”*; *“refleja mejor lo que se trata de decir en el texto escrito”*; *“los enlaces amplían la información y se conoce más sobre el tema”*; *“el video es más claro y fácil de entender que los textos escritos”*; *“es más entretenido y no se les olvida lo comprendido”*; *“se enredan mucho más con el texto escrito”*; *“con el video pueden recrear la historia en sus mentes”*; *“las imágenes y videos transportan la imaginación”*.

Se devela una relación directa entre la representación visual del conocimiento con la representación mental que construyen de lo que aprenden a través de un texto hipermedial.

La estimulación visual para ellos tiene más sentido en la medida en que se han visto familiarizados con ella no sólo en la clase de tecnología e informática, sino quizás desde sus hogares o desde la manera en que se relacionan con el mundo que los rodea.

Esta preferencia - y también causa de motivación - manifestada por los estudiantes hacia los textos de carácter hipermedial, los lleva a considerar imprescindible el abordaje de este tipo de texto también en otras áreas del saber. Los estudiantes manifiestan que no han experimentado antes la lectura de una manera igual en otras asignaturas, lo que hace que para ellos sea un ejercicio novedoso. Su percepción sobre la estrategia es positiva en la medida que reconocen el valor de los textos de carácter hipermedial frente a los que no lo son.

Frente a la pregunta sobre haber realizado este tipo de lectura en otras áreas una estudiante responde: *"No, muy pocas veces así como unas lecturas, pues aparte [lo que hacemos en la comunidad] no es solamente leer y responder, sino como que de comprender, de practicar, de que no le pase a uno, entonces me parece que es más interesante [hacer ese ejercicio] en un texto que a veces uno ni entiende (...)"*

Adicional al carácter hipermedial de los textos, resulta interesante que los estudiantes establezcan relaciones entre aquello que leen, y asuntos o elementos de su vida personal, su contexto y comunidad. El hecho de implicarlos de algún modo en el proceso de lectura les permite interiorizarla, asignarle sentido y significado con lo que experimentan día a día en su vida dentro y fuera de la escuela.

7.2.2.2 Lectura colectiva

En el marco de esta investigación, la lectura colectiva facilita tres acciones y/o procesos: la comprensión, el aprendizaje, y la motivación con relación a la consolidación de la comunidad. El primero de ellos, la *comprensión*, se da debido a que los estudiantes escuchan las opiniones de sus compañeros, complementando de esta manera sus propias construcciones con diversas perspectivas. Eso se da de un modo especial en las participaciones de los estudiantes extraclase, en las que analizan el texto desde distintos



puntos de vista para comprenderlo mejor; se sienten motivados a pensar distinto a como lo hacen generalmente, ya que no sólo les interesa conocer lo que piensan ellos mismos, sino que se ven intrigados por las perspectivas de sus compañeros o de su comunidad; consideran además que la perspectiva propia no es siempre la correcta, sino que las demás deben ser consideradas para determinar cuál es la más pertinente.

Por otro lado, consideran que la lectura colectiva facilita la comprensión porque realizan un proceso de lectura que es pausado, paso a paso, cuando no comprenden lo que leen cuentan con la explicación de otro miembro de la comunidad. Por esta razón prefieren leer de manera colectiva que individual.

La mayoría de los estudiantes afirmó que en otras áreas leen individualmente, y consideran que no obtienen resultados adecuados, es decir no comprenden. Además, leer de esta manera los obliga a utilizar otras herramientas como Google para hacer búsquedas más precisas sobre lo que están leyendo. Si bien la lectura individual es importante en otras esferas académicas e informales, en la escuela y bajo un horizonte marcado por la comunidad virtual de aprendizaje, la lectura colectiva y dialógica juega un papel fundamental no sólo porque los resultados redundan en mejores comprensiones, sino porque tiene influencia en los aprendizajes.

Así, el segundo proceso que facilita la lectura colectiva es el *aprendizaje*. Gracias a otros procesos como la comunicación, el diálogo, y la discusión, los estudiantes son capaces de opinar y establecer conclusiones claras ante lo leído. Por ello, las actividades de lectura y de producción post-lectura hacen que los estudiantes se sientan implicados en su proceso de aprendizaje.

Uno de los estudiantes expresa: *"Pues más que todo aprendimos sobre la web, la seguridad y todo eso, mediante videos, actividades, de campañas que nosotros mismos hacíamos y comprendíamos más sobre lo que era lecturas, casos en la vida real, entonces sí por medio de eso."* Reconocen que el aprendizaje está asociado al proceso de lectura y de elaboración/construcción conjunta y dialógica.

La tercera acción es la *motivación frente a la consolidación de la comunidad*. Esto se debe a que estudiantes que nunca habían leído en su casa, lo comenzaron a hacer durante y después del proceso de intervención; los estudiantes que inicialmente leían poco, lo están comenzando a realizar en mayor medida ya que antes no les gustaba hacerlo solos; y estudiantes que antes leían y no comprendían, ahora se inclinan por libros con imágenes. Estas son algunas de sus expresiones:

“(...) yo no era el que siempre leía, el que leía era siempre alguien que leyera mejor, que no se trabara. [Ahora] leo más que antes, ya leo libros.”

“(...) en este colegio no vemos lectura, lo que nos ponían a hacer era el dictado, y como en Edmodo nos ponían mucho la lectura entonces uno leía o leía, entonces yo opino que aprendí mas de lectura. (...) Yo leía [los textos] primero y no comprendía, y ya después que usted nos dijo de las imágenes, entonces los libros que leo tienen imágenes, uno se mete en la película.”

El proceso de lectura colectiva se convierte en el escenario ideal, además, para que los estudiantes *construyan estrategias* para afrontar el proceso lector de la mejor manera, garantizando que todos los miembros del equipo comprendan el texto que están leyendo y así poder desarrollar la actividad de construcción que se propone posteriormente al ejercicio de lectura.

7.2.2.3 Proceso lector en Edmodo: dimensión de los textos e hiperenlaces.

Una de las mayores participaciones de los estudiantes en Edmodo se presenta cuando, bien sea de manera señalada en las actividades o de forma autónoma, expresan comentarios o respuestas en torno al tema de la sesión. Estos comentarios son generalmente cortos y con poca argumentación. Sin embargo, cuando se les solicita que representen sus respuestas a través de otros medios como el audio o el video, preparan respuestas más elaboradas.

Este hecho deja entrever un poco la facilidad que provoca en los jóvenes el expresarse a través de un formato distinto al escrito u oral. A través de los productos de cada sesión, se podían compartir narrativamente sus posturas frente a lo que leían, o incluso a través del texto escrito en Edmodo pero en menor medida.

También se pudo evidenciar que la dimensión de los textos hipermediales es un factor determinante tanto en la motivación como en la forma que se asume el proceso lector. Lecturas extensas y con pocos recursos hipermediales son menos acogidas, es decir provocan poco interés en los estudiantes.

Si se les presenta lecturas extensas o cortas con hiperenlaces para ampliar la información a través de otros formatos o recursos, existe una tendencia a no acceder a estos. Podría afirmarse que ello se debe a tres asuntos, el primero es que sólo consideran que deben leer lo que se les presenta a primera vista; segundo, si no se les indica que es necesario ingresar a esos espacios adicionales, no lo consideran parte del texto; y tercero, cuando el texto por sí mismo es comprensible y no es necesario acceder a más información. Bajo esta condición surge entonces la idea de que sólo es necesario y obligatorio lo que el docente indica y es notoriamente perceptible. Si no se da la indicación precisa de ingresar a los hiperenlaces, los estudiantes no lo hacen de manera autónoma.

“No dábamos clic en los enlaces, como usted decía que leyéramos el texto hacíamos eso.”

Estudiante

“No porque usted decía lea el texto entonces uno pensaba como ¡ah! voy a dar clic en esta palabra que no entiendo, que está así en azulito como para uno ver qué significa”

Estudiante

Los anteriores asuntos referidos a la participación, la dimensión de los textos, y la resistencia al hipertexto, ratifican la necesidad de presentar a los estudiantes lecturas que tengan una estructura segmentada, acompañadas con elementos visuales que sirvan como complementos a la narración.



7.2.3 Mediación del docente

Otro factor que emergió en esta investigación es la mediación del docente, entendida como las acciones de enseñanza y cualidades del docente indispensables en el desarrollo de la propuesta didáctica. Estas acciones y cualidades dependen del entorno formativo en el que se encuentren inmersos los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje. En el contexto que aquí se refiere, el entorno formativo estuvo apoyado en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC.

Una primera cualidad o condición del docente en un entorno apoyado en TIC es el *conocimiento del contexto*. Es decir, el grado de conocimiento que tiene el docente de sus estudiantes para poder mediar la estrategia didáctica y con ello mantener la motivación, aumentar la participación y favorecer la construcción de conocimiento. Conocer el contexto en el que se desenvuelven, pertenecen y conviven sus estudiantes – es decir, sus gustos, preferencias, motivos de aburrimiento, entre otros – permite al docente utilizar las herramientas o medios necesarios y desarrollar las actividades de manera pertinente y significativa.

Un ejemplo del conocimiento del contexto se evidenció en una de las sesiones en las que el docente planteó un ejercicio lúdico al comienzo, mediante el cual se trabajó el concepto de comunidad. Los estudiantes estuvieron muy motivados, ya que la actividad implicó salir al patio salón del colegio. Conocer el contexto también significa saber cuándo están motivados, cansados, aburridos, o expectantes.

Asociada a la anterior, otra cualidad importante es la *actitud y grado de empatía* del docente hacia los estudiantes. Estos dos elementos influyen en gran medida en el grado de motivación y participación de los estudiantes tanto en los escenarios formativos presenciales como virtuales. En la medida que el docente brinda confianza, es respetuoso, demuestra alegría por lo que hace, genera en la comunidad actitudes similares.

El desarrollo de actividades que involucran el uso de plataformas sociales, requiere de un docente que motive – dinamice – constantemente este nuevo escenario formativo y propicie la participación tanto en el aula como fuera de ella. De esta manera se generarán más interacciones entre los estudiantes, quienes intentan actuar conforme el docente lo realiza. Una de las acciones que favoreció la interacción en Edmodo fue la generación de preguntas y publicaciones sobre temas interesantes para los estudiantes.

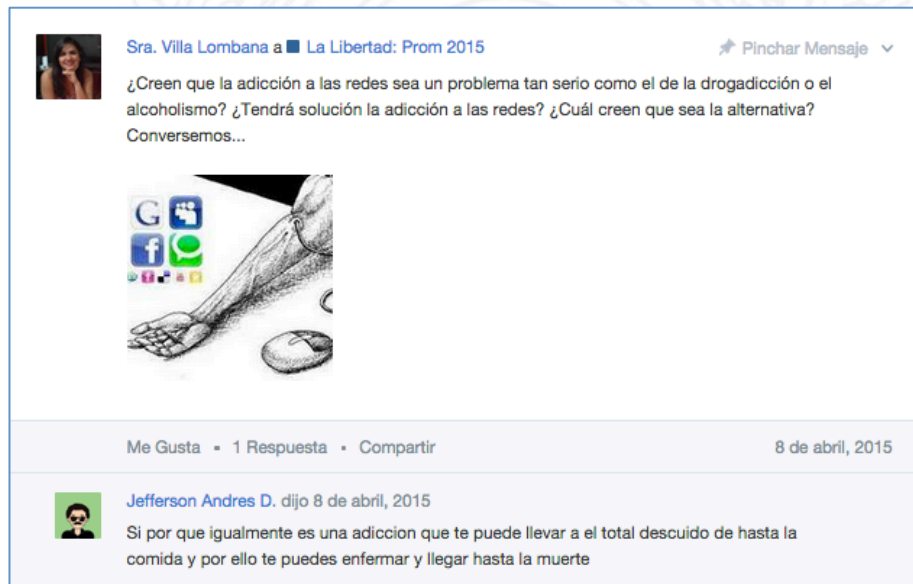


Imagen 32. *Publicación mediante preguntas*

La mediación del docente también está determinada por las *prácticas de enseñanza*. Aquí es importante destacar como prácticas constantes la contextualización de la sesión, donde se explican los propósitos del trabajo, y se propicia la reflexión o activación de conocimientos a través de un video o de actividades que generen un ambiente ameno, tales como: la dinamización del espacio virtual Edmodo en clase y extraclase, la cual demanda un conocimiento del docente del entorno para mantener la motivación y propiciar la participación de los estudiantes; y finalmente la presencia social del docente, es decir las acciones que genera para mantener la comunicación constante con sus estudiantes y de esta forma ser considerado parte de la comunidad.

Desde la perspectiva de la *presencia social* y la *dinamización*, resulta importante el grado de acompañamiento que brinda el docente tanto en las sesiones presenciales como en el escenario extraclase – exclusivamente virtual –. En la orientación desde lo presencial, este acompañamiento se refiere al apoyo in situ sobre el manejo de la plataforma, resolución de inquietudes, y estrategias para el abordaje de la lectura. Desde lo virtual, se refiere a la publicación de información interesante para leer, la publicación de réplicas a las intervenciones de los estudiantes, y la generación de temas y preguntas para propiciar la lectura y discusión.

Una situación particular conlleva a destacar la presencia social como un asunto importante, y se refiere a la resistencia o dificultad manifestada por los estudiante para seguir instrucciones - habilidad de pensamiento crítico -, lo cual hace que el docente tenga que buscar estrategias diversas para presentar paso a paso las acciones que se desarrollan en la sesión. Por ello surgió como una estrategia importante la *Agenda Prom 2015* (Ver anexo), cuyo propósito fue publicar las orientaciones para el desarrollo de las actividades de la sesión de una manera más amena, organizada y fragmentada por medio de imágenes. En la agenda se buscó implicar a los estudiantes utilizando una foto de ellos, promoviendo la idea de comunidad, un lugar de todos y construido por todos, no sólo por el profesor.

Otra de las estrategias aplicadas en la intervención fue *implicar a los estudiantes* en las actividades propias de la comunidad. Con ello se logró que los estudiantes grabaran un video invitando a sus compañeros a participar en Edmodo y asistir a la próxima sesión, publicar fotos de ellos en la galería de fotos del grupo en Edmodo, e incluir una foto de todo el grupo en la agenda de Edmodo.

La *asignación de roles* por equipos fue una estrategia que planteó el docente en la cuarta sesión, como una forma de implicarlos en la comunidad. Los roles asignados a los cinco equipos fueron: Animadores, a cargo de llevar actividades lúdicas a la clase; Investigadores, a cargo de buscar información en la web y compartirla con el resto del grupo; Medios, quienes llevan un registro fotográfico de las sesiones; Relatores, llevan un registro narrado de lo que aprenden en cada una de las sesiones; y los Dinamizadores,

encargados de fortalecer y mantener activa la comunidad en Edmodo.

El resultado de esta estrategia permitió al docente contar con acciones que complementaron su dinamización del entorno formativo en Edmodo, y además generar en los estudiantes una conciencia de pertenencia a la comunidad. En un entorno apoyado en tecnologías, especialmente en aplicaciones de tipo medio social, es importante valorar las acciones de cada miembro de la comunidad y disminuir la brecha que trae consigo la relación docente – estudiante, de modo que puedan propiciarse lazos de mayor confianza, familiaridad y camaradería.

7.2.4 Participación del estudiante: Motivación, autonomía y valoración.

La motivación del estudiante emerge como un factor importante en el desarrollo de la propuesta didáctica. ¿De qué depende esta motivación? De acuerdo con los hallazgos, este hecho puede depender de las expectativas que tienen los estudiantes frente a la plataforma y de la mediación que realice el docente para mantenerla activa y dinámica. A continuación se describen en detalle algunos de esos elementos que se considera son indispensables en la motivación para acceder a Edmodo.

El primero de ellos es el *trabajo en equipo*⁵⁷. Es decir el hecho de encontrar allí a sus compañeros, de ver sus opiniones y poder compartir la de ellos, de poder ver sus creaciones o trabajos y divertirse con la creatividad de los mismos. El trabajo en equipo incorpora la posibilidad de co-crear con los otros, de pensar ideas y resolver problemas juntos, como se ha señalado en los apartados anteriores.

Otra fuente de motivación es la *plataforma Edmodo*, debido a que fue una plataforma novedosa para los estudiantes. Su novedad en la clase hizo que estuvieran interesados en los temas abordados, en escribir, opinar y compartir, ya que consideraron fue ‘una manera diferente de estudiar’. En otras asignaturas la lectura se abordó respondiendo preguntas sin comprender y transcribiendo al cuaderno de estudio los textos que el profesor compartía en

⁵⁷ En el factor Práctica o ejercicio de comunidad, se desarrolla lo concerniente al Trabajo en equipo. Por lo que aquí se hace la relación directa de éste con el factor Motivación.



clase.

“La experiencia fue gratificante porque nosotros estamos acostumbrados a ciertas lecturas, a sólo leer y exponer o simplemente nos dictaban y ya, o nos tocaba escribir del tablero. Pero [con Edmodo]cambiamos de rutina, ya hacemos otras cosas e interactuamos entre nosotros.” Estudiante

Así, la motivación se expresa cuando existe la oportunidad de construir nuevos conocimientos mediante una forma de aprender distinta a la que han experimentado en las demás áreas curriculares; cuando los temas que se abordan están relacionados con su día a día, cuando tienen la posibilidad de conocer las opiniones de sus compañeros, aprender de ellas, y compartir sus aprendizajes. Por esta razón los estudiantes sugieren tener más acceso a Edmodo en la semana y que el uso de este medio social se extienda a otras asignaturas en la institución educativa.

Por lo anterior, la estrategia utilizada por el docente para *implicar a los estudiantes en las actividades*, constituye una motivación para ellos, ya que ayuda a que se reconozcan como parte de la comunidad y puedan identificarse con ella. En el marco de esta investigación los estudiantes se sintieron implicados cuando:

- Aprendieron nuevos conocimientos aplicables a su vida.
- Se les asignó un rol en clase, como parte de las acciones de la comunidad.
- Participaron en actividades de construcción colectiva.
- Reconocieron que a alguno de sus compañeros les sucedió una situación relacionada con el tema estudiado.
- Experimentaron autonomía en la comunidad.

Otra motivación fue la *extensión de la actividad*. Actividades demasiado extensas pueden hacer que pierdan la concentración o interés en el ejercicio de lectura y creación. Por ello es importante distribuir los pasos de cada actividad en diferentes sesiones, de modo que todo el contenido temático pueda abarcar más de una sesión de trabajo.

¿Cuál debe ser entonces la dimensión ideal de las actividades de la secuencia didáctica? De acuerdo con los hallazgos, dos semanas de trabajo en metodología virtual o dos sesiones presenciales es el tiempo que permitió cumplir con el objetivo propuesto, debido además a que la resistencia para seguir instrucciones puede ocasionar que los estudiantes pierdan interés en la actividad y ello genere desconcentración y desmotivación.

La *contextualización de la sesión*, constituye una fuente de motivación importante ya que no siempre se realizó de la misma manera. Algunas veces corresponde a una actividad lúdica relacionada con el tema; un video acompañado de preguntas reflexivas; o publicaciones de imágenes en el muro de Edmodo. La forma en la que se presentan e introducen los contenidos temáticos de lectura, actúa como detonadora de la discusión y promueve el interés por el abordaje de las actividades. Así mismo, influye en que los estudiantes se sientan implicados en la medida que se relaciona el tema con situaciones de la vida diaria de los estudiantes.

Después de la motivación, el *grado de autonomía del estudiante* aparece como un factor que interviene en el desarrollo de la propuesta. Ésta se puede ilustrar en la descripción de tres tipos de estudiantes:

1. Estudiante líder: es aquel que ingresa a Edmodo por fuera de clase; explica a sus compañeros cuando no comprenden el texto leído; demuestra interés por los temas que se abordan en Edmodo, compartiendo nuevos contenidos, conocimientos y experiencias; y es reconocido como tal por sus compañeros.
2. Estudiante propositivo: se manifiesta cuando el estudiante avanza en las actividades sin consultar al docente; elige el texto que desean leer, generalmente el más corto; elige el equipo con el que desean trabajar; propone nombres tanto para la comunidad como para su equipo.
3. Estudiante que atiende la instrucción: sólo se manifiesta en la comunidad cuando lo sugiere el docente, es decir sólo actúa bajo la indicación del profesor.



Cabe señalar que desde el inicio de las sesiones los estudiantes no demostraron estos niveles de autonomía, ya que no realizaban las actividades de manera independiente sino que el profesor constantemente debía orientarles. Por ello surgió la agenda ya mencionada anteriormente. En algunos casos los estudiantes no apoyaban a sus compañeros frente a dificultades como el acceso a Edmodo, sino que esperaban a que el profesor llegara a orientarlos uno a uno en el aula de clases.

La mediación del docente respecto a la autonomía del estudiante es un asunto vital, ya que si el docente decide asistir uno a uno a sus estudiantes, ello podría tomarle todo el tiempo de la sesión. En cambio, si se le solicita a los estudiantes asistir a sus compañeros, no sólo se genera ganancia en tiempo de la sesión, sino que constituye una manera de propiciar la autonomía, el trabajo colaborativo y la identidad de la comunidad.

Un último factor que interviene en el desarrollo de la propuesta didáctica, respecto a la participación de los estudiantes, es la *valoración acerca de la comunidad*. Es decir, la perspectiva que el estudiante tiene frente a la comunidad, ya que de esa posición depende cómo enfrente cada una de las actividades propuestas en las secuencias didácticas.

En esta comunidad, la valoración se caracteriza por varios elementos. El primero de ellos es la *concepción prescriptiva*, que se refiere a la visión que tienen los estudiantes sobre la comunidad como una actividad de estudio, en la que sólo es necesario seguir las indicaciones o “tareas” que sugiere el profesor. Teniendo en cuenta el grado de motivación, esta concepción está asociada generalmente a los estudiantes que sólo atienden la instrucción del profesor y que no participaron en Edmodo por fuera de la clase.

En contraste con lo anterior, el segundo elemento que caracteriza la valoración es el deseo de dar continuidad al trabajo en Edmodo. La mayoría de los estudiantes coincide en afirmar que la clase de tecnología e informática, donde se utilizó la plataforma Edmodo, es la única clase diferente y amena de las que estudian en la institución. Por tanto, desean que no sólo se utilice en esta área sino en las demás, ya que es la manera más didáctica y divertida de aprender, sin que se vuelva una actividad monótona.

7.2.5 Tiempo y espacio de la sesión

El factor tiempo y espacio de la sesión se refiere a la duración del encuentro presencial entre docente y estudiantes, y la disposición del espacio en cuanto al ambiente de aprendizaje presencial y virtual.

De acuerdo con los hallazgos, la *duración* de la sesión en el ambiente presencial - es decir en la clase de tecnología e informática - es un aspecto que el docente debe considerar para el abordaje de los temas, de modo que la actividad principal pueda desarrollarse a plenitud. Cuando se proponen actividades complementarias – extraclase – para culminar o consolidar un tema abordado en clase, por lo general participan aquellos que son más activos y que ejercen liderazgo.

Un caso particular relacionado con este factor sucedió en la segunda sesión, en la que el tiempo fue breve y la actividad de construcción colectiva – producto – no se pudo desarrollar de acuerdo con lo planificado, por tanto fue asignada consensuadamente como actividad complementaria. Como resultado, la semana siguiente sólo uno de los equipos la desarrolló a cabalidad y la compartió con la comunidad en Edmodo.

El escenario de aprendizaje virtual, que se desarrolla sólo en Edmodo, es propicio para proponer a los estudiantes discusiones informales, continuar con debates iniciados en el encuentro semanal, compartir publicaciones interesantes sobre el tema en desarrollo. En cambio el escenario presencial, que se desarrolla en el aula de clase haciendo uso de Edmodo, es idóneo para fomentar las relaciones, la dinámica de trabajo colectivo, el ejercicio de lectura dialógica y la construcción de productos a partir del ejercicio lector. La convergencia de ambos escenarios es la que favorece la creación y la consolidación de la comunidad virtual de aprendizaje.

En definitiva, la *presencialidad* es una cualidad inherente a esta comunidad de aprendizaje en particular, que se constituye en una ventaja y un factor que tiene influencia sobre los resultados de las acciones que se desarrollan en la *virtualidad*. La congruencia que debe



existir entre las acciones que se desarrollan en lo presencial y lo virtual, conlleva a que la comunidad sea considerada como tal independiente del tiempo y del espacio donde sucede el aprendizaje.

En cuanto a la *disposición del espacio*, es fundamental contar con un aula de cómputo dotada de por lo menos un computador por cada dos o tres estudiantes, de modo que puedan trabajar de manera individual, por parejas o equipos. En algunas ocasiones se realizaron sesiones en el aula de clases, utilizando un portátil por subequipo – es decir cinco portátiles –, pero la actividad era desarrollada generalmente por uno o dos estudiantes, y los demás se desconectaban del objetivo de la actividad.

7.2.6 Discusión de los resultados presentados en el Eje temático 2

Las explicaciones sobre los factores que intervinieron en el desarrollo de la propuesta didáctica para apoyar la enseñanza de la lectura en el contexto de una comunidad de aprendizaje, apuntan, en primera instancia, a lo que significa en el escenario formativo mediado por TIC contemplar el *carácter social del aprendizaje*.

En la didáctica de la lectura crítica mediante sistemas sociales de aprendizaje como las comunidades virtuales, interviene definitivamente el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Verenikina, 2010). Con este concepto se definen secuencias didácticas que potencian el aprendizaje a partir de las relaciones sociales entre estudiantes y docentes. Es decir, se define con antelación una ‘zona’ o escenario formativo donde la acción del docente tiene gran incidencia para facilitar el desarrollo de procesos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la acción del docente para posibilitar el aprendizaje a partir de la ZDP y sus estrategias para mantener a los estudiantes en esa zona, se denomina *andamiaje* (Páez, 2009). En el caso de esta investigación, el andamiaje del docente corresponde a las estrategias planeadas y emergentes que coadyuvaron a la creación de la comunidad virtual de aprendizaje que potencia la lectura crítica.



Generar autonomía a través de la asignación de roles y motivar una dinámica propositiva y de liderazgo en los estudiantes, refieren la capacidad del docente para guiar el proceso de aprendizaje de modo que puedan ir adquiriendo habilidades y nuevas experiencias para asumir su papel como miembros de la comunidad. Esta capacidad se equipara con la idea de retirar el andamiaje para favorecer la autonomía e independencia de la comunidad.

Siguiendo las nociones de Schunk (1997) relacionadas con las funciones del andamiaje – brindar apoyo, servir como herramienta, amplificar el alcance del sujeto, permitir la realización de tareas que de otro modo serían imposibles – la mediación del docente tiene una relación directa con la autonomía de los estudiantes, ya que es el docente quien la genera o propicia para que en las sesiones ellos puedan tomar decisiones y sentir que son parte de la comunidad de aprendizaje. Pues desde la primera sesión, en la que se trabajaron los temas base del proyecto, se recalcó el carácter compartido del trabajo que se iba a realizar. En tal sentido fue importante hacerles ver y sentir que el liderazgo y la autonomía son características vitales en una comunidad.

La mediación del docente tiene además relación con la motivación. De acuerdo con la teoría de del aprendizaje social de Bandura (1986), el aprendizaje humano se da observando a otros mediante un proceso de modelamiento⁵⁸ (Schunk, 1997; Griffin, 2003). Con este postulado teórico se pudo comprobar que la dinámica de acompañamiento del tutor, su actitud, su lenguaje, y en general su mediación en el proceso de enseñanza, es un factor crucial para potenciar en algunos estudiantes la participación activa en la comunidad virtual a través de Edmodo, quienes a su vez actuaron como modelos para aquellos estudiantes que por motivos ajenos a los académicos no ingresaban a participar extracurricularmente.

Por esta razón, los estudiantes que ejercen liderazgo tienen un papel protagónico en la comunidad. Es necesario que estos liderazgos emerjan para que, en consonancia con la

⁵⁸ El modelamiento es un concepto que alude a los cambios conductuales, cognoscitivos y afectivos que se derivan de observar a uno o más modelos. De acuerdo con Schunk (1997) el sujeto adquiere conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes fijándose en modelos y en las consecuencias de su proceder, actuando de acuerdo con lo que cree que debe esperar como resultado de sus actos.



mediación del docente, jalonan la dinámica de la comunidad y promuevan en los demás estudiantes el ejercicio dialógico de lectura, el compañerismo, la interacción, y la construcción colectiva.

Cualidades de la comunidad como el sentido de pertenencia, el compromiso, la inclusión respetuosa, la empresa conjunta y la comunicación efectiva, emergieron justamente como resultado del proceso de modelamiento entre docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes, en el que:

- ✓ Adquirieron conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes relacionadas con la experiencia de aprender en comunidad. A propósito podría destacarse la incorporación de las siguientes nociones: la regla de replicar las publicaciones en Edmodo, de compartir todo lo construido en el aula de clase; la estrategia de lectura dialógica para ampliar la comprensión del texto hipermedial; la creencia de que el texto en video complementa el texto presentado sólo con el código escrito, o de que con el video comprenden mejor, ya que también se puede leer un video; la actitud de compañerismo y de fraternidad al compartir con otros su saber; o la creencia de algunos estudiantes de que a Edmodo sólo se debe ingresar en el espacio y tiempo de la clase.

“ [En]una comunidad se comparten gustos, opiniones, puntos de vista sobre un tema determinado, entonces también va en compartir, el compartir de la comunidad, porque es donde todos se pueden expresar y conocernos más y aprender sobre los gustos de los demás y sobre las opiniones que tienen respecto de la vida para poder ver el mundo de una manera diferente.” Estudiante

- ✓ Conocieron de forma tácita la utilidad y beneficios de diversos comportamientos fijándose en algunos líderes y en las consecuencias de su proceder. Por ejemplo, el liderazgo que algunos estudiantes ejercieron produjo la participación activa de la comunidad.

“Pues yo creo que si [me considero líder] porque además de yo considerarme mis compañeros me han dicho: usted tiene mucha voz de líder o usted también es un líder. Estudiante.

✓ Actuaron de acuerdo con sus expectativas en el contexto de la comunidad. Los estudiantes se identificaron con los principios o filosofía de la comunidad para actuar conforme a ella. Así lo expresa un estudiante:

“Yo creo que [mi participación en Edmodo] fue buena, porque yo participaba en todo lo que usted ponía y además de participar en clase yo hacía en la casa, revisaba a ver que hacía de nuevo, leía otra vez lo que a uno le interesaba o veía videos interesantes que usted montaba. Entonces yo creo que fue buena.”

Estas fueron las consideraciones que atañen al carácter social del aprendizaje. En segunda instancia, es necesario abordar entonces la importancia del *contexto social* en el que tiene lugar la experiencia de aprendizaje, sea ésta en el escenario presencial o en el virtual. Tener un conocimiento del contexto, permite que se puedan tomar decisiones didácticas acertadas y pertinentes. En este sentido, McIssac y Gunawardena (1996) señalan que los atributos sociales y culturales en el aprendizaje desde y con el apoyo de internet, cumplen un rol importante dado que las tecnologías no son culturalmente neutrales. Es decir, a las tecnologías se les atribuyen características o significados culturales y sociales que dependen del contexto en el que son usadas.

Por ello, es necesario en una propuesta didáctica que incorpore las características planteadas en la presente investigación, atender el contexto en el cual toman lugar las interacciones. De esta manera las experiencias de aprendizaje pueden ser planeadas apropiadamente. En este caso, dado que el docente tenía conocimiento del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, incluyendo sus gustos, sus intereses, sus estilos de aprendizaje, sus miradas frente a la tecnología, y la manera en que asumen la práctica del docente, se pudo consolidar una propuesta didáctica que respondió apropiadamente a las demandas de los estudiantes, quienes manifestaron durante toda la intervención que los temas abordados fueron de total pertinencia tanto para ellos como para sus familias.

Cuando se logra una experiencia significativa para los estudiantes, que tenga una influencia directa en sus conocimientos y vivencias previas, es más probable que se construyan nuevos conocimientos en la medida que existe un factor de motivación y una conciencia de

la importancia de esos conocimientos en su vida cotidiana.

“Lo que más me motivó fue comenzar a estudiar algo diferente, empezar como a trabajar de una manera diferente con los compañeros, que no fueran los mismos si no que pudiéramos de una manera u otra aprender más, de una manera más didáctica”
Estudiante

De acuerdo con Hill (2002) algunas investigaciones en el ámbito de las comunidades o grupos de estudio en línea se han enfocado en el concepto de *presencia* con relación al contexto social. En su trabajo sobre construcción de comunidades Hill (2002) señala la importancia de reconocer que hay un “*allí*”, pues la comunidad es un lugar presencial o virtual donde confluyen personas, ideas, intereses. Considerar el *allí* significa que es importante para los estudiantes y profesores tener un sentido de que otros son parte de las interacciones de la comunidad, y que aunque el espacio sea virtual comparten algunas propiedades comunes como el espacio físico, en este caso el aula de clases, donde también interactúan.

En línea con los postulados de Hill (2002), en la presente investigación se comprobó que los estudiantes reconocen la plataforma Edmodo y el aula de clase como escenarios complementarios que se articulan y sincronizan para conformar lo que ellos mismos denominaron comunidad *Prom 2015*.

“(…) me parece que se conformó una excelente comunidad de aprendizaje, porque usted compartía muchos temas interesantes y todos aprendíamos en grupo o en comunidad (…) y todos aprendíamos bien. [Ayudó a que se conformara la comunidad] Yo creo que los temas que usted daba a conocer a través de Edmodo y también el trabajo en equipo porque pues me gusta mucho trabajar en equipo , entonces eso también se dio para que se diera el aprendizaje.” Estudiante.

La presencia social también se concibe desde el punto de vista de los escenarios asincrónicos de aprendizaje. De acuerdo con Moller (1998) la presencia es el grado en el



cual un individuo se siente o es considerado como real por sus colegas en el contexto virtual. Cuando un estudiante tiene un alto grado de presencia social, hay más posibilidades que se sienta conectado con el grupo, lo cual conduce en su mayoría a un aumento en la satisfacción y reducción en los índices de deserción de la comunidad.

Un tercer elemento de importancia en el análisis de los resultados obtenidos, es el valor que tienen los formatos audiovisuales para expresar y compartir ideas en los entornos virtuales y sociales de aprendizaje. Respecto a esto, Jelfs y Whitelock (2000), basados en entrevistas a expertos en el área del aprendizaje con el uso del computador, concluyeron que el uso del audio, y en general el uso de formatos audiovisuales y multimediales para retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje, ayuda a generar el sentido de presencia social. También encontraron que la facilidad de la navegación dentro de un entorno virtual puede impactar las percepciones de presencia.

Así, se ratifica que la acción de incorporar y articular diferentes formatos para compartir información y para propiciar las interacciones en una comunidad virtual de aprendizaje, es importante en la medida que tiene un impacto en las percepciones de los estudiantes frente a la comunidad y en general hacia el sentido de presencia social, que se traduce en el reconocimiento del *allí* que tiene la comunidad tanto en el escenario virtual a través de Edmodo, como en el presencial en el aula de clase.

Un cuarto elemento central en el análisis tiene que ver con la construcción de conocimiento en línea desde las interacciones, y de la elaboración de productos conjuntos a partir del ejercicio de lectura dialógica. Cuando internet, a través de las plataformas de naturaleza social, es utilizada para facilitar la construcción de conocimiento, se convierte en lo que Jonassen y Reeves (1996) denominan una *herramienta cognitiva*.

Las herramientas cognitivas son tecnologías – tangibles e intangibles – que amplifican las capacidades humanas o “el poder cognitivo” durante las acciones de pensamiento, resolución de problemas y el aprendizaje (Jonassen y Reeves, 1996). En el caso concreto que aquí concierne, una aplicación de medio social como tecnología deviene en



herramienta cognitiva en la medida que Edmodo permitió la creación y co-creación para expresar lo que los estudiantes piensan y conocen sobre el tema abordado. Los autores también denominan a estas herramientas tecnologías de la mente, debido a que facilitan la comunicación y ubicuidad.

La construcción de conocimiento también está relacionada con la representación a partir de la elaboración de productos conjuntos o la realización de una empresa conjunta entre estudiantes. Kafai y Resnick (1996) explican que cuando los estudiantes se involucran en el desarrollo de representaciones de lo que saben, puede conducir a un nivel mayor de comprensión. En ese sentido, más allá de ser consumidores, los estudiantes se convierten en creadores y comunicadores.

De acuerdo con lo anterior, los resultados de esta investigación permiten traer a colación el término de *cognición distribuida*, ya que las plataformas sociales virtuales son vistas como un potencial para desarrollar en los estudiantes la memoria, la creación de conocimiento y la resolución de problemas a partir de retos cognitivos. El procesamiento de información o cognición distribuida permite el establecimiento de relaciones intelectuales a través del intercambio social en plataformas educativas (Hill y otros, 2004). Un ejemplo de la cognición distribuida se experimenta sincrónicamente con la participación en un chat o video conferencia, o asincrónicamente mediante la publicación en una página web, blog o foro en línea.

“[Mi motivación fue] más que todo la forma de trabajar, porque sale de lo rutinario, sale de escribir, por un computador nos conectamos y pues en si como funciona Edmodo: alguien publica una opinión y ya todos comentamos sobre ella. (...) Cada uno opinaba sobre el tema y si por ejemplo yo no entendía cierta cosa, entre todos nos apoyábamos para entenderlo.” Estudiante

Un estudio desarrollado por Brush y Uden (2000) reveló que cuando los estudiantes colaboran con otros en la creación de productos y la generación de retroalimentaciones, se facilita la resolución y comprensión de las actividades realizadas. Por ello, un reto



importante del procesamiento distribuido que aparece en los resultados de esta investigación, es el focalizar la naturaleza de la actividad de modo que no se cree dependencia de los otros para desarrollar la tarea y generar aprendizajes. Si los otros miembros de la comunidad no comparten su información – no replican, ni generan aportes – no habrá motivo de interacción y diálogo, y esto podría producir frustración en los estudiantes.

En una de las entrevistas aplicadas, al consultar a un estudiante sobre si considera que se consolidó una comunidad virtual de aprendizaje, expresó *“Si, pero en ciertas personas, porque hay otras que yo creo que quedaron en las mismas, porque hay muchos que no prestan atención sino que simplemente entran comentan cualquier cosa y se salen, no están constantemente visitando la página [Edmodo]”*

Otro reto que sugiere la cognición distribuida está asociado al tiempo de respuesta. Mientras unos usuarios pueden ser más frecuentes en la publicación de réplicas, otros se pueden tomar más tiempo. Aquí es importante que el docente brinde orientaciones para que los miembros de la comunidad consideren los tiempos de respuesta, de modo que se reduzca la potencial frustración (Hill, 2002).

Otro elemento importante en el análisis de los hallazgos está relacionado con las formas de comunicación en las interacciones humanas (Hill y otros, 2004). Este tema, deja a la comunidad investigativa un reto importante: la naturaleza expositiva de la comunicación. En las interacciones que se evidenciaron en la plataforma Edmodo, y como se señaló en los resultados, los estudiantes poseen un nivel aún muy literal de escritura y su discurso carece de argumentación. Las respuestas a las preguntas del docente y las réplicas a los compañeros fueron muy cortas y poco contundentes.

Un resultado similar obtuvieron Fahy y otros (2001) en un estudio con 13 estudiantes en un curso en línea, donde evidenciaron que la mayoría de las contribuciones de los estudiantes fueron afirmaciones directas. Es decir, el foco de la conversación en las comunicaciones fue la transferencia de información en lugar de un diálogo interactivo y dinámico.

De acuerdo con Vrasidas y McIsaac (1999) este grado de interacción en la comunicación está influenciado por varios factores, entre ellos: la estructura del curso, el tamaño de la sesión, el nivel de retroalimentación tanto de profesores como de estudiantes, y la experiencia previa de los estudiantes. Teniendo en cuenta los hallazgos realizados en esta investigación, a esta lista se podrían agregar otros factores como: la motivación de los estudiantes, la mediación del docente, el contexto social – presencialidad y virtualidad - , y el grado de actividades de construcción colectiva que se propicie.

En este sentido, la colaboración es una estrategia utilizada para facilitar las interacciones, por tanto es un factor muy importante en la generación de una comunidad virtual de aprendizaje. De acuerdo con Slavin (1990), y como ya se ha reiterado, la construcción social de conocimiento permite un nivel más profundo de procesamiento y comprensión. Algunos elementos que intervienen en la colaboración son la composición del grupo y la asignación de roles para los miembros del grupo.

En el análisis de los resultados también cobran importancia las *estrategias discursivas* empleadas por el docente para mediar el proceso formativo. Como expresa Daley (2002), la intervención de expertos y la formación de equipos de trabajo parecen tener un impacto discursivo en el aprendizaje en línea.

A partir de un estudio realizado con docentes, Daley (2002) encontró que las intervenciones realizadas por ellos podrían fomentar en los estudiantes la noción o percepción de que el docente es miembro de la comunidad, que interviene y da valor a la comunicación, y por tanto promueve niveles de motivación y contribuye a la discusión. Por ejemplo, implicar o mencionar a una persona en una conversación o en un discurso, permite a cada uno involucrarse y de alguna forma comprometerse en el diálogo y consolidación de la comunidad.

En séptimo y último lugar, se destacan las oportunidades y retos asociados a la creación de comunidades virtuales de aprendizaje intencionales (Rheingold, 1993; Palloff y Pratt, 1999),



es decir aquellas que se generan en contextos escolares con el propósito de favorecer las prácticas de enseñanza y las habilidades de los estudiantes.

Una oportunidad de las comunidades es que facilitan el logro del aprendizaje. El trabajo colaborativo a través de ejercicios dialógicos, es una estrategia propicia. En concordancia con los estudios de Moller y otros (2000), quien exploró el impacto de la fuerza de una comunidad en el logro del aprendizaje, se demuestra que existe una relación entre los resultados del aprendizaje y la fuerza de la comunidad.

El estudio sobre el impacto de una comunidad en el aprendizaje es un campo en el que se han adelantado desarrollos importantes. En esa línea, Wegerif (1998) realizó un estudio etnográfico sobre la creación de una comunidad en un contexto asincrónico. Los resultados revelaron que los participantes sienten que su aprendizaje se deriva de un proceso para llegar a ser parte de una comunidad de práctica. Es decir, los participantes reportaron que un ambiente de aprendizaje soportado o apoyado en las interacciones sociales facilita en gran medida la construcción de saber.

Desde esa misma perspectiva, los resultados de las investigaciones de Murphy y Collins (1997) demostraron que en un ambiente de aprendizaje colaborativo y dialógico es importante para los participantes conocer otros aprendices, establecer relaciones de confianza, y brindar apoyo mutuo. Estas acciones permiten la creación de un ambiente de aprendizaje seguro, un factor que otros investigadores señalan como primordial en la creación de una comunidad (Hill, 2002).

Finalmente, resulta interesante destacar que desde la perspectiva de los estudiantes, la conformación de la comunidad se dio gracias al trabajo en equipo, al apoyo mutuo en el ejercicio dialógico de lectura, de compartir ideas y opiniones; a las estrategias de lectura construidas, por medio de las cuales se facilitó la comprensión y el aprendizaje.

“[En]una comunidad comparten lo que son sus gustos, lo que son sus opiniones, lo que son sus puntos de vista sobre un tema determinado, entonces también va en compartir, el



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

compartir de la comunidad, porque es donde todos se pueden expresar y conocernos más y aprender sobre los gustos de los demás y sobre las opiniones que tienen respecto de la vida para poder ver el mundo de una manera diferente.” Estudiante

”Yo creo que sí fue muy bien consolidado porque aprendimos mucho sobre lo que conforma una comunidad, sobre lo que tiene que ser para ser llamada comunidad. Por ejemplo lo que es la comunidad entre los compañeros , lo que es la participación de cada uno, el trabajo en equipo, y la colaboración, los aportes que hacían cada vez que se ponía un tema” Estudiante

Expresar opiniones y sentirse escuchados, constituyen motivos para la creación de la comunidad. La comunicación efectiva e inclusión respetuosa, permitió que se pudieran identificar diferentes subjetividades, pero también formas similares de ver la vida, de pensar y sentir. En una comunidad pueden escuchar una versión diferente del otro, tal y como lo menciona uno de los estudiantes: *”Porque todos opinamos, y nos escuchamos cada uno una versión diferente sobre lo que queremos aprender, entonces así sabremos cual es la mejor opción”*. Es decir, reconocen que siempre existen diferencias de pensamiento, pero que éstas no son impedimento, sino una oportunidad más para aprender y ampliar sus conocimientos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

7.3 Eje temático 3: Potencial didáctico de Edmodo en la creación y consolidación de la comunidad de aprendizaje

Conforme a las matrices de observación diligenciadas en cada una de las sesiones de trabajo, los grupos focales y las entrevistas aplicadas a los estudiantes, se deriva el siguiente esquema teórico que contempla los diferentes elementos que definen el potencial didáctico de la plataforma de medio social Edmodo en la creación y consolidación de la comunidad virtual de aprendizaje para apoyar la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales.

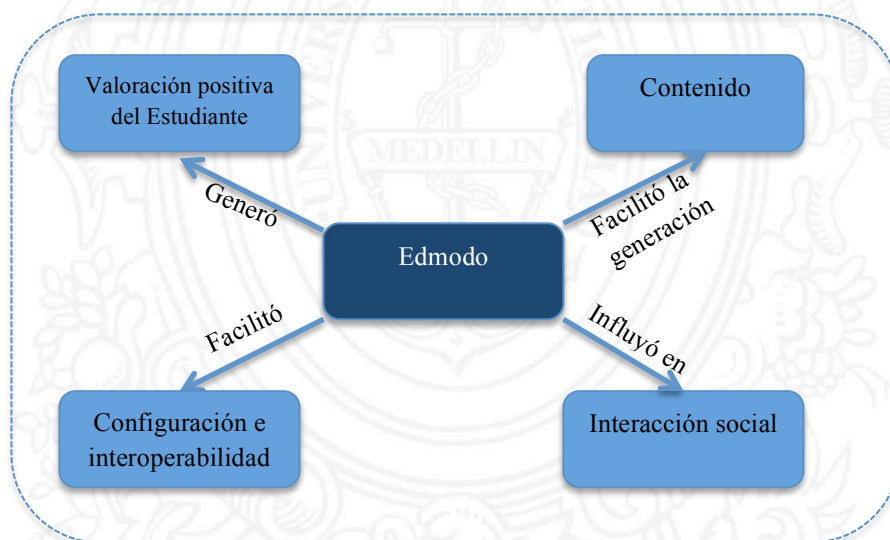


Gráfico 19. Esquema teórico Eje temático o categoría 3.

De acuerdo con los hallazgos, el potencial didáctico de Edmodo está definido por su capacidad para propiciar el encuentro dialógico entre el docente y los estudiantes a través de las herramientas de *interacción social*, que a su vez coadyuva en la compenetración de los miembros de la comunidad y en la presencia social del docente y los estudiantes. Dicha interacción está mediada por la posibilidad que ofrece Edmodo de publicar y almacenar *contenido* en cualquier formato, una ventaja que permite no sólo compartir información en formato textual, sino en formato hipermedial.

La sencilla e intuitiva configuración de la plataforma para la creación del grupo o comunidad, y su posibilidad de descarga para dispositivos móviles – *configuración e interoperabilidad* – hacen de esta herramienta una opción viable para promover el aprendizaje ubicuo y la compenetración social, en la medida que el estudiante puede participar desde cualquier lugar y en cualquier momento.

Finalmente, el potencial depende y se define, además, por la *valoración* que tiene el estudiante frente a la plataforma Edmodo, debido a que si sólo la conciben como una herramienta para uso en el aula de clases – visión prescriptiva –, es probable que se reduzca la posibilidad de conformar la comunidad de aprendizaje, de motivación y de interacción social entre el docente y sus estudiantes.

A continuación se presentan los resultados de este tercer eje temático, desarrollando cada uno de los elementos que definen el potencial didáctico de Edmodo, y se realiza la discusión de los resultados.

7.3.1 Configuración e interoperabilidad

Para la creación y consolidación de una comunidad de aprendizaje, la plataforma Edmodo brinda al docente la posibilidad de crear y administrar *grupos*, los cuales funcionan como comunidades en la medida que permiten organizar a los estudiantes en un mismo espacio que comparte diversas herramientas:

- ✓ Mensajes: Funciona para publicar información, tareas, exámenes y encuestas a todo el grupo. El contenido a publicar puede ser de cualquier tipo: video, imagen, texto.
- ✓ Carpetas: Permite a todos los miembros del grupo almacenar contenido en cualquier formato.
- ✓ Subgrupos: Al interior del grupo o comunidad, pueden crearse diversos equipos, como estrategia de trabajo colaborativo.
- ✓ Progreso: En cualquier momento el docente puede hacer seguimiento a sus estudiantes y verificar su progreso en el grupo.

- ✓ Biblioteca: Es posible que el docente comparta contenido de su biblioteca personal a la biblioteca del grupo, que se conoce como “Carpetas”.



Imagen 34. Pantallazo herramientas del grupo

Una vez el docente crea el grupo, es necesario que comparta el *código del grupo* – serie de 5 caracteres alfanuméricos generado por Edmodo – con sus estudiantes, para que éstos puedan inscribirse y asociarse al grupo o comunidad correspondiente. El proceso de creación de una cuenta de usuario “estudiante” se da de manera sencilla y rápida cuando se tiene el código del grupo, entre otros asuntos porque la cuenta no requiere confirmación mediante el correo electrónico. Esto puede ser provechoso pero a la vez una desventaja, ya que Edmodo utiliza la cuenta de correo del usuario para enviar las notificaciones cada vez que existe actividad en los grupos a los que se está asociado. Así, cuando el usuario no registra su correo, no es notificado sobre las actualizaciones de la comunidad, sino que debe ingresar a la plataforma para conocer la actividad que se genera.

Otro asunto de orden técnico importante en el uso didáctico de Edmodo es la *interoperabilidad*. Edmodo cuenta con una aplicación optimizada y disponible para descargar desde dispositivos móviles. En la intervención realizada, varios de los estudiantes descargaron la aplicación para sus teléfonos celulares, desde donde hicieron presencia en la comunidad en los tiempos y espacios extraclase.

Algunos de los estudiantes con la aplicación de Edmodo instalada en sus teléfonos, mostraron niveles de actividad más altos que aquellos que no la instalaron – estos estudiantes son los que figuran como líderes de la comunidad –. Si bien la relación directa entre la aplicación y la participación no es objeto de estudio en esta investigación, resulta importante destacar esta información como una posible temática de indagación que permita explorar si existe alguna relación entre el hecho contar con la plataforma ubicuamente y la interacción y compenetración social.



Imagen 35. Perfil de estudiante con aplicación móvil.

7.3.2 Interacción social

El potencial didáctico de Edmodo está definido por la interacción social, cualidad que está caracterizada por dos elementos: La conectividad y la compenetración social. La *conectividad* se evidencia en Edmodo cuando los estudiantes pueden “estar” en comunidad, lo que para ellos significa ver las opiniones de otros, expresar preguntas, ideas, respuestas, a través de las diferentes opciones de publicación.



Imagen 36. Ejemplo de conectividad entre estudiantes

Cuando se realizó la etapa de intervención, Edmodo permitía utilizar emoticones para dar cuenta de la valoración de la publicación de los miembros del grupo o comunidad (Ver imagen 37). Sin embargo, en las actualizaciones que se han realizado de la plataforma educativa, esta opción se reemplazó por el botón “Me gusta”/“No me gusta” que se aprecia en la imagen 36.

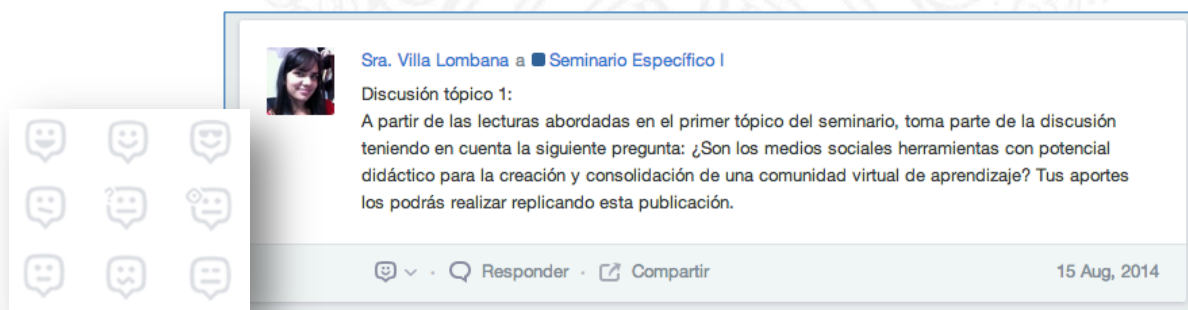


Imagen 37. Versión anterior de la herramienta de valoración de la publicación.

Con la versión anterior de esta función, los estudiantes tuvieron la oportunidad de emitir valoraciones más personalizadas y con más posibilidades, en contraste con la opción actual donde sólo se puede expresar “me gusta”. Los emoticones fueron una de las herramientas con mayor popularidad y acogida por parte de los estudiantes, como pudo evidenciarse en las entrevistas aplicadas.

“Si uno tiene preguntas, uno puede dar preguntas y respuestas, como también puede solicitarles a ustedes [los docentes] un tema a tratar. En el Facebook solamente se ve el “me gusta” en cambio en Edmodo están las caritas. Estudiante.

Con la interacción social fue posible lograr cierto grado de *compenetración social*, dado el factor virtual que permite que los estudiantes se sientan más desinhibidos al momento de expresar sus opiniones. Por ello, es posible decir que en Edmodo se facilita un tipo de comunicación, que presencialmente es mucho más difícil de lograr.

Si bien no todos los estudiantes que conforman la comunidad lograron una compenetración social a través de los encuentros en clase o Edmodo, los que sí lo hicieron manifiestan que Edmodo fue una oportunidad para conocerse mucho más unos a otros y poder conocer las diferentes personalidades del equipo de trabajo. De algún modo pudieron integrarse más como compañeros de clase y como comunidad, teniendo un espacio extraclase mediante el cual se pueden comunicar y expresar sin ningún tipo de represión.

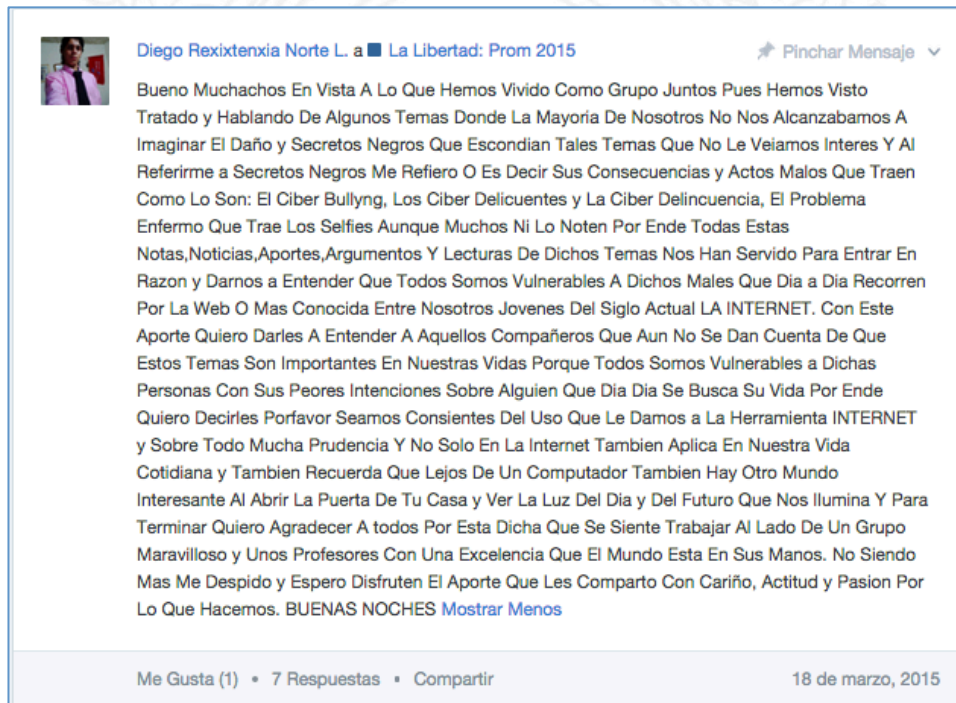


Imagen 38. Reflexión de estudiante en Edmodo

Un aspecto clave para lograr el nivel de conexión y compenetración social en la interacción son las *herramientas de comunicación* de Edmodo. El muro del grupo fue la herramienta más funcional a nivel didáctico, debido a que allí los estudiantes socializaron más, expresaron sus ideas a través de recursos diversos como videos, imágenes y audio. Allí también pudieron compartir experiencias y aprendizajes producto de las sesiones presenciales. El muro del grupo es visible para todos sus miembros, de manera que puedan ver, replicar, compartir lo que la comunidad publica.

La creación de subgrupos dentro del grupo o comunidad también fue una herramienta de comunicación esencial, ya que los estudiantes emplearon este espacio para realizar acciones con su equipo de trabajo, comunicarse con ellos y compartir las ideas para abordar las acciones conjuntas.

A pesar de que los estudiantes coinciden en afirmar que al principio no les gustó mucho la herramienta porque no lo conocían, a medida que fueron trabajando sesión tras sesión se pudieron familiarizar con ella hasta el punto de convertirla, de acuerdo con ellos, en una valiosa fuente de aprendizaje. Así, Edmodo les permitió integrarse con sus compañeros y establecer vínculos con ellos que antes no existían; consolidar una comunicación mucho más estable y directa, debido a que se sienten escuchados y que sus ideas son importantes para la comunidad; conocer las opiniones de los compañeros y reconocer que la diferencia y la variedad en puntos de vista es una ventaja muy importante que determina en gran medida el aprendizaje. Así lo expresaron algunos estudiantes:

"Mi desempeño hasta el momento ha sido bien (...) porque se integra más uno con las compañeras y compañeros de Edmodo."

"(...) Y ver lo que opinan los demás de lo que se esté hablando, porque todo el mundo tiene un diferente punto de vista, piensa diferente, entonces se ven varias opiniones de lo que piensan."

Finalmente, se reitera la relevancia que tiene para la comunidad el nivel de confianza alcanzado a través de la interacción social⁵⁹. Tanto así, que no consideraron pertinente que la comunidad fuera institucional o abierta a otros grados, debido a que se pierde el grado de confianza que les generó el estar con sus compañeros de clase, con quienes habían compartido un tiempo prudente tanto en la presencialidad como en la virtualidad.

⁵⁹ Ya se había mencionado este asunto en las discusiones del eje temático anterior, cuando se destacaron las investigaciones de Murphy y Collins (1997) y Hill (2002), quienes obtuvieron resultados similares, es decir encontraron que los ambientes colaborativos ayudan a establecer relaciones de confianza en la comunidad.

7.3.3 Herramientas y funciones de Edmodo en la participación.

La forma de participación más importante en la plataforma Edmodo está definida por acciones como la *publicación* y la *réplica* – comentarios – haciendo uso del *muro de publicaciones* ubicado en la página de inicio del grupo. En el muro se evidencia toda la actividad e interactividad de la comunidad que conforman los estudiantes y su profesor.

A través de los comentarios los estudiantes evidencian que ingresaron a la plataforma, dan sus opiniones y responden a las preguntas que plantea el docente en la clase. Con relación al tipo de comentarios puede afirmarse que predominan aquellos de carácter expositivo y escasean los que tienen un tono más de orden argumentativo. Se considera que los comentarios más elaborados son los que resultan de las preguntas que plantea el docente alrededor de la actividad de lectura, es decir las respuestas a las preguntas que construyen de manera colaborativa en los subgrupos de trabajo.

La estructura de tipo microblogging⁶⁰ que tiene Edmodo, en la que no hay restricción de caracteres, permite a los miembros de la comunidad publicar contenido de cualquier tipo y formato – imagen, video, audio, texto, enlace o código embebido – y se presenta como una forma de interacción interesante para los estudiantes, pues al estar bien organizada, siempre es posible conocer quien publica, facilitando el trabajo en equipo.

Los creadores de la plataforma Edmodo la definen como comunidad de aprendizaje social⁶¹, precisamente por su capacidad para la creación y publicación de contenido de forma cronológica que la convierte en una herramienta con potencial didáctico. No obstante, pudieron identificarse algunas oportunidades de mejora que los administradores de Edmodo podrían considerar para optimizar sus funciones como medio social de aprendizaje.

⁶⁰ Forma de envío y publicación de textos, en orden cronológico, a través de un tablero de anuncios o de mensajes.

⁶¹ En: <https://www.edmodo.com/about>

La primera oportunidad para optimizar la plataforma, tiene que ver con la función de *embeber o subir imágenes y su visualización en el muro*. En la sesión 4, Edmodo presentó dificultades técnicas con respecto a la publicación de recursos embebidos, en este caso la Agenda de la sesión, que se había cargado previamente en la herramienta Calameo⁶², no fue posible visualizarla. Frente a esto, existe una hipótesis según la cual este tipo de dificultades se deben a la conectividad de la institución educativa, ya que al ésta disminuirse se dificultó que las páginas y los recursos contenidos en ella pudiesen ser vistos en tiempos prudentes.

Aunque no siempre se da, este hecho puede resultar frustrante tanto para el docente como para los estudiantes, quienes tienen expectativas frente a lo que planean y esperan desarrollar, ya que después deben cambiar la estrategia y optar por planes de contingencia para resolver el obstáculo. Es necesario contar con una estrategia adicional que permita avanzar hacia el propósito de la sesión. Por ejemplo, llevar la agenda impresa o utilizar el tablero.

La segunda oportunidad de mejora, es la incorporación de una herramienta de chat. Fue recurrente la anotación de los estudiantes sobre la necesidad de mantenerse conectados sincrónicamente con sus compañeros de clase y de enviar mensajes de forma individual. Sin bien ésta última función fue posible, la sincronía del chat para ellos era una oportunidad de comunicación más directa con su equipo de trabajo, sobretodo en espacios extraclase.

La tercera, es la función de establecer contactos o “hacer amigos”, como lo denominan los estudiantes. A pesar de que Edmodo cuenta con una función que permite crear una conexión de cuentas con otros usuarios, no se equipara con la función de algunos medios sociales para conocer las publicaciones y perfiles de otros contactos, ya que la actualización del muro personal se realiza a partir de las publicaciones de los cursos a los que el usuario está asociado.

⁶² Servicio web para alojar documentos en línea e incrustarlos en sitios de internet.

Por último, los juegos fueron considerados como un gran ausente en la plataforma Edmodo. Si bien la plataforma cuenta con aplicaciones educativas que pueden utilizarse en clase, aún no se encuentran disponibles en idioma español.

7.3.4 Valoración del estudiante sobre Edmodo

El uso de Edmodo como apoyo a las prácticas de enseñanza de la lectura, está determinado en gran medida por la *valoración* o percepciones del estudiante frente a esta plataforma. De acuerdo con la manera en que el estudiante asuma el uso de la plataforma en el aula de clases, podrán cumplirse los objetivos de aprendizaje planteados por el docente.

Edmodo fue considerado por los estudiantes como un espacio sólo de estudio, debido a que su naturaleza es educativa. De acuerdo con ellos en esta plataforma:

- ✓ Se aprende fácil en comunidad, es decir Edmodo es más didáctico en la medida que permite explicar y aprender de forma dialógica a través de la interacciones.
- ✓ Es flexible, se pueden abordar múltiples temáticas. Lo que la hace una plataforma interesante es el uso que le de el docente, es decir la estrategia didáctica.
- ✓ Tiene múltiples herramientas, de hecho a medida que se van descubriendo es posible sacarle más provecho.
- ✓ Es útil para desarrollar actividades de lectura.
- ✓ Edmodo le atribuye un carácter más serio al aprendizaje.

Esta percepción de Edmodo como espacio de estudio, permitió que fuera una plataforma social acertada en el marco de la propuesta didáctica. Los estudiantes insistieron en la idea de que este medio no tiene elementos distractores, como sí los tienen otros medios sociales. En este sentido expresaron que si se hubiera utilizado Facebook:

- ✓ En ella sólo tienen la opción “me gusta”, en cambio Edmodo tiene muchas formas de valoración como los emoticones⁶³.
- ✓ Aunque en Facebook se aprende también, Edmodo está más enfocado en la relación estudiante – profesor.
- ✓ Facebook es sólo para entretener, no aprender.
- ✓ En Edmodo hay más confianza para compartir contenido, en Facebook no.
- ✓ Edmodo es para trabajar en equipo, mientras que Facebook es para estar con los amigos.

Esta comparación que emergió en un grupo pequeño de estudiantes sobre las dos plataformas - una de naturaleza educativa, la otra no – deriva en una percepción sobre Edmodo como un escenario que puede tornarse “aburrido” en algunas ocasiones, ya que no se pueden realizar acciones como la comunicación sincrónica con sus compañeros de clase mediante el chat, y la interacción con estudiantes de otros grados escolares.

Atendiendo a esta percepción, en medio de la intervención se creó un grupo en Facebook para complementar el esquema de comunicación con los estudiantes, el cual nunca se utilizó, debido a que no hubo receptividad en la convocatoria para unirse al nuevo espacio. Con ello se pudo comprobar que para los estudiantes el uso de Edmodo es más significativo como herramienta mediática en el aula de clases.

"Opino que [Edmodo] es muy acertada porque yo creo que cuando la crearon el objetivo era ese, que los estudiantes se pudieran integrar más y de una manera más dinámica, dejando de lado lo que es copiar, [en Edmodo] opinamos sobre varios temas y aprendemos como más fácilmente en comunidad con los compañeros." Estudiante

⁶³ En la versión utilizada de Edmodo, aún se contaba con la opción de emoticones para valorar las publicaciones. En estos momentos esta opción desapareció y fue reemplazada por “me gusta”.

7.3.4 Discusión de los resultados presentados en el Eje temático 3

Los resultados obtenidos respecto del potencial didáctico de la plataforma de medio social Edmodo, reiteran las nociones de Brown (2002), Lee y McLoughlin (2007), quienes consideran que el uso de la tecnología, especialmente las que se enmarcan en la Web 2.0, para apoyar las relaciones entre los individuos, potencian las redes sociales y las comunidades de aprendizaje, proporcionando herramientas que promueven el diálogo, la colaboración y el intercambio de información, y ofreciendo a los estudiantes el acceso a una amplia gama de conocimientos e ideas.

También se reitera el potencial de Edmodo para la creación y consolidación de comunidades virtuales de aprendizaje, el cual está sujeto a la estrategia didáctica planteada bajo el paradigma socio constructivista del aprendizaje, y articulada al plan de área e intereses de los estudiantes; de la concepción que tengan los estudiantes de la plataforma, y la relación de ésta con su contexto social y cultural; y de la mediación pedagógica del docente, quien debe propender por la compenetración social, la intersubjetividad y la interacción entre los miembros de la comunidad.

De acuerdo con el planteamiento de McLoughlin y Lee (2008, p.2) sobre la problemática de “la dimensión de la interactividad del mundo real y de la participación en comunidad al que el software social puede contribuir”, es importante señalar que Edmodo se convierte en un espacio complementario y de extensión del aula de clases, del espacio y tiempo para las interacciones de los participantes que ya no sólo se circunscriben a lo presencial, sino que se da también en el ámbito virtual.

Herramientas como el muro, la biblioteca, los subgrupos, propiciaron la emergencia de una dinámica de comunicación y participación, que fue fortaleciéndose a medida que la comunidad se afianzaba en su propósito de apoyar la lectura crítica de textos hipermediales.

Todo lo anterior demanda, por supuesto, de un andamiaje que aproveche este potencial para propiciar en los estudiantes, la autonomía, el liderazgo, la colaboración, la confianza, la construcción de conocimiento y la interactividad, como elementos centrales de un



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

aprendizaje auténtico, conforme y relevante a sus necesidades y a las del contexto al cual pertenecen.

Frente a lo que Edmodo representa para los estudiantes y con relación a su potencial para apoyar las prácticas educativas, es indispensable que desde los currículos escolares se reconfiguren las estrategias y planes, de modo que institucionalmente las dinámicas en el aula conciban el aprendizaje como una construcción social.

Además, es importante que se reconozca a las tecnologías como herramientas cognitivas que amplifican las capacidades humanas y facilitan un procesamiento distribuido entre las personas que hacen uso de ellas, en un ambiente de aprendizaje intencionado pedagógicamente, mediado didácticamente por una estrategia y dinamizado por el docente. Lo anterior es requisito para considerar las plataformas de medio social, especialmente Edmodo, como una herramienta con potencial didáctico para apoyar la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales, en el contexto de una comunidad virtual de aprendizaje.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803



CONCLUSIONES

Esta investigación se propuso contribuir a la didáctica de la lectura crítica en la educación media utilizando algunos medios y TIC, a partir de tres grandes propósitos relacionados con el diseño de una propuesta didáctica para apoyar la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales en el contexto de una comunidad virtual de aprendizaje; la identificación de los factores que intervienen en el diseño y desarrollo de la propuesta didáctica; y el potencial didáctico de la plataforma educativa de medio social Edmodo, en la conformación y consolidación de la comunidad de aprendizaje.

A partir de un proceso de intervención con estudiantes de grado 11° y el docente del área de Tecnología e Informática, de la institución educativa La Libertad, en la ciudad de Medellín, pudo derivarse un esquema teórico sustantivo que parte del análisis de los datos recolectados en el estudio, a través del cual se aborda la pregunta de investigación ¿Cómo puede una comunidad virtual de aprendizaje, soportada en una plataforma de medio social, apoyar la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales?

A modo de conclusión, se presentan tres postulados principales con los cuales se da respuesta a esta pregunta:

En primera instancia, en la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales apoyada en la construcción de una comunidad virtual de aprendizaje, es fundamental el diseño de una propuesta didáctica que contemple cuatro elementos: conocer la relación del docente con las TIC, la articulación de la propuesta didáctica al área, las prácticas de enseñanza del docente, y el paradigma de aprendizaje que fundamenta su quehacer. La conjugación de estos cuatro elementos, permitió el planteamiento de la propuesta conforme al contexto social, cultural y educativo en el que se enmarcan los actores del proceso. Es decir, estudiantes y docente.

Detenerse a considerar el fundamento pedagógico y didáctico de la integración de las tecnologías en el aula, es reconocer que dicha integración no debe realizarse de manera



arbitraria, sino que es necesario que se reconozcan, entre otras cosas, la existencia de prácticas de lectura y su pertinencia en el diseño de la propuesta, la disposición del docente para utilizar las tecnologías en su clase, las formas en que configura su quehacer y la perspectiva de los estudiantes frente a éste, los fundamentos conceptuales desde los cuales se planean las actividades, objetivos y competencias a desarrollar en el área.

En segunda instancia, para determinar el cómo una comunidad apoya la enseñanza de la lectura crítica, resultó imprescindible identificar los factores que intervinieron en el desarrollo de la propuesta didáctica planteada y ejecutada. Cada factor fue un eslabón que configuró ese *cómo*, y permitió ratificar la eficacia de una comunidad virtual de aprendizaje intencionada en la didáctica de la lectura crítica de textos hipermediales.

Uno de estos factores fue la práctica o ejercicio de comunidad mediada por el docente, quien tenía suficiente conocimiento del contexto y brindó apoyo a los estudiantes en el proceso de conformación de la comunidad. Características como el grado de compromiso de los estudiantes, la alineación, la identidad de la comunidad, el trabajo en equipo, y la empresa conjunta, emergieron como producto de este ejercicio .

Otro de los factores fue la presencialidad. En una comunidad virtual intencionada y construida en el contexto escolar, es fundamental considerar como variable importante el hecho de que los miembros comparten un espacio físico semanalmente, y que esto constituye un escenario para construir conocimiento y generar relaciones de confianza.

Por otro lado, el ejercicio de lectura de textos hipermediales mediante estrategias de lectura dialógica, fue un factor que motivó a los estudiantes a seguir trabajando en la dinámica de la comunidad, a construir con los compañeros conocimiento a través de productos elaborados en diferentes formatos. Aunque predominó la preferencia del video sobre el texto escrito, se reconoció que la hipermedialidad es una característica textual que facilita la comprensión. De este modo, la lectura colectiva se constituye en un elemento imprescindible para abordar el proceso lector a partir de la dinámica de una comunidad virtual de aprendizaje.



La mediación del docente fue un factor que determinó en gran medida el grado de motivación de los estudiantes y su valoración frente a la comunidad. El acompañamiento en este tipo de estrategias, debe realizarse de manera constante y no sólo en el espacio de la clase sino fuera de ella. Además, el docente debe realizar apuestas didácticas todo el tiempo, como implicar a los estudiantes en las actividades, desarrollar actividades lúdicas por fuera del salón, o asignar roles por equipos.

En tercera instancia, para la conformación de una comunidad virtual de aprendizaje se utilizó una plataforma de medio social educativa denominada Edmodo. Los resultados de esta investigación destacaron el potencial didáctico de Edmodo, entre los cuales destacan: posee una estructura de fácil configuración e interoperabilidad; sus características y herramientas de comunicación facilitan la interacción social entre estudiantes y docentes, y la compenetración social; su estructura de Microblogging permite que se pueda generar contenido a partir del muro del grupo.

Aunque fue inevitable la comparación de Edmodo con Facebook, una de las más utilizadas por los jóvenes, los estudiantes respaldaron las ventajas que constituye el uso de una plataforma pensada educativamente en la construcción de una comunidad virtual como apoyo a los procesos lectores, y en general como estrategia de mediación del área de tecnología e informática.



RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

El desarrollo de esta investigación sugiere a la comunidad académica e investigativa una serie de recomendaciones para abordar en un futuro esta línea de trabajo, y ahondar en otras comprensiones metodológicas y teóricas sobre cómo apoyar la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales en el contexto de una comunidad virtual de aprendizaje. Además, se presentan las limitaciones que enfrentó este trabajo y que se deben considerar en experiencias similares.

Una primera recomendación es considerar el tiempo de intervención de la propuesta didáctica, debido a que en menos de doce encuentros es poco probable lograr cierto nivel de interacción y compenetración social entre los estudiantes. En este sentido, fue indispensable que la comunidad compartiera un contexto cultural y social común, es decir que tuvieran un rango de edad similar, un mismo grado y aula.

En investigaciones futuras se podría intentar la construcción de una comunidad desde una perspectiva interdisciplinar, que involucre tanto docentes de otras áreas curriculares como estudiantes de otras aulas o grados. Un aspecto importante a considerar es el grado de confianza que se pudiera establecer entre los estudiantes, ya que en el presente estudio se señaló como un punto a favor en la construcción de la comunidad el que sus miembros pertenecieran al mismo salón de clases.

Otra recomendación es considerar el desarrollo de esta investigación con estudiantes de otras edades y grados, como por ejemplo 6º, 7º u 8º. Algunos ejercicios con el uso de Edmodo para apoyar el área de tecnología e informática que ha realizado el docente en otra institución educativa y con esos grados, arrojan un grado de participación e interacción, tanto en clase como fuera de ella, mucho más alta que la experimentada en este trabajo. Así, resulta interesante continuar explorando el potencial didáctico de Edmodo y la construcción y consolidación de una comunidad virtual de aprendizaje intencionada, con el fin de comparar y relacionar los resultados desde un enfoque de investigación cualitativo.



Una última recomendación es integrar a la metodología propuesta un enfoque cuantitativo, de modo que por un lado se puedan obtener descripciones y comprensiones de los sujetos que participan en el estudio, y por el otro datos que puedan ser contrastables y que posibiliten la correlación y la medición del impacto de la propuesta en los estudiantes y docentes. De acuerdo con esto, una investigación mixta podría establecer, por ejemplo, si existe una relación directa entre el uso de la aplicación de Edmodo para dispositivos móviles por fuera de clase, y los grados de interacción y compenetración social de éstos con la comunidad.

Entre las limitaciones que se presentaron en la investigación se pueden destacar las siguientes:

1. Las constantes actividades que se programan a nivel institucional en el mismo horario de la sesión con los estudiantes. Esto ocasionó la reprogramación y retraso en el cronograma de actividades. Por ello, en una ocasión los estudiantes fueron citados en horario extraclase. Si bien la mayoría asistió presencialmente, los que no pudieron se conectaron mediante la plataforma Edmodo.
2. El acceso a internet de los estudiantes por fuera de clase. Aunque se realizó una indagación inicial sobre este tema y todos confirmaron que accedían de una u otra manera cuando no estaban en la institución, en el proceso de intervención un grupo de estudiantes ingresaba a la plataforma Edmodo desde su casa.

Las anteriores recomendaciones y limitaciones permitirán avanzar en el campo de estudio que se ocupa de la incorporación de los medios y las TIC en la educación media, en la medida que ofrece nuevas vías de actuación didáctica y pedagógica para abordar la lectura crítica y sociocultural desde el contexto de las comunidades virtuales de aprendizaje.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amine, M. y Jarke Matthias. (2010) Social Software for Bottom-Up Knowledge Networking and Community Building. En Social Computing. Pag 1325-1335
- Allan, G. (2003) A critique of using grounded theory as a research method.
- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. En Estud. Filos, Universidad de Antioquia, pp. 9-37. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf>
- Arango, G., Bringué, X., y Sádaba, CH. (2010) La generación interactiva en Colombia: adolescentes frente a la Internet, el celular y los videojuegos. En Anagramas, Volumen 9, N° 17, pp. 45-56 - ISSN 1692-2522 - Julio-diciembre de 2010. 166 p. Medellín, Colombia. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/angr/v9n17/v9n17a04.pdf>
- Area, M., Gros, B., y Marzal, M. (2008). Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación.
- Bagui, S. (1998) "Reasons for increased learning using multimedia." Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 7 (1), p.3-18.
- Bakhtin, M (1981). The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin, Austin, Tx: University of Austin Press
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Barton, D. (2007). Literacy: An introduction to the ecology of written language (No. 2nd). Wiley-Blackwell.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998) Local Literacies: Reading and Writing in One Community. Routledge, London.
- Brown, J. S. (2002). Growing up digital: How the Web changes work, education, and the ways people learn. Disponible en: http://www.usdla.org/html/FEB02_Issue/article01.Html
- Brown, A. L., and Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.) Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice (p. 229-270). Cambridge, MA.: Massachusetts Institute of Technology.
- Brunner, J.J. (2000) Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Transformación. Documento N°16, OPREAL (Programa De Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe).

Brush, T. A., y Uden. L. (2000). Using computer-mediated communications to enhance instructional design classes: A case study. *International*

Buckingham, D. (2009). The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice (pp. 13-24). na.

Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. Disponible en:
<http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/articulo1.pdf>

Cabero, J., Llorente, M., y Gisbert, M. (2007) El papel del profesor y el alumno en los nuevos entornos tecnológicos de formación. En libro: Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, Capítulo 15. Mc Graw Hill. España.

Callister, T. y Burbules, N. (2008) Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Buenos Aires: Granica.

Camps, A. (1994): "Contextos per aprendre a escriure". En CAMPS, A. (coord.) (1994): Context i aprenentatge de la llengua escrita. Barcelona: Barcanova, pp. 1729.

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Publicado en *Tarbita: Revista de investigación e innovación educativa*, 32, 113-132

Cassany (2006). *Tras de las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. Impreso en Bogotá, 2013.

Cebrián, M. (2005) *Tecnologías de la información y la comunicación para la formación de docentes*. Madrid: Pirámide

Centro de estudios de opinión, CEO (2003). *Teoría Fundada: Arte o Ciencia*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Antioquia. Disponible en:
<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1632/1285>

Cobo Romani, Cristóbal; Pardo Kuklinski, Hugo. 2007. *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona / México DF.

Coiro, J. (2003). Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies [Exploring Literacy on the Internet department]. *The Reading Teacher*, 56(6). Disponible en:
http://www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?HREF=/electronic/RT/2-03_column/index.html

Coiro, J., Castek, J., & Guzniczak, L. (2011). Processes: Two adolescent reading independently and collaboratively on the internet. En *Literacy Research Association Yearbook*, 60. págs 354 – 369



- Coiro, J. (2011) The Online Reading Comprehension Assessment (ORCA) Project: Preparing Students For Common Core Standards and 21st Century Literacies.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. Revista Electrónica Sinéctica, Agosto-Enero, 1-24.
- Coll, C. (2004). Las comunidades de aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación.
http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC_Almeria_04.pdf
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. Psicología de la educación virtual, 74-103.
- Cook, Anne. (2008) A Literature Review of K-12 Virtual Learning Communities.
<http://etad.usask.ca/802papers/cook/cook.pdf>
- Cortina, A. (2008). La escuela de Frankfurt. Crítica y utopía.
- Chaverra, D. (2008). La producción de un texto hipermedial, dimensiones para su evaluación y análisis en los estudiantes de educación básica. Ponencia TIC, cognición, aprendizaje y currículo. Ribiecol. Disponible en:
<http://www.ribiecol.org/embebidas/congreso/2008/ponencias/26.pdf>
- Creswell, J. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. SAGE Publications, Incorporated.
- Daley, B. (2002). An exploration of electronic discussion as an adult learning strategy. PAACE Journal of Lifelong Learning, 11,53–66.
- Deleuze, G. (1987) Foucault. España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Dewey, J. (1989). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós. Cap. 2, p 33-45
- Diaz Barriga y Hernandez, G. (2005). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda Edición, México, McGraw Hill.
- Díaz, D. (2001) La didáctica Universitaria una alternativa para transformar la enseñanza. En revista Acción pedagógica. 10 (1 y 2) P 64 -72.
- Dick, Bob (2005) Grounded theory: a thumbnail sketch.

Dillenbourg, P y Schneider, D (1995) Collaborative learning and the internet.

Disponible en:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=4D36ADBE16E0FFAE10AB6738B6E40EFF?doi=10.1.1.27.2305&rep=rep1&type=pdf>

Dunlap, J. C., & Grabinger, S. (2003). Preparing students for lifelong learning: A review of instructional features and teaching methodologies. *Performance Improvement Quarterly*, 16(2), 6-25.

Elliot, S. (2009). Understanding Multimedia Learning: Integrating Multimedia in the K72 C/assroom. Retrieved on February, 2(7), 207.

Espuny, C., González, J., Lleixà, M. y Gisbert, M. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. En: «El impacto de las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 1, págs. 171-185. UOC. Disponible en: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-espuny-gonzalez-lleixa-gisbert/v8n1-espuny-gonzalez-lleixa-gisbert>

Fainholc, B. (2004). La lectura crítica en Internet: Desarrollo de habilidades y metodología para su práctica". En *Ried* 4. Págs 41-64. Disponible en: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol7-1-2/investigacion.pdf>

Fainholc, B. (2005). La lectura crítica en Internet. En *Revista Lectura y Vida*. Junio 2005. Págs 34 – 41.

Fahser-Herro, D., y Steinkuehler, C (2009). Web 2.0 Literacy and Secondary Teacher Education. Volume 26/ Number 2 Winter 2009–10 *Journal of Computing in Teacher Education*

Fahy, P. J., Crawford, G., y Ally, M. (2001). Patterns of interaction in a computer conference transcript. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Available online: <http://www.irrodl.org/content/v2.1/fahy.html>

Fernández, J. (2009). *Las tecnologías de la información y la comunicación desde la perspectiva de la psicología de la educación*. 1a Ed. Editorial Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO/Universidad Autónoma de Nuevo León.

Fini, A. (2010). Social Networking and Personal Learning Environment. En *Social Computing*, Subhasish Dasgupta, George Washington University, USA. Pags 238-245

Fiedler, S y Pata, K (2010) Distributed Learning Environments and Social Software: In Search for a Framework of Design. En *Social Computing*. Pág 446.

Freire, P. (1987) *La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía*. En política y educación. México: Siglo XXI. 1996 p. 50-65



Freinet, C. y Salengros, R. (1976). Modernizar la escuela (4ta ed.). Barcelona: Editorial Laia. p. 5-33

Foucault, M (1999) Estrategias de poder. Barcelona: Paidós.

Gairín, J. (2006) Las comunidades virtuales de aprendizaje. Rev Educar Num 37, 41-64

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical thinking in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. Internet and Higher Education, 11(2), 1-14.

Gisbert, M. (2002) El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. En: Acción Pedagógica, v.11, N. 1. Disponible en:
<http://www.comunidadandina.org/bda/docs/VE-EDU-0008.pdf>

Glaser, B. (2002). Constructivist Grounded Theory? [47 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 3(3), Art. 12, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0203125>.

Green, P. (2001). "Critical Literacy Revisited", en FEHRING, Heather y Pam GREEN ed.: Critical Literacy: A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association. International Reading Association.

Greenlee-moore, M. y smith, L. (1996). Interactive Computer Software: the effects on young children's reading achievement. Reading Psychology: An International Quarterly, 17, 43-64.

Griffim, E. (2003). A First Look At Communication Theory. 8ª Edición.

Gros, B. (2004) De cómo la tecnología no logra integrarse en la escuela a menos que cambie la escuela. Universidad de Barcelona. En Jornada Espiral 2014.

Gros, B. y Silva, J. (2005) La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

Gushiken, B. (2013) Integrating Edmodo into a High School Service Club: To Promote Interactive Online Communication. Department of Educational Technology University of Hawaii. Disponible en:
<http://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/handle/10125/27171/TCC%20Final%20Paper.pdf?sequence=1>

Hamilton, M (2010) The social context of literacy. En Teaching Adult Literacy: Principles and Practice. McGraw-Hill

Harisim, L. y otros (1995) Learning Networks. Cambridge: The MIT Press

Hartman, D. (2000). What will be the influences of media on literacy in the next millennium. *Read.* 281-282.

Henao, O. (2001). Identificación de ideas importantes y detalles en textos hipermediales e impresos. *Lectura y Vida (Revista Latinoamericana de Lectura)*, 22 (3), 6-15.

Henao, O (2000) Identificación de ideas importantes y detalles en textos hipermediales e impresos.

Henao, O. (2002). La enseñanza virtual en la educación superior. ICFES. Bogotá - Colombia. Recuperado de:

www.pucmm.edu.do/rsta/academico/te/documents/ed/eves.pdf

Henao, O. (2002) Capacidad de lectores competentes y lectores poco hábiles para recordar información de un texto hipermedial e impreso. En: *Infancia y Aprendizaje*, 2002.

[Henao, O y Ramírez D. \(2008\). Un modelo de alfabetización que incorpora el uso de tecnologías de información y comunicación. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XX, núm. 51, \(mayo-agosto\), 2008, pp. 225-239.](#)

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. México, McGraw Hill

Higgins, N. y Hess, L. (1999). Using Electronic Books to Promote Vocabulary Development. *Journal of Research on Computing in Education*, 31 (4), 425-430.

Hill, J. R. (2002). Strategies and techniques for community building in Web-based learning environments. *Journal of Computing in Higher Education*, 14(1), 67-86.

Hill, J., Wiley, D, Miller, L, y Han, S. (2004). Exploring research on internet-based learning: From infraestructura to interactions. En Jonnassen, D (2004) *Handbook of research on educational communications and technology*. New Yersey.

Horkheimer, M. (1972). *Critical theory: Selected essays (Vol. 1)*. A&C Black.

Honneth, A. (1999) *Teoría Crítica*. En *Teoría social hoje*. Sao Paulo UNESP. Disponible en: http://ual.dyndns.org/Biblioteca/Teoria_Social_V/Pdf/Unidad_02.pdf

ICFES (2013). *Colombia en PISA 2012, Informe de resultados*. Bogotá

ICFES (2012). *Colombia en PIRLS 2011, Informe de resultados*. Bogotá.

ISTE (2011) *National educational technology standards (NETS) and performance indicators for teachers*. Documento consultado en:

<https://www.iste.org/standards/nets-for-teachers>

International Literacy Association - ILA (2001). Integrating literacy and technology in the curriculum. A position statement of the International Reading Association. Versión en español publicada en Eduteka, disponible en: <http://www.eduteka.org/DeclaracionIRA.php>

Ivic I. (1994). Lev Semionovich Vygotsky. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), Vol. XXIV, págs. 773-799.

Jelfs, A., y Whitelock, D. (2000). The notion of presence in virtual learning environments: What makes the environment “real.” British

Jiménez, J. y O’shanahan, I. (2008) Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. Revista Iberoamericana de Educación, N.º 45/5 – 25

Jonassen, H., y Reeves, C. (1996). Learning with technology: Using computers as cognitive tools. New York.

Jonhson D. y Jonhson R. (1992): Cooperative learning increasing. Washinton D.C., College Faculty, ERIC Digest.

Jones, Q., y Rafeli, S. (2000). Time to Split virtually: “Discourse architecture” and community building as means to creating vibrant virtual metropolises. International Journal of Electronic Commerce and Business Media, 10(4), 214–223.

Kafai, Y., y Resnick, M. (1996). Constructionism in practice: Designing, thinking, and learning in a digital world. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Kamil, M., y Lane, D. (1998). Researching the relation between technology and literacy: An agenda for the 21st century. In *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world* (pp. 323–341).

Kalman, J. y Street, B. (2009) Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Siglo XXI editores. México.

Kalman, J. (2003) El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. En Revista mexicana de Investigación Educativa, Vol 8, Num 17, pp37-66
http://www.uam.es/otros/fmee/documentos/kalman_fmee.pdf

Kanpol, H. (1994) Critical Pedagogy. An Introduction. Londres: Bergin & Garvey.

Kollock, P., & Smith, M. (1996). Managing the virtual commons. Computer-mediated communication: Linguistic, social, and cross-cultural perspectives, 109-128.

Kongchan, C. (2012). How a non-digital-native teacher makes use of Edmodo. ICT for Language Learning.

La Libertad. Proyecto Educativo Institucional. Disponible en:

http://master2000.net/recursos/menu/70/739/mper_arch_4179_PEI%20LIBERTAD.pdf

- Landow, G. (1995) Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología. Barcelona: Paidós, p. 13-49. Disponible en:
http://comunicacioniuna.com.ar/wp-content/material/2011_landow_hipertexto_cap_1.pdf
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2012) 'New' literacies: technologies and values. Revista Teknokultura, (2012), Vol. 9 Núm. 2: 81-110
- Larson, L. (2009) Reader Response Meets New Literacies: Empowering Readers in Online Learning Communities. In *The Reading Teacher*, 62(8), pp. 638–648
- Latapie, I. (2007) Acercamiento al aprendizaje multimedia. En *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*. Año 6, No 6, diciembre de 2007.
- Leu, D.J., Jr. (1996). Sarah's secret: Social aspects of literacy and learning in a digital information age. *The Reading Teacher*, 50, 162–165.
- Leu, D.J., Jr., & Kinzer, C.K. (2000). The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication. *Reading Research Quarterly*, 35, 108–127.
- Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., & Cammack, D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In R.B. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1570–1613). Newark, DE: International Reading Association.
- Ley General De Educación. Ley 115 Febrero 2 de 1994. Colombia.
- Ludwig-Hardman, S., & Dunlap, J. C. (2003). Learner support services for online students: Scaffolding for success. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(1).
- Lundvall, B.(2002). The University in the Learning Economy. Disponible en:
http://www.druid.dk/wp/pdf_files/02-06.pdf
- Madrid, R. (2010). Hacia un modelo de comprensión de hipertexto: el papel de las estrategias de lectura y la carga cognitiva. Disponible en:
<http://digibug.ugr.es/handle/10481/5584>
- Magendzo, A. (2003) Transversalidad y currículo. Editorial Magisterio, Bogotá.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2009). Desafíos de las TIC. El cambio educativo en Iberoamérica. Telos: Cuadernos de comunicación e innovación, 78.

Marquès, P (2000) Los docentes: Funciones, roles, competencias necesarias, formación. Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/docentes.htm>

Mathupayas Thongmak (2013). Social Network System in Classroom: Antecedents of Edmodo © Adoption,” Journal of e-Learning and Higher Education, Vol. 2013. Disponible en: <http://www.ibimapublishing.com/journals/JELHE/2013/657749/657749.pdf>

Mayer, R. (2005) Handbook of Multimedia Learning.

Mayer, R. & Sims, V. (1994). For Whom is a Picture Worth a thousand Words? Extensions of a Dual-Coding theory of Multimedia Learning. Journal of Educational Psychology, 86, 389-401.

McIsaac, S., y Gunawardena, N. (1996). Distance education. In Handbook of research for educational communications and technology (pp. 403–437). New York: Simon & Schuster.

McLoughlin, C., and M. Lee. 2008. Future learning landscapes: Transforming pedagogy through social software. Innovate 4 (5). Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=60932BE4F2E3BDDAA806E58FE6404451?doi=10.1.1.186.6097&rep=rep1&type=pdf>

McKenna, M.C., Reinking, D., Labbo, L.D., & Kieffer, R.D. (1999). The electronic transformation of literacy and its implications for the struggling reader. *Reading & Writing Quarterly*, 15, 111–126.

Meirinhos, M. & Osorio, A. (2009) Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. Págs 45-60 Disponible en: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/2595>

Mejias, U. (2005). A nomad’s guide to learning and social software. *The Knowledge Tree: Ane-Journal of Learning Innovation*, 7. Retrieved November 10, 2006, from http://knowledgetree.flexiblelearning.net.au/edition07/html/la_mejias.Html

MEN (2012). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente (borrador). [En línea] Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312270_Competiciones_doc.pdf

Mercè Gisbert Cervera. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. En: acción Pedagógica. Vol 11, n° 1. págs. 48-59

Mercè, G., González, J., Espuny C., Lleixà, M. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, Enero-Sin mes, 171-185.



- Mercer (1995) *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters ltd
- Miranda, G. (2004) De los ambientes virtuales de aprendizaje a las comunidades de aprendizaje en línea. *Revista Digital Universitaria*. Volumen 5 Número 10 Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art62/int62.htm>
- Moller, A., Harvey, D., Downs, M., y Godshalk, V. (2000). Identifying factors that effect learning community development and performance in asynchronous distance education. *Quarterly Review of Distance Education*, 1(4), 293–305.
- Moreira, M., Gros Salvat, B., y Marzal García-Quismondo, M. A. (2008). Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación.
- Murphy, E., & Coffin, G. (2003). Synchronous communication in a web-based senior high school course: Maximizing affordances and minimizing constraints of the tool. *The American Journal of Distance Education*, 17(4), 235-246.
- Murphy, K. L., & Collins, M. P. (1997). Communication conventions in instructional electronic chats. *Journal of Distance Education*, 2(11), 177–200. Disponible en: http://www.firstmonday.dk/issues/issue2_11/murphy/index.html
- Nippard, E., & Murphy, E. (2007). Social presence in the web-based synchronous secondary classroom. *CANADIAN JOURNAL OF LEARNING AND TECHNOLOGY*, 33(1), 109.
- Newman, D., P. Griffin, & M. Cole (1989), *The Construction Zone*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OECD (2012) ¿Están preparados los chicos y las chicas para la era digital? En *PISA In Focus*. Enero 2012.
- OECD (2013), *Resultados PISA 2012: Lo que los estudiantes saben y pueden hacer – Desempeño de los estudiantes en matemáticas, lectura y Ciencias (Volumen I)*, PISA, Publicación OECD.
- Páez, J. (2009). El Constructivismo Social: la lección de Lev Vigotsky. *Revista EducAcción*. Disponible en: http://educacion.elcomercio.com/nv_images/secciones/educacion/revista206/P4.pdf
- Paloff, R. y Pratt, K. (1999) *Building learning communities in cyberspace. Effective Strategies for the online classroom*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Paloff, R. y Pratt, K. (2001). *Lessons from the cyberspace classroom. The realities of online teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Paulsen, M.F. (1992). The hexagon of cooperative freedom: a distance education theory attuned to computer conferencing, Paulsen, M.F. (Ed.) From bulletin boards to electronic universities: distance education, computer-mediated communication, and online education. University Park, PA: The American Center for the Study of Distance Education.
- Pérez, M. (2005) Un Marco para Pensar Configuraciones Didácticas en el Campo del Lenguaje, en la Educación Básica. En *La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*. Bogotá, 2005. Pp. 47 a 65
- Pérez Abril, M. y Rincón, G. (2009). Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje.
- Piaget, J. (1977), *The Development of Thought*, Oxford, Blackwell Publishers.
- Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous learning networks*, 6(1), 21-40.
- PNDE (2006) Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016. Colombia. Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_version_interactiva.pdf
- Plan Nacional de TIC. Disponible en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/ColombiaPlanNacionalTIC.pdf>
- Rheingold, H. (1993). *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier*. MIT press
- Reinking, D. y Rickman, S. S. (1990). The effects of computer-mediated texts on the vocabulary learning and comprehension of intermediate-grade readers. *Journal of Reading Behavior*, 22 (4), 395-408.
- Reinking, D., McKenna, M. C., Labbo, L. D., & Kieffer, R. D. (Eds.). (1998). *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*. Routledge.
- Richardson, J. C., y Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction.
- Roy, A (2010). *Online Communities and Social Networking*. En *Social Computing: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*. New York.
- Runge, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Revista itinerario Educativo*. Universidad de San Buenaventura Bogota. P 201 – 240.

Ryan, S, Freeman, H, Scott, B and Patel, D (2000) *The Virtual University – The Internet and Resource-Based Learning*, Kogan Page, London.

Schmar-Dobler, E. (2003). Reading on the Internet: The link between literacy and technology. En *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(1). Disponible en: http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/jaal/9-03_column/index.html

Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Pearson Educación.

Silva Quiroz, Juan; Gros Salvat, Begoña M.; Garrido Miranda, José M.; Rodríguez Méndez, Jaime. (2006). Propuesta de estándares TIC para la formación inicial docente. *Innovación Educativa*, Noviembre-Diciembre, 5-16. Disponible en: <http://www.rieoei.org/1391.htm>

Silva Quiroz, Juan. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, Julio-Septiembre, 13-23.

Slavin, R. E. (1990). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational Leadership*, 47(4).

Solé, I. (1987), *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC

Solé, I. (1998) *Estrategias de Lectura*. Editorial Graó, Barcelona.

Soler, M. (2003). “Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador”. En A. Teberosky y M. Soler (Comps.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 47-63). Barcelona: ICE/ Horsori.

Snow, C.; Burns, M., y Griffin, P. (1998): *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

Stemler, L. (1997) Educational Characteristics of Multimedia: A literature Review. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 6 (3-4), 339-359.

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

Stuckey, B., & Barab, S. A. (in press). *Web-Supported Communities: Why Good Design Isn't Enough*. To appear in C. Haythornthwaite, *Handbook of Elearning Research*. London, Sage

Stewart P. (2009). Facebook and Virtual Literature Circle Partnership in Building a Community of Readers. En *Knowledge Quest*. Volume 37, No. 4, págs 28-33
Disponible en:
<http://aasl.metapress.com/content/q16n702356173t60/?referencesMode=Show>

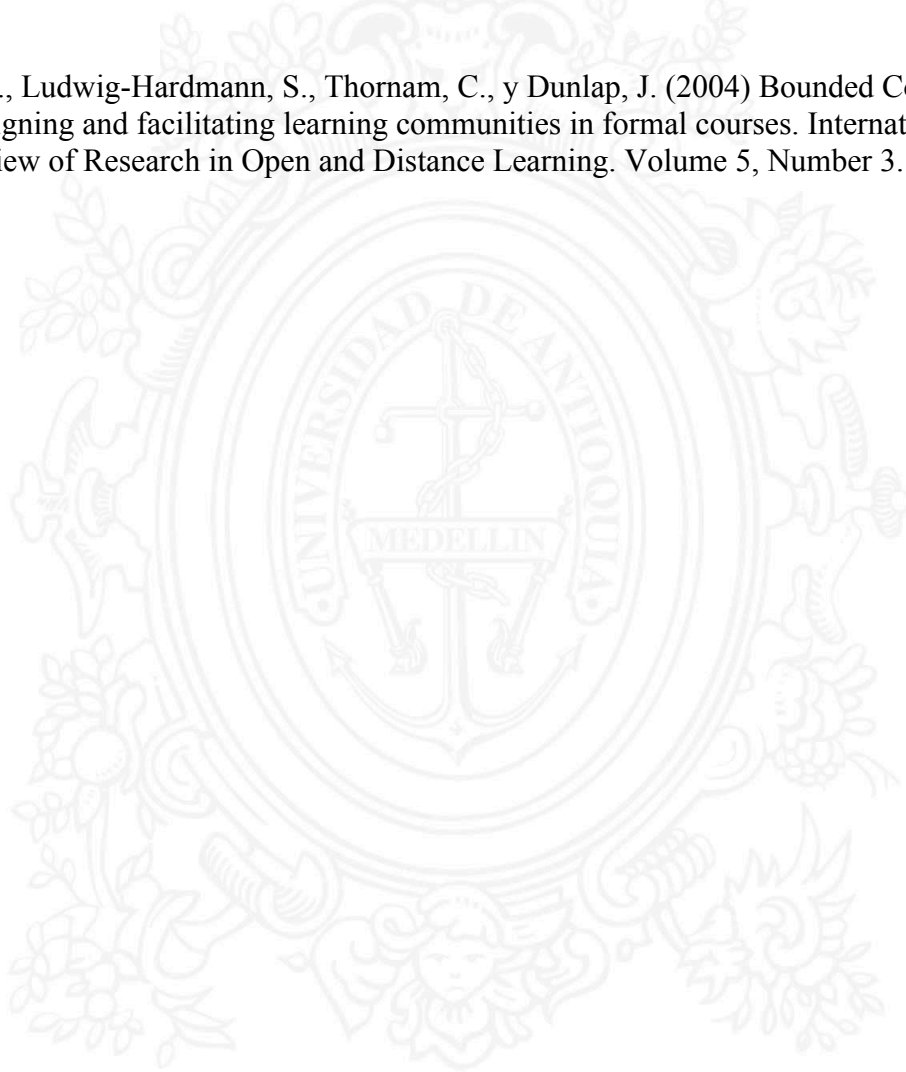
- Sweller, J. (2005). Implications of cognitive load theory for multimedia learning. In R.E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Tapscot (1998): *Growing up Digital: The Risen if the Net Generation*, Nueva York, McGraw-Hill. Disponible en: http://www.ncsu.edu/meridian/jan98/feat_6/digital.html
- Taberero, C, Aranda, D. y Sánchez-Navarro, J. (2010) Internet Interdisciplinary Institute (IN3) / Estudis de Ciències de la Informació i de la Comunicació - Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Revisado en: http://www.gipuzkoagazteria.net/gestor/nodos/nodo_dok_din/184877.pdf#page=96
- Thornam, C. (2003). Teaching presence in face-to-face and online learning environments. Unpublished doctoral dissertation. Denver: University of Colorado. Disponible en: http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/90-IBT18-FP-Kongchan-ICT2012.pdf
- Valls, R., Soler M., & Flecha, R. (2008) Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. En *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 46(2008), pp. 71-87
- Verenikina, I. (2010). Vygotsky in Twenty-First-Century research. In J. Herrington & B. Hunter (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (pp. 16-25). Disponible en: <http://www.editlib.org/p/34614>
- Vrasidas, C., y McIsaac, M. S. (1999). Factors influencing interaction in an online course. *The American Journal of Distance Education*, 13(3), 22–36
- Wallace, C. (1988). *Learning to read in a multicultural society: the social context of second language literacy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Wallace, C. (1992), *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Wegerif, R. (1998). The social dimension of asynchronous learning networks. *JALN*, 2(1). Disponible en: http://www.aln.org/alnweb/journal/vol2_issue1/wegerif.htm
- Wegerif, R. y P. Scrimshaw (1997), *Computers and Talk in the Primary Classroom*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Wenger, E., & Lave, J. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)* by. Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Wenger, E. y Snyder, W. (2000) *Communities of Practice: The organizational Frontier*. Harvard Business Review.

Wenger, E. (2001). Supportiing communities of practice. En Draft versión 1.3.

Disponble en:

http://go.webassistant.com/4u/upload/users/u1000471/cop_technology_2001.pdf

Wilson, B., Ludwig-Hardmann, S., Thornam, C., y Dunlap, J. (2004) Bounded Community: Designing and facilitating learning communities in formal courses. International Review of Research in Open and Distance Learning. Volume 5, Number 3.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista semiestructurada docente.

1. Ficha Técnica del Instrumento y protocolo de diligenciamiento:

a) *Objetivos del instrumento.*

- ✓ Indagar por los elementos que el docente considera importantes para el diseño de la propuesta didáctica y explorar la articulación de ésta con el plan de área.

b) *Secciones del instrumento*

El diseño de este instrumento atiente a una entrevista semiestructurada, conformada por 10 preguntas.

c) *Responsable del diligenciamiento:*

Este instrumento fue diligenciado por el docente investigador, antes de realizar las sesiones de trabajo con los estudiantes.

La entrevista se realizó en un espacio distinto al aula de clases, dentro de la misma institución, con el fin de proporcionar un ambiente ameno y que genere confianza. Se utilizó un dispositivo de grabación de audio, para registrar la respuesta del docente.

2. Preguntas:

1. ¿Qué lugar tienen las tecnologías en el desarrollo de su clase?
2. ¿Considera que desde su área se puede apoyar la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales? ¿Cómo lo contempla?
3. ¿Qué papel juegan los textos hipermediales en su clase?
4. ¿Qué entiende usted por comunidad virtual de aprendizaje?
5. Contempla su Plan de Área el desarrollo de actividades mediante el trabajo en comunidades virtuales de aprendizaje?
6. ¿A qué tipos de actividades les dan más valor los estudiantes: individuales o colectivas?
7. ¿Qué tipo de estrategias metodológicas utiliza para desarrollar su clase?
8. ¿Conoce y/o ha utilizado alguna plataforma de medio social para apoyar la enseñanza? ¿Por qué?
9. ¿Qué núcleo temático, proceso o proyecto considera susceptible de abordar para apoyar la enseñanza de las habilidades de lectura crítica de textos hipermediales?

Anexo 2. Entrevista semiestructurada estudiantes

1. Ficha Técnica del Instrumento:

a) *Objetivos del instrumento.*

- ✓ Indagar por los elementos que intervienen en el diseño y desarrollo de una propuesta didáctica basada en una comunidad virtual de aprendizaje, para apoyar la enseñanza de las habilidades de lectura crítica.
- ✓ Indagar por el potencial didáctico de la plataforma de medio social Edmodo en la creación y consolidación de una comunidad virtual de aprendizaje para apoyar la enseñanza de las habilidades de lectura crítica

b) *Secciones del instrumento*

El diseño de este instrumento consiste en una entrevista semiestructurada, conformada por 10 preguntas.

c) *Responsable del diligenciamiento:*

Este instrumento fue diligenciado por el docente investigador, al finalizar el trabajo de campo. La entrevista se realizó en un espacio distinto al aula de clases, dentro de la misma institución, con el fin de proporcionar un ambiente ameno y que genere confianza. Se utilizó un dispositivo de grabación de audio, para registrar la respuesta de cada estudiante.

2. Preguntas:

1. ¿Crees que se consolidó o no una comunidad de aprendizaje sobre el uso seguro y saludable de internet? ¿Qué permitió eso?
2. ¿Qué fue lo que más te motivó a trabajar en Edmodo?
3. ¿Crees que la lectura que hiciste con tus compañeros te ayudó a comprender mejor los textos o no? ¿Por qué?
4. ¿Qué nivel de lectura consideras tenías y conseguiste luego de trabajar en Edmodo?
5. ¿Cuando explorabas los textos en la sesión que hacías primero: leer el texto o ver el video si lo había? ¿Dabas clic en los enlaces?
6. ¿Prefieres ver un video que leer un texto?
7. ¿Qué fue lo que más te gustó y lo que no, de compartir actividades de lectura (crítica) con tus compañeros?
8. ¿Cómo crees fue tu participación en Edmodo?
9. ¿Cuál es tu opinión de la plataforma Edmodo?
10. ¿Qué elementos de la plataforma te gustaron más?
11. ¿Crees que fue fácil o no comunicarte con tus compañeros desde la plataforma?
12. ¿Qué piensas de la manera en que se publicaron los contenidos en Edmodo?
13. ¿En comparación con las actividades cotidianas que realizas en clase, cómo consideras el trabajo realizado en la plataforma?
14. ¿Te gustaría seguir trabajando en Edmodo? ¿En qué asignaturas? ¿Cuántas veces a la semana?

Anexo 3. Grupos Focales.

1. Ficha Técnica del Instrumento y protocolo de diligenciamiento:

a) *Objetivos del instrumento.*

- ✓ Indagar por los elementos que intervienen en el diseño y desarrollo de una propuesta didáctica basada en una comunidad virtual de aprendizaje, mediada por una plataforma de medio social, para apoyar la enseñanza de las habilidades de lectura crítica.
- ✓ Determinar el potencial didáctico de la plataforma de medio social Edmodo en el desarrollo de la propuesta didáctica.

b) *Secciones del instrumento*

El diseño de este instrumento consiste en a un grupo de enfoque con 10 preguntas semiestructuradas.

c) *Responsable del diligenciamiento:*

Este instrumento fue diligenciado por el docente investigador, durante el trabajo de campo, pasadas 6 sesiones de la intervención. Los grupos focales se hicieron en tiempos distintos.

La entrevista se realizó con los subgrupos de estudiantes en un espacio distinto al aula de clases, dentro de la misma institución, con el fin de proporcionar un ambiente ameno y que genere confianza. Se utilizó un dispositivo de grabación de video, para registrar las respuestas del grupo.

2. Guía de tópicos:

11. ¿Qué han aprendido hasta el momento en el marco de Edmodo? ¿Por qué y cómo lo han hecho?
12. ¿Consideran que hacen parte de una comunidad? ¿Por qué?
13. ¿Qué es lo que más les gusta o no de trabajar con sus compañeros?

14. ¿Cómo se han sentido trabajando en una comunidad virtual de aprendizaje sobre la lectura de textos hipermediales en el marco del uso seguro y saludable de internet? ¿Por qué?
15. ¿Cómo ha sido para ustedes leer con sus compañeros en el contexto de una comunidad?
16. ¿Creen que la plataforma Edmodo le ha facilitado comunicarse y compartir con sus compañeros o no? ¿Por qué?
17. ¿Qué fortalezas identifican del proceso desarrollado hasta el momento?
18. ¿Qué dificultades se les ha presentado como equipo (comunidad)?
19. ¿Qué aspectos creen debería mejorar del trabajo que han realizado hasta el momento? ¿Cómo lo podrían mejorar?
20. En una palabra cómo definirían este proceso que han experimentado.

Anexo 4. Matriz de observación.

1. Ficha Técnica del Instrumento:

a) *Objetivos del instrumento.*

- ✓ Describir los asuntos emergentes relacionados con el diseño de la propuesta para apoyar la enseñanza de las habilidades de lectura crítica de textos hipermediales en el contexto de una comunidad virtual de aprendizaje.
- ✓ Describir los asuntos emergentes relacionados con los factores que intervienen en el desarrollo de la propuesta didáctica.
- ✓ Describir los asuntos emergentes relacionados el potencial didáctico de la plataforma de medio social Edmodo en la creación y consolidación de una comunidad virtual de aprendizaje para apoyar la enseñanza de las habilidades de lectura crítica

b) *Secciones del instrumento*

El diseño de este instrumento se basa en una matriz de observación. El análisis de este instrumento permitió describir los hallazgos relacionados con la pregunta de investigación planteada y tomar nota de los posibles supuestos, explicaciones, y notas importantes a la hora de realizar el proceso de análisis de los datos.

El instrumento está constituido por una sección donde se diligencia la información general de la sesión; una segunda sección que permitirá registrar los hallazgos de la sesión; una tercera donde el investigador podrá registrar las posibles explicaciones a los hallazgos teniendo en cuenta los objetivos que orientan la investigación; y una última donde se consignan las notas que el investigador tendrá en cuenta tanto para las próximas sesiones como para el posterior análisis.

c) *Responsable del diligenciamiento:*

Este instrumento fue diligenciado por el docente investigador, después de realizada cada sesión con los estudiantes.

2. Estructura:

Información general
Sesión: Fecha: Hora: Participantes: Lugar:
1. Descripción de la sesión
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Temas principales: Factores que intervienen en el diseño y desarrollo de la propuesta didáctica; y el potencial didáctico de Edmodo en la creación de una comunidad de aprendizaje. ✓ Impresiones del investigador. ✓ Resumen de lo que sucede en las sesiones.



2. Hallazgos y/o Explicaciones del investigador y/o los participantes.

- ✓ Posibles explicaciones a lo sucedido y consignado en el punto anterior.
- ✓ Posibles supuestos.
- ✓ Reporte de las explicaciones que otros actores expresan: docente y estudiantes.

3. Pasos siguientes en la recolección de datos e implicaciones.

- ✓ Notas del investigador sobre aspectos a tener en cuenta en las siguientes sesiones o en el posterior análisis, por ejemplo: posibles categorías, conceptos o códigos.
- ✓ Asuntos importantes que deben ser considerados para continuar con el proceso de recolección de información.

Anexo 5. Consentimientos informados

Consentimiento informado estudiantes

El presente documento tiene como propósito informarle y solicitar su autorización para la participación del estudiante _____ del grado _____ de la Institución Educativa La Libertad, en el proyecto de investigación “*Las comunidades de aprendizaje en la enseñanza de las habilidades de lectura crítica de textos hipermediales*”, conducido por Vanessa Villa Lombana C.C. 1067848622, estudiante de la maestría en educación que ofrece la Universidad de Antioquia, en la línea Educación y TIC orientada por el Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías. El objetivo general de este estudio es contribuir a la didáctica de la lectura crítica en la educación media utilizando algunos medios y tecnologías. .

La participación de los estudiantes en este estudio será a través de diferentes sesiones presenciales a desarrollar en las clases de tecnología e informática de la Institución Educativa la Libertad, bajo el acompañamiento del docente del área y la docente investigadora. En las sesiones, los estudiantes proveerán información relacionada con los propósitos del proyecto, la cual será registrada en formato audiovisual.

En tal sentido, dicha información será confidencial, sólo se usará con fines académicos, como parte del proceso análisis de los datos que permitirá cumplir con los objetivos planteados en la investigación.

Como padre de familia, tutor o adulto responsable, es importante su autorización, para lo cual le solicitamos diligenciar los siguientes datos:

Yo _____, identificado con cédula de ciudadanía No. _____ de _____ Colombia, en calidad de representante legal y en uso de mis plenas facultades legales autorizo, por medio del presente documento, la participación del estudiante _____ en el proceso de investigación descrito en este documento. Así mismo certifico que he sido informado de los propósitos del estudio y los fines con los que será utilizada la información recolectada mediante entrevistas y demás instrumentos planteados por el investigador. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

Nombre del Participante

Firma

Fecha

CC:

Teléfono:

Consentimiento Informado – Docente:

El presente documento tiene como propósito informarle y solicitar su autorización para participar en calidad de Docente del área de Tecnología e Informática de la institución educativa La Libertad, en el proyecto de investigación “*Las comunidades de aprendizaje en la enseñanza de las habilidades de lectura crítica de textos hipermediales*”, conducido por Vanessa Villa Lombana C.C. 1067848622, estudiante de la maestría en educación que ofrece la Universidad de Antioquia, en la línea Educación y TIC orientada por el Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías. El objetivo general de este estudio es contribuir a la didáctica de la lectura crítica en la educación media utilizando algunos medios y tecnologías.

Su participación en este estudio será a través del acompañamiento en las diferentes sesiones presenciales a desarrollar en las clases de tecnología e informática de la Institución Educativa la Libertad que usted orienta, por parte de la docente investigadora. En las sesiones, usted y los estudiantes proveerán información relacionada con los propósitos del proyecto, la cual será registrada en formato audiovisual.

En tal sentido, dicha información será confidencial, sólo se usará con fines académicos, como parte del proceso análisis de los datos que permitirá cumplir con los objetivos planteados en la investigación.

Como docente, es importante contar su participación y consentimiento, para lo cual le solicitamos diligenciar los siguientes datos:

Yo _____, identificado con cédula de ciudadanía No. _____ de _____ Colombia, en calidad de docente y en uso de mis plenas facultades legales informo y autorizo, por medio del presente documento, mi participación en el proceso de investigación descrito en este documento. Así mismo certifico que he sido informado de los propósitos del estudio y los fines con los que será utilizada la información recolectada mediante entrevistas y demás instrumentos planteados por el investigador. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

Nombre del docente

Firma

Fecha

CC:

Teléfono:

Consentimiento Informado – Directivo:

El presente documento tiene como propósito informarle y solicitar su autorización, en calidad de directora, para la participación de la institución educativa La Libertad, en el proyecto de investigación “*Las comunidades de aprendizaje en la enseñanza de las habilidades de lectura crítica de textos hipermediales*”, conducido por Vanessa Villa Lombana C.C. 1067848622, estudiante de la maestría en educación que ofrece la Universidad de Antioquia, en la línea Educación y TIC orientada por el Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías. El objetivo general de este estudio es contribuir a la didáctica de la lectura crítica en la educación media utilizando algunos medios y tecnologías.

La participación de la Institución en este estudio será la de brindar los espacios y condiciones para desarrollar 12 sesiones presenciales en el marco de las clases de tecnología e informática del grado 10° de la Institución Educativa la Libertad, por parte de la docente investigadora. En las sesiones, se recopilará información relacionada con los propósitos del proyecto, la cual será registrada en formato audiovisual.

En tal sentido, dicha información será confidencial, sólo se usará con fines académicos, como parte del proceso análisis de los datos que permitirá cumplir con los objetivos planteados en la investigación.

Como directora, es importante contar su participación y consentimiento, para lo cual le solicitamos diligenciar los siguientes datos:

Yo _____, identificado con cédula de ciudadanía No. _____ de _____ Colombia, en calidad de directora y en uso de mis plenas facultades legales informo y autorizo, por medio del presente documento, la participación de la Institución Educativa la Libertad con



código DANE _____, en el proceso de investigación descrito en este documento. Así mismo certifico que he sido informado de los propósitos del estudio y los fines con los que será utilizada la información recolectada mediante entrevistas y demás instrumentos planteados por el investigador. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

Nombre de la Directora

Firma

Fecha

CC:

Teléfono:

Anexo 6. Indagación inicial acceso a internet estudiantes.

Nombre	Tiene conexión		Donde se conecta	Tiempo
	si	no		
ABILA MARTINEZ GLEYSER DANIELA		x	Café internet	2 veces a la semana
ARROYAVE TOBON ALEJANDRO	x			
AYALA CASTAÑO JOHAN SEBASTIAN	x			
BEDOYA BEDOYA VICTOR ALFONSO	x			
CASTAÑEDA ASTRID MILENA	x			
DURANGO YEFFERSON ANDRES	x			
ECHAVARRIA RIOS YORMAN ALEXIS	x			
ESPINOSA JARAMILLO TATIANA		x	Café internet	1 vez a la semana
GOMEZ RAMIREZ ESTEFANI	x			
HENAO MAZO LAURA CRISTINA		x	no	sala de informatica
HINCAPIE AGUIRRE LUISA FERNANDA	x			
LOAIZA HENAO JORGE ALBERTO	x			
LOPEZ CASTAÑEDA DIEGO	x			
MIRANDA YISNEY ALEJANDRA		x	Café internet	3 veces a la semana
MUÑOZ GARCIA MARLIN CRISTINA	x			
PENAGOS ACEVEDO JEFERSON ARLEY	x			
PIEDRAHITA CARLOS MARIO	x			
ROJAS DUARTE LILIANA MARCELA		x	prima y colegio	
ROLDAN DILSON FERNANDO	x			
RUIZ LONDOÑO BRAYAN GIOVANNY	x			
SALGADO LUJAN MARIA CAROLINA		x	sala de informatica	
SANCHEZ VERGARA ANYI CATERINE	x			
SIERRA GARCIA ANDRES FELIPE		x	sala de informatica	
VANEGAS PENAGOS ANGIE YULIETH		x	Café internet	1 vez a la semana

Anexo 7. Presentación del proyecto

Con las TIC camino seguro: una comunidad de aprendizaje sobre el uso seguro de internet.

La propuesta didáctica que se presenta tiene como propósito desarrollar una serie de actividades que permitan favorecer el desarrollo de habilidades de lectura crítica, mediante la creación de una comunidad virtual de aprendizaje, utilizando como soporte para las interacciones la plataforma de tipo medio social Edmodo.



Objetivos:

- Favorecer la enseñanza de la lectura crítica mediante el desarrollo de actividades que permitan la creación de una comunidad virtual de aprendizaje sobre el tema “Uso seguro y saludable de Internet”.
- Describir el potencial didáctico de la plataforma tipo medio social Edmodo para la creación de la comunidad virtual de aprendizaje entre estudiantes de grado 10°.

¿Cómo lo haremos?

- 12 sesiones
- El tema “Uso seguro y saludable de Internet” se abordará mediante 6 subtemas, que constituyen los contenidos de estudio y lectura de cada sesión de trabajo:
 - Sexting
 - Ciberacoso
 - Delitos informáticos
 - Selfie
 - Grooming
 - Adicción a las redes

¿Cómo lo haremos?

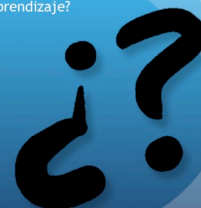
- El propósito que orientará la dinámica de la comunidad virtual de aprendizaje que se pretende promover, será construir un plan de acción para favorecer el uso seguro y saludable de internet en la comunidad educativa, mediante procesos de lectura crítica de textos hipermediales relacionados con los temas: sexting, ciberacoso, delitos informáticos, selfie, grooming y adicción a las redes.
- Posibles mini-proyectos.
- Proyecto institucional.

¿Cómo lo haremos?

- Cada sesión estudiante y docente negociarán y acordarán la entrega de insignias a los estudiantes teniendo en cuenta su participación en la comunidad desde tres aspectos:
 - Cumplimiento de las actividades de lectura (Participación)
 - Liderazgo en la comunidad. (Autonomía)
 - Uso seguro y saludable de Internet (Comunicación efectiva)

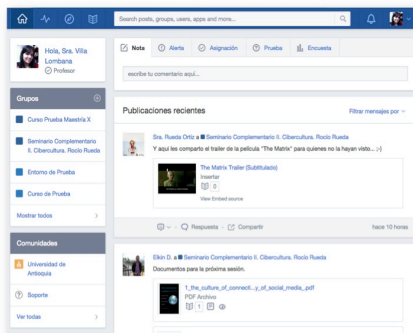
Sabes que es:

- ¿Comunidad virtual de aprendizaje?
- ¿Medios sociales?
- ¿Lectura Crítica?
- ¿Textos hipermediales?



Cuéntanos...

- ¿Qué tipos de textos lees generalmente?
- ¿Digitales o impresos?
- ¿En qué asignatura lees generalmente?
- ¿Lees en casa?

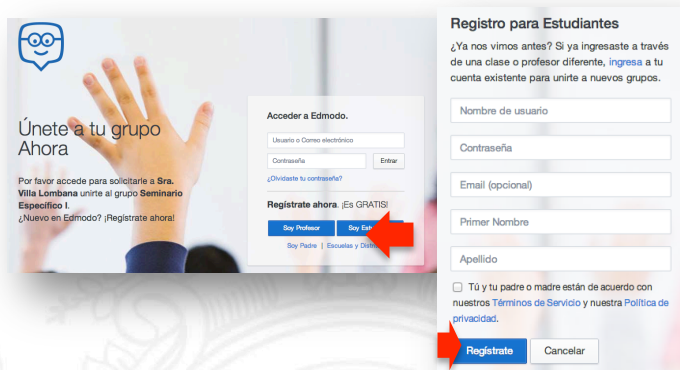


Anexo 8. Guía Edmodo.

Registro y acceso a Edmodo:

1. Recibirás vía correo electrónico el enlace para solicitar unirse al curso que vas a estudiar:
2. Una vez des clic al enlace, deberás acceder a Edmodo con tus datos de usuario y contraseña, si no los tienes sigue los pasos de registro que explicamos a continuación:

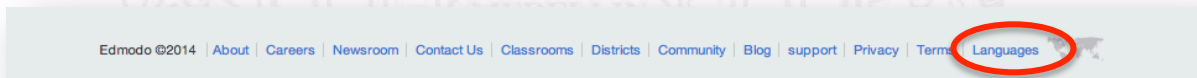
- a. Selecciona la opción de estudiante, tal y como lo muestra la imagen.
- b. Diligencia los datos de registro. Cuando finalices haz clic en el botón “Regístrate”:



3. Cuando te hayas registrado, Edmodo te notificará que has solicitado unirme al curso. Para finalizar haz clic en el botón señalado para ir a la página de inicio.

Cambio de idioma:

Antes de iniciar tu recorrido por Edmodo, y si lo consideras pertinente, actualiza el idioma. Esto lo puedes hacer haciendo clic en el enlace “Languages” en la parte inferior de la página:



Entorno de Edmodo:

En Edmodo podrás: (1) Actualizar tu perfil, (2) Acceder al, (3) Publicar, (4) Ver tu progreso, y (5) Administrar tu biblioteca de recursos. Te invitamos a explorar cada una de esas opciones:





El grupo o comunidad:

1. Sólo cuando tu profe haya aprobado la solicitud, podrás acceder al grupo haciendo clic en su nombre ubicado en la sección “**Grupos**”. Así mismo, en la sección “**Publicaciones recientes**” aparecerá toda la actividad que se haya generado en tu curso, desde donde puedes participar también.

2. Una vez hayas ingresado al curso podrás:

- a. Escribir publicaciones directamente en el curso, acceder a las carpetas con los recursos del curso, y conocer los miembros del mismo.
- b. Escribir tu aporte en los espacios de discusión haciendo clic en la opción “**Responder**”; y expresar tu reacción frente a la actividad seleccionando un emoticón:



Anexo 9. Agenda

