

Congreso Internacional Europa/América Latina ATEI
Alfabetización mediática y culturas digitales

Desarrollo de la literacidad crítica en Internet en estudiantes mexicanos de Bachillerato

María Alejandra Gasca Fernández
alejandragasca@yahoo.com.mx

Universidad Nacional Autónoma de México,
Colegio de Ciencias y Humanidades,
Plantel Azcapotzalco
Maestría en Pedagogía

Resumen:

La modificación de las prácticas lectoras en el siglo XXI, debido a una mayor diversidad de textos, formatos y lenguajes nuevos, en contextos distintos, plantea la necesidad de desarrollar la literacidad crítica como parte de una competencia comunicativa más integral. Debido al sentido amplio que implica la literacidad crítica, el presente estudio se centra en el proceso de la búsqueda y análisis de información en Internet y de los documentos seleccionados en torno al tema “violencia en la adolescencia”, en un grupo de estudiantes de bachillerato. La investigación, de índole cualitativa, consistió en un estudio de caso instrumental donde se analizaron las estrategias de planeación y búsqueda de información; los criterios que emplean para revisar el rigor, credibilidad y fiabilidad de las páginas web que consultan, así como la calidad de los textos elegidos; y finalmente su interpretación sobre el tema.

Los resultados indican que los alumnos muestran una competencia gramatical y semántica, pues decodifican el sistema escrito y construyen significados; sin embargo, no manifiestan la competencia pragmática ni la crítica, ya que no asumen el rol de usuario comunicativo del texto ni de crítico o analista del mismo. Es así que, aunque no desarrollan una literacidad crítica de manera integral, sí logran un avance en la recuperación de información de textos en internet, donde el apoyo del docente es esencial para guiar y dirigir dicha búsqueda.

Palabras clave: literacidad crítica, enfoque comunicativo, competencia comunicativa, competencias para buscar información, lectura en internet.

DEVELOPMENT OF THE CRITICAL LITERACY IN INTERNET IN MEXICAN STUDENTS OF HIGH SCHOOL

María Alejandra Gasca Fernández
alejandragasca@yahoo.com.mx
College of Sciences and Humanities, UNAM
Posgrado Pedagogy, UNAM

Abstract:

The modification of the reading practices in the 21st century, due to a greater diversity of texts, new formats and languages, in different contexts, raises the necessity to develop to the critical literacy like part of a communicative competition more integral. Due to the ample sense than it implies the critical literacy, the present study concentrates in the process of the search and information analysis in Internet and of documents selected about "violence in the adolescence", in a group of high school students. The investigation, of qualitative nature, consisted of a study of instrumental case where the strategies of planning and search of information were analyzed; the criteria that they use to review the rigor, credibility and reliability of the pages Web that consult, as well as the quality of selected documents; and finally its interpretation on the subject.

The results indicate that the students show a grammar and semantic competition, because to decode the written system and they construct meaning; nevertheless, they do not indicate the pragmatic and critic competition, since they do not assume the roll of communicative user of the text nor of critic or analyst of the same. It is so, although they do not develop a critical literacy of integral way, they obtain an advance in the information recovery of texts in Internet, where the support of the teacher is essential to guide and to direct this search.

Key words: critical literacy, communicative approach, communicative competition, competitions to look for information, reading in Internet.

Introducción

Debido al gran auge y transformación que han provocado las Tecnologías de Información y Comunicación, es necesario que en el ámbito educativo se enfatice el desarrollo de una competencia comunicativa más integral, En su origen, este concepto- propuesto por Hymes- explicaba que no sólo se requieren conocimientos gramaticales, sino otros tipos de habilidades: lingüística/gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica, para un uso adecuado de la lengua [Lomas, 1993,1997, 2001; Sales, 2003; Moro, 2003; Pérez, 2004; Unamuno, 2003].

Sin embargo, para enfrentarse a los nuevos lenguajes y formatos que ofrecen las TIC, Pérez considera otra competencia denominada *mediática*, la cual concibe como “el conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de sus condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación, así como de las implicaciones significativas que de sus mensajes se derivan para la construcción de significados” [2004:20].

Esta nueva visión de competencia, más integral, nos lleva a la necesidad de desarrollar en los alumnos la *literacidad crítica*, [Cassany, 2006] a través de una lectura consciente y reflexiva; pero también por medio del desarrollo de las habilidades de búsqueda y análisis de información [Monereo y Fuentes 2005] para lo cual se requiere de la práctica en la comprensión y producción de textos reales (orales y escritos), a través de diferentes medios (televisión, webs, video) en contextos lo más cercanos a los intereses, necesidades y expectativas de los propios estudiantes.

Concepto y características de la literacidad

El término *literacy* ha resultado ambiguo por vincularse al vocablo *alfabetización* en su traducción al español. Para Cassany la literacidad es un término más integral para referirse a las prácticas de comprensión de textos escritos pues “abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” [2006:38, 39]. La literacidad considera desde la ortografía, las formas de pensamiento, así como los valores y las representaciones transmitidas, tanto de forma oral como escrita, en diversos formatos.

En cuanto al proceso de lectura, la literacidad enfatiza la necesidad de “leer detrás de las líneas” y descubrir la ideología del autor, así como sus propósitos, y de este modo formar una opinión personal con relación a las ideas y argumentos planteados. Esto implica la recuperación de conocimientos previos que permitan la comprensión del texto (elaborar inferencias, descubrir las intenciones) y una respuesta externa, reflexiva y consciente del lector frente al mismo.

De acuerdo a lo anterior Cassany considera que un lector crítico:

- Reconoce los intereses que mueven al autor a construir su discurso, con el contenido, la forma y el tono que le ha dado.
- Identifica la modalidad (actitud, punto de vista) del autor respecto a lo que dice.
- Reconoce el género discursivo utilizado.
- Recupera las connotaciones que concurren en las expresiones del discurso.
- Distingue la diversidad de voces convocadas o silenciadas.
- Evalúa la solidez, la fiabilidad y la validez de los argumentos, los ejemplos o los datos [2006: 86-87].

Como se puede ver, para ser un lector crítico hay que reconocer el valor semántico y pragmático del vocabulario, de la temática y de la estructura textual de cada género discursivo. Cassany [2005] plantea cuatro tipos de competencias para desarrollar la literacidad crítica:

- Recursos del código: El aprendiz asume el rol de procesador o desmontador (*breaker*) del *código*, con la *competencia gramatical*. Se pone énfasis en la descodificación y la codificación del sistema escrito: el alfabeto, los símbolos, las convenciones de la escritura.
- Recursos del significado: El aprendiz asume el rol de constructor de *significados*, con la *competencia semántica*. Se pone énfasis en la comprensión y la producción de significados.
- Recursos pragmáticos: El aprendiz asume el rol de usuario comunicativo del texto, con la *competencia pragmática*. Se pone énfasis en la comprensión de los propósitos del discurso y en la capacidad de usar los textos con diferentes funciones en variados entornos culturales y sociales.
- Recursos críticos: El aprendiz asume el rol de crítico o de analista del texto, con la *competencia crítica*. Se pone énfasis en el hecho de que el texto representa un punto de vista parcial, no es neutro e influye en el lector.

En este marco, la literacidad crítica implica darle sentido a un texto a través de reconocer y reconstruir su contenido, así como la visión del mundo del autor y valores que transmite.

Técnicas de análisis. Recursos para fomentar la comprensión crítica

Para la práctica de la comprensión crítica, Cassany [2006] propone, desde una visión sociocultural, las siguientes técnicas de análisis -de las cuales se retomaron algunas para el presente estudio-, relacionadas con los aspectos contextuales, discursivos y las interpretaciones del lector.

a) Aspectos contextuales

En este rubro se hace referencia al papel del autor como parte de un contexto sociocultural específico y con una visión del mundo determinada. Al respecto se considera necesario identificar los siguientes elementos: el *propósito del autor*, los *elementos contextuales* en que se sitúa el texto; los indicadores que reflejan las actitudes y opiniones del autor; los estereotipos y las representaciones culturales que refleja un autor; y los datos del texto que están tras las líneas.

b) Aspectos discursivos

Este segundo grupo de técnicas se refiere al análisis de los géneros discursivos y la relación del texto con otros discursos, por lo que considera lo siguiente: la intertextualidad o la polifonía, para conocer las voces que incluye u oculta; identificar el género; identificar otros puntos de vista alternativos; reconocer otras voces distintas a las del autor, a través de un listado de las citas literales, indirectas o encubiertas. También es necesario *verificar la solidez y la fuerza del discurso*, ya que los distintos géneros tienen propósitos diferentes y maneras específicas de transmitir el conocimiento y de exponer sus argumentos con rigor y coherencia; *hallar las palabras disfrazadas*, pues las palabras pueden adquirir un significado diferente al corriente, a través del uso de metáforas, comparaciones, sentido figurado, la ironía o humor; y *analizar la jerarquía informativa*, para reconocer los datos que se destacan y los que se ocultan o excluyen.

c) Predecir interpretaciones

En este tercer grupo de técnicas se enfatiza el análisis de las interpretaciones que produce un discurso, las cuales pueden ser distintas en cada persona. No hay una sola interpretación, sino varias y la *verdad* es sólo una suma de interpretaciones. Por ello es necesario: *definir los propósitos del lector*, pues se puede leer de distintas maneras un texto según su propósito, el cual lo va a llevar a una determinada interpretación; *analizar la sombra del lector*, es decir, reconocer al tipo de lector a quien se dirige con un propósito específico; y considerar los *acuerdos y desacuerdos*, ya que leer críticamente implica que el lector adquiera ideas propias, que construya su propio punto de vista y pueda estar de acuerdo o no ante los discursos de los otros y de las diferentes interpretaciones que produce en él y en los demás, desde distintas perspectivas. Estos aspectos hay que tenerlos presentes en cualquier forma de lectura, pero adquieren mayor relevancia ante el uso de nuevos formatos propiciados por las TIC, como se verá a continuación.

Leer en Internet

Con el uso de las TIC los procesos de lectura han tenido cambios, como el hecho de leer a través de una pantalla, para lo cual se aplican determinadas <estrategias de navegación> puestas en marcha según los intereses particulares del usuario; por ello es no lineal, multilineal o secuencial. Dentro de esta lectura

hipertextual se transita, de acuerdo a Fainholc [2003] por tres fases: la *pre-textual* (el lector “ojea” la página web, no domina los hipertextos), la *intermedia* (utiliza y domina hipertextos breves, concretos, claros y con gráficos sencillos) y la *lectura madura* (estructurada y consciente de los mecanismos y elementos de la lectura hipertextual, así como de la elaboración de síntesis y confrontación con la realidad).

Por su parte, Burbules y Callister [Fainholc, 2004:56] consideran que hay tres tipos de lectores en la web:

- *Los navegadores*: que son superficiales y curiosos, no tienen claro qué es lo que están buscando, no pretenden establecer asociaciones o patrones entre ellos de modo activo, no necesitan incorporar cambios o agregados a la información hallada.
- *Los usuarios*: tienen ideas bastante claras de lo que desean encontrar. Una vez logrado su cometido su tarea finaliza, para lo cual requieren datos orientadores que exhiban cierto grado de precisión, signos que indiquen adónde los llevará tal o cual link.
- *Hiperlectores o lectores laterales*: que no sólo necesitan recursos y guías orientadoras para movilizarse dentro del sistema, sino también medios que les permitan modificarlo e intervenir activamente en función de su propia lectura.

De este modo, la lectura en internet deja de ser fija y lineal y se vuelve una selección personal de acuerdo a los intereses del usuario, quien ordena sus propias secuencias de lectura a través de los hipervínculos. Por ello, es importante fomentar una serie de competencias tecnológicas, comunicativas, así como de lectura y búsqueda de información en internet [Fainholc, 2004; Monereo y Fuentes, 2005]. Este último aspecto se abordará en el siguiente apartado.

Competencias para buscar información: Planeación, búsqueda y valoración de la información.

En concordancia con las anteriores competencias y estrategias que se necesitan para leer en internet, también es necesario saber buscar la información de manera crítica en este medio electrónico. Al respecto, Monereo y Fuentes [2005] agregan que para desenvolverse en la jungla de información que es Internet, es necesario aplicar estrategias de búsqueda, que a su vez implican un proceso de planificación-revisión-regulación y evaluación.

Una vez hallada la información preseleccionada, se debe discriminar y analizar su calidad y validez, los autores proponen que se consideren tres factores: *ajuste al tópico de búsqueda* (orden en que son presentados los resultados, facilidad de acceso a la información), *calidad del contenido del documento* (objetividad de la información, facilidad de lectura, enlaces, publicidad equilibrada, opciones de búsqueda) y *rigor, credibilidad y fiabilidad de la información* (autor, nombre de la

URL, frecuencia de actualización, facilidad de navegación, frecuencia de consultas). Por ello el profesor requiere desarrollar en los alumnos nuevas destrezas para desenvolverse y navegar por las redes de la información de manera estratégica. De este modo adquirirá una literacidad crítica acorde con las situaciones comunicativas que demanda la actual sociedad del conocimiento.

Planteamiento metodológico y problema de investigación

La presente investigación es de índole cualitativa y consistió en un estudio de caso instrumental [Stake, 1999] para conocer las habilidades de literacidad crítica que logran desarrollar los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades (Bachillerato de la UNAM), durante el proceso de búsqueda y análisis de información en internet, ya que es un factor determinante para mejorar la comprensión lectora, un reto importante para la educación en México.

Las técnicas de análisis en las que se basó el presente estudio están sustentadas en los postulados de Cassany [2003, 2004, 2006], así como de Monereo y Fuentes [2005].

Preguntas e investigación

En atención a la problemática descrita líneas arriba, se plantearon las siguientes preguntas de investigación para lograr la descripción del caso:

- * ¿Cuáles son las habilidades de literacidad crítica que logran desarrollar los alumnos del Colegio durante la promoción del proceso de búsqueda y análisis de información en internet?
- * ¿Cuáles son las estrategias de planeación y criterios de búsqueda y selección de la información en fuentes publicadas en internet que utilizan los alumnos?
- * ¿Cuáles son los elementos que reconocen para valorar el rigor, credibilidad y fiabilidad de las páginas web y de los documentos seleccionados?
- * ¿Cuáles son los criterios que reconocen para valorar la calidad del contenido de los documentos seleccionados?

Objetivo general.

El objeto de estudio fue conocer cuáles son las habilidades de búsqueda y selección de información de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades en la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I y III (TLRIID), en textos publicados en internet; a través del análisis de las páginas web y del contenido de las fuentes, como parte de la promoción para desarrollar la literacidad crítica. Lo anterior, a través de una instrucción

guiada por parte del docente y con base en los postulados teóricos que plantea el Enfoque comunicativo como propuesta disciplinaria y didáctica.

Participantes

Se eligieron como participantes a cuatro profesoras (entre ellas la investigadora) que imparten la materia de TLRIID I y III, del Área de Talleres del Colegio de Ciencias y Humanidades. A su vez, cada profesora seleccionó de manera aleatoria a diez estudiantes de un grupo cada una, con un desempeño académico variado, con lo que se formó una muestra total de 40 alumnos.

Procedimiento e instrumentos

La presente investigación se realizó a través de cuatro fases:

1. Planeación y estrategias de trabajo.
2. Ejecución y búsqueda de información en internet.
3. Valoración del rigor, credibilidad y fiabilidad de las páginas web y de los documentos seleccionados.
4. Valoración del contenido y calidad de los documentos.

Estas fases se realizaron durante siete sesiones de dos horas cada una. Previamente se seleccionó el tema: *Violencia en adolescentes*, tomando para ello las sugerencias de las profesoras, así como los intereses y conocimientos previos de los alumnos. A su vez, como técnicas e instrumentos de recogida de datos [Pérez Serrano, 2000] se aplicaron dos cuestionarios y dos entrevistas semiestructuradas.

Resultados obtenidos

Para contestar la pregunta central del presente trabajo: *¿cuáles son las habilidades de literacidad crítica que logran desarrollar los alumnos del Colegio durante el proceso de búsqueda y análisis de información en internet?*, se consideraron los siguientes factores: la competencia electrónica, la lectura en internet, las características de un lector crítico y las competencias que requieren los alumnos para desarrollar la literacidad crítica. Al respecto se obtuvo lo siguiente:

Los alumnos logran parcialmente una competencia electrónica [Cassany, 2006], manejan la computadora y algunos programas –como word y power point- pero no hacen búsquedas especializadas. A su vez, son lectores *navegadores* [Fainholc, 2004], escanean la información sin una meta clara de búsqueda. Referente a la lectura del hipertexto, se encuentran entre la etapa pre-textual e intermedia, no llegan a la lectura madura, estructurada, que permite la elaboración de síntesis y confrontación con la realidad. En cuanto a los planos de lectura, los alumnos

logran llegar a <leer las líneas> y sólo parcialmente llegan a <leer entre líneas>, pero no <detrás de las líneas>, de acuerdo a los siguientes criterios para ser un lector crítico [Cassany, 2006]:

- Se les dificulta reconocer los intereses que mueven al autor a construir su discurso, aunque identifican su propósito pero sólo la que está manifestada en el texto explícitamente.
- Identifican la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice, pero de manera explícita en el texto. No detectan la ironía, los dobles sentidos o la ambigüedad premeditada, pues no manifiestan en su análisis dichas marcas textuales.
- Reconocen parcialmente el género discursivo utilizado, pero a veces lo confunden con la tipología textual. Tampoco reconocen la estructura y las secuencias discursivas del texto leído.
- Reconocen sólo las voces convocadas manifestadas de manera explícita en el texto.
- Reproducen los argumentos manifestados por los autores, pero se les dificulta evaluar su solidez y la fiabilidad, pues no detectan incoherencias o contradicciones en el discurso.
- Se les dificulta tomar referencia sobre el lugar, el momento y las circunstancias de producción del discurso (la comunidad y disciplina de la que procede).
- Consideran que los textos leídos se dirigen a los jóvenes o cualquiera que lea el documento, por lo que no tienen claro el perfil del lector al que se dirige el discurso (referencias a la audiencia, conocimiento presupuesto, imagen que se proyecta del lector). Tienen parcialmente clara la identidad del autor, sexo, profesión u organismo al que pertenece, pero solo la planteada de manera explícita.

Referente a las cuatro dimensiones que menciona Cassany [2006] para desarrollar la literacidad crítica -las cuales hacen alusión a los recursos del código, del significado, pragmáticos y críticos-, los alumnos del estudio tienen desarrolladas sólo las dos primeras por lo siguiente:

En lo que respecta a los recursos del código, el alumno asume el rol de procesador del mensaje, manifiesta una *competencia gramatical*, pues decodifica el sistema escrito: el alfabeto, los símbolos, las convenciones de la escritura. Aunque pocas veces reconoce las faltas ortográficas o de puntuación, así como el formato de los diferentes discursos. Con base en los recursos del significado, el alumno *construye significados*, tiene una *competencia semántica*, pues comprende y produce significados e incluye la activación del conocimiento previo, la construcción literal e inferencial de conceptos y procesos.

En cuanto a los recursos pragmáticos, el alumno no logra asumir el rol de usuario comunicativo del texto, a través de una *competencia pragmática*. Comprende parcialmente los propósitos del discurso -explícitos-, pero no identifica los textos

con diferentes funciones o propósitos en variados entornos culturales y sociales. Confunde los géneros textuales o no incluye el uso de cada género textual apropiado a cada propósito y contexto con base en sus diferencias. Finalmente, en relación a los recursos críticos, el alumno no asume el rol de crítico o de analista del texto, con una *competencia crítica*. No tiene claro el hecho de que el texto representa un punto de vista parcial, que no es neutro e influye en el lector, aunque incluye o reproduce literalmente la identificación de valores, actitudes, opiniones e ideologías, pero no construye nuevas alternativas.

A continuación se presentan los resultados obtenidos con relación a la planeación y estrategias de trabajo, la ejecución y búsqueda de información, así como el rigor, credibilidad y fiabilidad de las páginas web. Posteriormente se considera el contenido y calidad de los documentos y la interpretación de los alumnos sobre el tema *violencia en la adolescencia*, de acuerdo a los aspectos contextuales, discursivos y las interpretaciones del lector.

a) Planeación y estrategias de trabajo

La primera categoría de análisis es con relación a la segunda pregunta de investigación: *¿cuáles son las estrategias de planeación y criterios de búsqueda y selección de la información en fuentes publicadas en internet que utilizan los alumnos?*, al respecto se consideraron como estrategias de planeación de búsqueda los siguientes elementos: el tema delimitado, las necesidades de información y el tipo de producción escrita a realizar, [Monereo y Fuentes, 2005].

Aunque el tema general: *violencia en adolescentes* fue propuesto por las profesoras, al delimitarlo, los resultados mostraron que el 35% de los alumnos se interesan más por la temática de *violencia en el noviazgo* y el 30% por la *violencia intrafamiliar*, en ello se refleja el interés por problemas de su entorno familiar y de pareja. Sus necesidades de información y tipo de producción escrita a realizar fueron con base en *la elaboración de un trabajo escolar* y *para pasar la materia* (62.50%).

b) Ejecución y búsqueda de información en internet: criterios de selección.

En esta parte del análisis se pretendió dar respuesta a la tercera pregunta de investigación acerca de *¿cuáles son los elementos que reconocen para valorar el rigor, credibilidad y fiabilidad de las páginas web y de los documentos seleccionados?* Al respecto, durante la búsqueda de información se encontraron los siguientes resultados de acuerdo a los motores y términos de búsqueda, así como el número de páginas consultadas:

Los motores de búsqueda o portales de internet más habituales fueron Google (42.50%), Yahoo (20%) y la página de Wikipedia (18.75%), porque los alumnos consideran que son los más conocidos y porque ahí pueden encontrar todo tipo de

información. Además, en el caso de wikipedia, la consideran como una fuente de información que les cubre sus necesidades escolares, como una *biblioteca digital*. Con referencia a los términos de búsqueda utilizados, los más comunes fueron: *violencia en parejas adolescentes* (20%) y *violencia intrafamiliar* (17.5%). Es decir, buscaron por tema o concepto más general, no acotaron con operadores booleanos para una búsqueda más específica. El número de páginas consultadas fue entre tres y seis. Revisaron el mínimo requerido para cubrir su esquema preliminar, por lo que reflejan una postura parcial de un autor, pues, aunque se vincularon a otras ligas, no contrastaron con más puntos de vista.

c) Rigor, credibilidad y fiabilidad de la página web.

En esta categoría se consideró al autor, la navegación, el diseño y la publicidad: en cuanto a la *pertenencia del autor a alguna institución u organismo*, hay una inclinación a que la página tenga respaldos de autoridad, por especialistas en el tema o instituciones (61.67%). También consideraron importante la facilidad de acceso, navegación y enlaces con otras páginas web (92.5%), lo que les permite ahorrar tiempo y hacer una búsqueda más rápida y fluida, independientemente de la información contenida en ellas.

Por otro lado, el *diseño* de las páginas web es un factor determinante para llamar la atención de los alumnos, para su selección o preferencia (83.33%). Este apartado consideró el uso de los paratextos o paralingüísticos, la tipografía, los colores y la imagen como elementos esenciales de una página web. Los alumnos afirman que el uso de paratextos o paralingüísticos, y en concreto de recursos y organizadores gráficos, les ayudan a comprender el texto. En este sentido, le dan más importancia a la forma del propio texto, que al contenido, o los relacionan de manera lineal, a mayor *atractivo* del texto, mayor *comprensión*. En cuanto a la publicidad, resaltan el factor distractor de la misma.

d) Contenido y calidad de los documentos

Para analizar el contenido y calidad de los documentos se consideraron, de acuerdo a Cassany [2006], los aspectos contextuales, discursivos, así como la interpretación de los alumnos, con la finalidad de responder a la cuarta pregunta de investigación sobre *¿cuáles son los elementos que reconocen para valorar la calidad del contenido de los documentos seleccionados?*, las siguientes conclusiones responden a la anterior interrogante.

En primer término se hace mención sobre los *aspectos contextuales* considerando los siguientes elementos: el propósito del autor, la ideología y estereotipos que éste manifiesta, así como los datos destacados y los secundarios. La mayoría de los alumnos manifestó que el propósito predominante del autor es informar (40%); en un menor porcentaje (27.50%) distinguen como propósito dar una opinión. Identifican los estereotipos pero solo los que están explícitos. Destacan las causas y tipos de violencia y consideraron en segundo término los factores para prevenir y

evitar la violencia De este modo, reconocen parcialmente los intereses que mueven al autor a construir su discurso, pues sólo se basan en el contenido explícito de los textos.

En la parte de los *aspectos discursivos* se hace mención a la identificación de la tipología textual, género discursivo y extensión del documento; así como a la estructura textual, situación comunicativa, los argumentos y el lenguaje utilizado. En este rubro se pudo observar que confunden el género discursivo con la tipología textual, el 60% mencionó que los textos correspondían al modo discursivo *informativo*; el 25.83% consideró que eran de tipo expositivo y de divulgación científica, y sólo el 5% declaró que eran argumentativos porque manifestaban el punto de vista del autor. Por otro lado, se limitan a escoger textos con una extensión de máximo tres páginas, por lo que no les preocupa leer *demasiado texto* y su interés por la lectura es limitado. En cuanto a la estructura textual, identificaron la parte global (introducción, desarrollo y conclusiones -35%-) pero no la interna de acuerdo al tipo de texto (37.50%). Los elementos de la situación comunicativa sí los identifican, (enunciador, enunciatario, referente y propósito) pero parcialmente el efecto de sentido. No especifican el circuito argumentativo que dan un orden lógico a los argumentos (92.50%); y finalmente, seleccionaron textos con un lenguaje claro y sencillo, sin tecnicismos y con una sintaxis simple (70.83%).

Interpretaciones de los alumnos

Las interpretaciones de los estudiantes fueron abordadas en torno a su *comprensión temática* y *reflexión sobre el contenido*. En el rubro de la *comprensión temática*, las declaraciones de los alumnos están divididas en los siguientes ejes: *qué es la violencia y sus tipos*, así como sus principales *causas y consecuencias*. En este sentido, los estudiantes no consideran la pluralidad de interpretaciones que tiene cualquier discurso, reiteran la información que dice el autor, como si éste tuviera la verdad absoluta.

En el último apartado sobre la *reflexión del contenido*, se encontró lo siguiente en los alumnos estudiados:

- Se les dificulta considerar las interpretaciones que otras personas dan al discurso, así como reconocer otras ópticas argumentativas u otros contextos socioculturales que refleja el texto. Por lo anterior, no toman conciencia de la situacionalidad y de la relatividad de la interpretación personal.
- No integran las interpretaciones que hacen otros lectores del discurso cuando se formulan, con el fin de reconocer el grado de convergencia o divergencia que presentan con la propia [Cassany, 2006].

Conclusiones:

Con base en el estudio realizado se pudo observar que los alumnos, aunque no desarrollan una nivel de literacidad crítica de manera integral, sí logran un avance en la búsqueda y recuperación de información de textos de internet, donde el apoyo del docente es esencial para guiar y dirigir dicha búsqueda. Hay que considerar que la comprensión crítica asume que el conocimiento está situado, no es absoluto y refleja solo una visión parcial y local de la realidad, por lo que cada lector (crítico) construye de manera consciente su propia interpretación delimitada por su cultura y desde su perspectiva.

Por ello es necesario que los profesores hagan una planeación didáctica acorde con el uso de las TIC, sobre todo del proceso de búsqueda y en la profundización del proceso de lectura, para pasar de un simple escaneo a una hiperlectura que contemple los distintos mensajes y sus propósitos según el medio. Esto facilitará desarrollar en los alumnos una competencia en el uso de la lengua, que les permita ser reflexivos sobre sus aplicaciones lingüísticas y comunicativas, en distintos códigos y medios de acuerdo a situaciones y contextos específicos, como lo plantea el Enfoque Comunicativo [Lomas, 1993], de manera más integral (competencia mediática) para enfrentarse a los nuevos lenguajes y formatos que implican las TIC.

Para concluir, cabe resaltar ciertos aspectos que representan algunas limitantes en la presente investigación, por un lado, valdría la pena considerar este estudio en alumnos de distintos niveles académicos para tener un panorama más amplio sobre el desarrollo de la literacidad crítica y tener una mejor comprensión de los niveles de lectura crítica que adquieren los estudiantes en nuestro contexto. Por otro lado, convendría complementar esta investigación junto con el proceso de escritura, pues aunque se han estudiado en su mayoría de las veces de manera independiente, ambas son inherentes en un proceso cognitivo y comunicativo, además de permitir la construcción de significados y de conocimiento.

Referencias

- CASSANY, D. (2003). <Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones>. *Tarbiya*, 32, pp. 113-132.
- CASSANY, D. (2004). <Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica>. *Lectura y vida*, 25. Argentina, pp. 6-26.

CASSANY, D. (2005), <Los significados de la comprensión crítica>. *Lectura y vida*, 26, Argentina, pp. 32-45.

CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

FAINHOLC, B. (2003). <La lectura crítica en Internet>. *Tecnología y Comunicación Educativa*, 37, pp. 62-78.

FAINHOLC, B. (2004). *Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*. Rosario: Homo Sapiens.

LOMAS, C., OSORO, A., TUSÓN, A. (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

LOMAS, C., OSORO, A. (1997). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

LOMAS, C. (2001). *Cómo hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. I. Barcelona: Paidós.

MONEREO C., BADIA, A., DOMÉNECH, M., ESCOFET, A., FUENTES, M., RODRÍGUEZ ILLERA, J. L., TIRADO, F. J. VAYREDA, A. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.

MORO R. P. M. (2003). <Didáctica de la lengua: el enfoque comunicativo>. *Espacio en blanco*, 13, pp. 147-159.

PÉREZ R. M. A. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios*. Barcelona: Paidós.

PÉREZ S. G. (2000). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

SALES G. L. M. (2003). <La comprensión, el análisis y la construcción de textos según el enfoque comunicativo>. *Universidades*, 25, pp. 13-32.

STAKE, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

UNAMUNO, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.