

**CONCEPCIONES DE DOCENTES DE BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA FRENTE A
LA LECTURA CRÍTICA EN INTERNET**

DIANA FERNANDA NIETO ARCNIEGAS

**Trabajo de grado como requisito parcial para optar por el título de
Magister en Educación**

Director

CLARA LUCÍA PRADILLA TORRES

Magister en Educación

**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
IBAGUÉ-TOLIMA**

2018



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN



ACTO DE SUSTENTACION TRABAJO DE GRADO

Fecha : *Miércoles 1 de Agosto de 2018*
Hora : *9:00 am*
Lugar : *Sala de Consejos Maestría en Educación – Universidad del Tolima.*

PROGRAMA

Presentación:

TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO

CONCEPCIONES DE DOCENTES DE BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA FRENTE A LA LECTURA CRÍTICA EN INTERNET

AUTOR: DIANA FERNADA NIETO ARCNIEGAS

JURADO: MYRIAM PATRICIA COBA

1. *Reseña Biográfica*
2. *Exposición del autor (20 minutos)*
3. *Intervención y preguntas del jurado.*
4. *Intervención y aclaraciones del director.*
5. *Deliberación del jurado.*
6. *Lectura del acta de sustentación.*



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN



2
/
3

ACTA DE SUSTENTACION PUBLICA N° 018

SEMESTRE A-2018

Siendo las 9:00 am horas del día 1 de agosto de 2018 se reunieron en la Sala de Consejos de la Maestría en Educación –Universidad del Tolima, el estudiante, el jurado, el Director del trabajo de grado e invitados al acto de sustentación

TITULADO:

CONCEPCIONES DE DOCENTES DE BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA FRENTE A LA LECTURA CRÍTICA EN INTERNET

La calificación otorgada por el jurado a la sustentación es la siguiente:

JURADO NOMBRE	MYRIAM PATRICIA COBA	CALIFICACION	4.8
---------------	----------------------	--------------	-----

SIENDO LAS: 9:40 AM, HORAS SE CERRO EL ACTO DE SUSTENTACION

EN CONSTANCIA SE FIRMA:

JURADO NOMBRE	MYRIAM PATRICIA COBA	FIRMA	
---------------	----------------------	-------	--



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACION



3
/
3

FORMATO PARA CALIFICACION DE TRABAJOS DE GRADO

FUNCIONES	CALIFICACION ASIGNADA
1. Aspectos de estilo y presentación	4.8
2. Marco teórico y actualización de conocimientos.	4.8
3. Método y técnicas adecuadas o de innovación en la metodología.	4.8
4. Relevancia científica y/o tecnológica e importancia socioeconómica de los resultados y recomendaciones.	4.8
NOTA FINAL	4.8

La calificación numérica equivale a la siguiente escala cualitativa así: Una nota definitiva menor de tres coma cero (3.0) equivale a REPROBADO; Entre tres coma cinco (3.5) y tres coma nueve (3.9) APROBADO, entre cuatro coma cero (4.0) y cuatro coma cuatro (4.4) SOBRESALIENTE, y entre cuatro coma cinco (4.5) cuatro coma nueve (4.9) MERITORIO y cinco coma cero (5.0) LAUREADO.

COMENTARIO DEL JURADO CALIFICADOR

Es un trabajo que merece ser publicado

CALIFICACION CUALITATIVA _____

NOMBRE DEL JURADO
MYRIAM PATRICIA COBA

FIRMA *Patricia Coba*

NOMBRE DEL ESTUDIANTE
DIANA FERNANDA NIETO ARCNIEGAS

FIRMA *Diana Fernanda Nieto*

NOMBRE DEL DIRECTOR TRABAJO DE GRADO
CLARA LUCIA PRADILLA TORRES

FIRMA *Clara Lucia Pradilla Torres*

Barrio Santa Elena – Ibagué Colombia. Tel. directo 2668912
 A.A. 546 – PBX 644219 – FAX (982) 644869 – 9800665348

DEDICATORIA

A mis padres por ser vida, luz, amor y paciencia en este camino recorrido.

A mi familia.

A ti que siempre estuviste alimentando mi fortaleza.

AGRADECIMIENTOS

A los docentes de la I.E la Reforma que con su experiencia y disponibilidad hicieron posible esta investigación.

A la docente asesora Clara Lucía Pradilla Torres, por sus pertinentes orientaciones en la construcción de este trasegar académico, que hizo más consciente mis prácticas educativas.

A mis docentes y compañeros de maestría que con sus aportes y experiencia desestabilizaron mis concepciones y las movilizaron hacia ideas significativas en la academia.

A todas y cada una de las personas que hicieron parte de esta etapa en mi vida académica, que con su tiempo, dedicación y espacio apoyaron el cumplimiento de este logro.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	14
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	15
1.1 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	15
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	17
2. JUSTIFICACIÓN.....	18
3. OBJETIVOS.....	20
3.1 OBJETIVO GENERAL.....	20
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	20
4. ESTADO DEL ARTE.....	21
4.1 CONCEPCIONES DE DOCENTES Y LECTURA /CRÍTICA.....	22
5. MARCO TEÓRICO.....	27
5.1 LECTURA.....	27
5.2 LITERACIDAD.....	29
5.3 LECTURA CRÍTICA – LITERACIDAD CRÍTICA.....	32
5.4 LECTURA CRÍTICA EN INTERNET.....	38
5.5 LA LECTURA DESDE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES DEL MEN.....	50
5.6 CONSIDERACIONES SOBRE DIDÁCTICA – DIDÁCTICA DE LA LECTURA.....	51
5.7 LAS CONCEPCIONES.....	53
5.7.1 PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN EL AULA.....	59
6. DISEÑO METODOLÓGICO.....	64
6.1 PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	64
6.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	64

6.3 FASES DEL PROCESO.....	66
6.4 TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS.....	68
7. ANÁLISIS DE DATOS.....	71
7.1 DISCUSIÓN.....	100
8. LÍNEAS CONCEPTUALES PARA LA LECTURA CRÍTICA EN INTERNET EN UN CONTEXTO RURAL.....	103
8.1 ELEMENTOS PARA UNA DEFINICIÓN DEL CAMPO.....	103
8.2 INTERACCIÓN DIDÁCTICA.....	104
8.3 CATEGORÍAS A TENER EN CUENTA EN UNA DIDÁCTICA DE LA LECTURA CRÍTICA EN INTERNET EN EL ÁMBITO RURAL.....	106
9. CONCLUSIONES.....	107
RECOMENDACIONES.....	108
REFERENCIAS.....	110
ANEXOS.....	117

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Comparación entre lectura crítica y literacidad crítica.....	30
Tabla 2. Dimensiones de la literacidad.....	31
Tabla 3. Veintidós Técnicas.....	35
Tabla 4. Competencias de lectura crítica en internet	38
Tabla 5. Estrategias para el abordaje de la lectura crítica en internet.....	40
Tabla 6. Comparación entre representaciones, concepciones e imaginarios.....	49
Tabla 7. Perspectivas de la enseñanza teórico-práctica de la educación lectora	55
Tabla 8. Criterios cualitativos de la selección de la muestra.....	60
Tabla 9. Relación entre preguntas, objetivos y tareas científicas.....	64
Tabla 10. Codificación y Caracterización de docentes.....	66
Tabla 11. Prácticas de docentes en secundaria frente a la lectura crítica en internet.....	84
Tabla 12. Triangulación de instrumentos.....	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Elementos de la literaricidad.....	26
Figura 2. Principales rasgos de la literacidad electrónica	49
Figura 3. Parámetros que determinan las concepciones.....	51
Figura 4. Proceso general de investigación cualitativa sobre concepciones de docentes de básica y media secundaria frente a la lectura crítica en internet.....	62
Figura 5. Concepción de la lectura como proceso lingüístico.....	68
Figura 6. Concepción de lectura como proceso psicolingüístico.....	68
Figura 7. Concepción de lectura como práctica social	69
Figura 8. Concepción de lectura crítica en internet	69
Figura 9. Red semántica marco de referencia de la lectura como proceso cognitivo.	70
Figura 10. Red semántica de las operaciones mentales en la lectura crítica.....	74
Figura 11. Red semántica de los significantes frente al texto digital-ideológico.....	79
Figura 12. Concepciones docentes frente a la lectura crítica en internet.....	83

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Planificación de la entrevista	109
Anexo B. Transcripción de entrevista	110
Anexo C. Formato de observación de clases	114
Anexo D. Categorización grupo de discusión.....	115
Anexo E: Fotografías proceso de investigación.....	117

RESUMEN

Esta investigación fija la atención en los procesos de lectura crítica en internet en el ámbito rural, específicamente las concepciones y prácticas docentes en la Institución Educativa la Reforma de Rovira Tolima. Los elementos teóricos que soportan este proyecto, convergen en la lectura como proceso significativo situado en un contexto socio histórico, cultural y político que estructura procesos de pensamiento crítico.

El diseño de triangulación de instrumentos, permitió la observación y comprensión del fenómeno estudiado desde perspectivas individuales y colectivas. El análisis evidenció una concepción y prácticas lingüísticas, psicolingüísticas y funcionales de la lectura y una necesidad de movilización de los significantes en dichas concepciones para promover procesos críticos de lectura en internet.

Las líneas conceptuales derivadas apuntan al delimitamiento de un campo de investigación interdisciplinar en el ámbito rural. Una lectura situada, que revise y reflexione en entorno a la concepción que se tiene y se reconstruya partir de significantes culturales, sociales, políticos e históricos. Particularidades al servicio de una identidad que se proyecta al ámbito global, para formar sujetos críticos en el ejercicio de la ciudadanía.

Palabras claves: Lectura, Literacidad, Lectura Crítica en internet, Concepciones, Didáctica.

ABSTRACT

The present research project centers its attention on critical reading of internet in rural areas, specifically analyzing the conceptions and practices of teachers from “Institucion Educativa La Reforma” in Rovira, Tolima. The theoretical elements supporting this project converge on reading as a significant process, located in a socio historical, cultural and political context that structures critical thinking processes.

The instruments triangulation design allowed the observation and comprehension of the studied phenomenon from both individual and collective perspectives. This analysis evidenced conceptions and linguistic, psycholinguistic and functional practices in reading, as well as a need for movement in the significant elements of said conceptions in order to promote critical processes of reading in the internet.

Derived conceptual lines head towards limiting an interdisciplinary research field in the rural areas. A sited reading, revising and reflecting around the prior conception and rebuilding from historical, political, social and cultural significantants. Singularities at the service of an identity projected towards the global context, in order to model critical subjects in the exercise of citizenship.

Keywords: reading, literacy, internet critical reading, conceptions, didactics.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo reúne la reflexión y hallazgos realizados, acerca de las concepciones de lectura crítica en internet de los docentes de educación básica y media secundaria de la Institución Educativa La Reforma. El marco de referencia del estudio se estructura en las categorías de: Concepciones de lectura, lectura crítica, lectura crítica en internet y didáctica de la lectura / prácticas de aula, elementos eje para la identificación y análisis de los significados dados por los docentes.

La metodología es cualitativa, ya que permite una comprensión fenomenológica de los procesos de lectura, de las concepciones, de las prácticas cotidianas de los docentes y sus miradas e interacciones con el medio donde laboran. Los instrumentos de recolección de dichos datos fueron: entrevistas semi-estructuradas, grupos de discusión y la observación participante/pasiva en las prácticas de aula.

El informe se desarrolló en tres momentos. El primero describe la adquisición y revisión teórica para delimitar el problema, lo que deriva en un estado del arte, una justificación y el planteamiento de los objetivos, aspectos teóricos y metodológicos, desde un paradigma interpretativo que direccionan el desarrollo del trabajo.

El segundo relacionado con la recolección y análisis de información, a partir de la triangulación de la teoría, las concepciones y las prácticas desarrolladas por los docentes en un ejercicio de interpretación. A partir de la discusión y análisis se da paso al tercer momento en el cual se formulan unas líneas conceptuales en torno a la didáctica de la lectura crítica en internet en el ámbito rural, que impacten de forma directa los procesos lectores de docentes y estudiantes en la institución educativa y el proceso de enseñanza aprendizaje en general.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA:

El fortalecimiento de los procesos lectores es de vital importancia para el aprendizaje. Con ellos se contribuye al desarrollo de la creatividad, autonomía, el pensamiento crítico y propositivo. De ahí, la necesidad del estudio de las concepciones de lectura crítica en internet de los docentes de zona rural y cómo estos, se proyectan en las prácticas de aula.

El presente trabajo se desarrolla en la Institución Educativa la Reforma-sede central del municipio de Rovira-Tolima, ubicado en zona rural; cuenta con una población anual de aproximadamente 200 estudiantes de cinco (5) veredas contiguas. Zona agraria, familias disfuncionales, padres no escolarizados, alto índice de violencia. Jóvenes con escasa participación como actores políticos de una sociedad, y sentido de pertenencia a la comunidad en la que están inmersos, falta de interés en el desarrollo de propuestas que contribuyan a la resolución de los conflictos que los aquejan, información evidenciada en las actas de seguimiento (2015-2017) a estudiantes que se gradúan de la institución.

Estudiantes atendidos por 13 docentes, el 89% es licenciado, el 11% profesional en áreas afines a las que orientan. Algunos cuentan con títulos de posgrado, la mayoría son especialistas en un área relacionada con su saber específico o actualmente cursan estudios de maestría. Siete nombrados en propiedad al aprobar concurso de mérito, tres provisionales sin aprobar el concurso.

En este contexto la institución ha organizado sus documentos institucionales PEI (2016), con el fin de “ofrecer al educando una formación integral orientada hacia la práctica de los valores humanos y la participación democrática, lo que conlleva a la construcción de una sociedad activa, dinámica y pacífica”, en coherencia expone en el SIIE (2016): “fomentar todas las actividades que favorezcan el desarrollo del pensamiento, la

expresión, la creatividad, la investigación, la participación, la cooperación y formación en valores, a través del análisis, la comprensión y discusión crítica” (p.7)

Directrices a las que se ha apuntado desde estrategias prácticas, pese a ello el resultado consecutivo en los dos últimos años (pruebas SABER once 2016-2017) evidencia que los estudiantes poseen un nivel bajo de lectura crítica. Los estudiantes solo llegan a establecer algunas relaciones y hacen interpretaciones sencillas, pero tienen dificultades para comprender textos complejos e información implícita, para comparar y contrastar ideas y asumir una posición crítica y argumentada sobre las mismas.

Situación que incluye a algunos docentes que muestran poco interés por la lectura. La falta de participación en estrategias como la planteada en el proyecto lector institucional, que tiene por objetivo fortalecer, los niveles literal, inferencial y crítico de lectura; la falta de proyectos de lectura en las propuestas presentadas como evidencia en la evaluación de desempeño docente son muestra de ello.

Según la SED Tolima (Secretaría de Educación Departamental) y el informe de la evaluación docente (2015- 2016): “la calidad educativa es variable... se refleja que la zona urbana se encuentra en un promedio sobresaliente mientras que la zona rural se encuentra en promedio satisfactorio”. Para el Tolima la gestión académica obtuvo una calificación de 89.95%, ubicado en el nivel SATISFACTORIO, para el municipio en el que está ubicada la institución el promedio fue de 87%. Lo que refleja que se debe reflexionar y replantear de manera crítica la práctica pedagógica.

A esto se suma la corresponsabilidad de los docentes amparada en las ineficaces políticas educativas que no viabilizan un efecto sostenible de las prácticas lectoras. Ejemplo de ello la institución cuenta con una sola biblioteca actualizada únicamente por el material del programa todos a aprender que envía libros de texto guía, factor que como ya lo señalaba Jurado (2016) hace difícil poner en práctica lecturas críticas: “Entonces la lectura crítica es imposible de aprender si los acervos textuales del lector son muy

limitados, como ocurre en las escuelas de la periferia; en estas escuelas... solo hallamos cartillas instruccionales para repasar y hacer ejercicios prescriptivos” (p.20)

Aún más sin el apoyo de las nuevas tecnologías de la información pues el acceso a los equipos y al internet está fuera del alcance de las necesidades de los estudiantes. Factores políticos, de geografía, de gestión administrativa, delegan la función directa sobre el docente, quien se convierte en el internet del estudiante, es decir es él quien debe asumir el papel de investigar y llevar al aula los aportes de las nuevas tecnologías. De tal forma se hace esencial entender las concepciones de los docentes frente a la amplia oferta hipertextual en internet, las lecturas críticas que de ellas ejerce y cómo ese discurso llega a sus prácticas cotidianas en el aula.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuáles son las concepciones de lectura crítica en internet de los docentes de básica y media de la IE rural la Reforma?

¿Cómo influyen las concepciones de lectura crítica en internet de los docentes en las prácticas de aula en la IE rural la Reforma?

¿Cuáles podrían ser unas líneas conceptuales que permitan fortalecer la lectura crítica de internet en las aulas rurales?

2. JUSTIFICACIÓN

Una educación situada histórica y culturalmente como práctica social, es el desafío al que a diario se enfrentan docentes y estudiantes en el aula. En este aspecto los procesos de lectura son de vital importancia en la formación de ciudadanos. De ahí que se haga necesario entrar a indagar el por qué y cómo las concepciones de los docentes han influenciado estas prácticas y su relación directa en los procesos lectores de los estudiantes.

Según el reporte que emitió la OCDE- OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) el puntaje en comprensión lectora para el último año en el que se presentaron las pruebas PISA en Colombia 2015 (expuesto en 2016), muestra que el 43% de los estudiantes, no dan cuenta de que sus competencias les permitirán participar de forma efectiva y productiva en la sociedad de la que son partícipes, el nivel del resto de países en América latina está en el 20%.

El reporte de la ODCE analiza además aspectos del entorno educativo, en el que se examina la brecha social del contexto de aprendizaje; identifica cómo la ubicación, los recursos y el personal idóneo influyen en el aumento de puntuación en los exámenes. Informe que refleja la problemática latente en el país en las zonas de la periferia que de forma general obtienen puntajes más bajos.

El desempeño en lectura crítica para el Tolima, según los resultados aportados por el ICFES para el 2016 fue de 52% frente al 54% del promedio nacional. Pese a la cercanía de los resultados en la especificación de las competencias evaluadas para el 2015, el promedio de desviación frente al análisis de procedimientos para desarrollar de la mejor manera la tarea solicitada, bajó en un 2% a nivel de ente territorial y mostró bajas además en la zona rural en los niveles 1 y 2.

De nueve (9) instituciones educativas rurales en el municipio de Rovira, la institución I.E la Reforma se ubicó en el puesto número 6; con un porcentaje de respuestas incorrectas superior al 40% específicamente en el aprendizaje de reflexión a partir de un texto y evaluación de su contenido. La identificación de tareas demandadas y la capacidad de diferenciar posibles procedimientos para realizar las tareas requeridas en torno a la lectura, son las variables con mayor dificultad

Para el 2017 el ente territorial bajó a un promedio de 51%. La institución se mantuvo en el nivel 2 y 3 sin llegar al 4 que permite deducir y combinar tareas solicitadas, es decir sin llegar a una lectura crítica. A nivel del municipio la institución se ubicó en el puesto número 4, aunque superó ciertas dificultades relacionadas a nivel literal e inferencial; aún mantiene la dificultad en los desempeños que se solicitan para un nivel crítico de lectura; es decir al reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. El número de respuestas incorrectas en este ítem fue de 51% ubicándose en un nivel bajo.

Resultados que evidencian la necesidad de generar estrategias que bien ya han sido enmarcadas en los lineamientos y estándares curriculares. Propuestas que además concatenan las concepciones de los docentes como ya lo mencionaba Cuberio (2008) “el significado se construye por medio de acciones compartidas en la interacción conjunta, y en este sentido es que el conocimiento educativo puede ser interpretado como el desarrollo de concepciones y formas de discurso compartidos”.

Concepciones que entran en diálogo en las aulas de clase, ahora mediadas por los avances tecnológicos, que con una amplia oferta permean y construyen discurso. Una razón más para entrar a identificar las concepciones de la lectura crítica en internet de los docentes de zona rural y con ello contribuir al desarrollo del pensamiento crítico situado históricamente.

Las razones expuestas anteriormente y las reducidas investigaciones encontradas en el área específica de desarrollo de este trabajo hacen de este tema, un asunto de vital interés para la investigación educativa.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Comprender las concepciones de la lectura crítica en internet de algunos docentes de básica y media y la relación de estas con las prácticas de aula.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ❖ Identificar las concepciones de lectura crítica en internet de algunos docentes de básica y media de la IE la Reforma.
- ❖ Identificar cómo influyen las concepciones de lectura crítica en internet en las prácticas de aula.
- ❖ Formular unas líneas conceptuales para una didáctica de la lectura crítica en internet en el ámbito rural.

4. ESTADO DEL ARTE

UN RECORRIDO POR LAS CONCEPCIONES SOBRE LA LECTURA Y LA LECTURA CRÍTICA EN INTERNET

El acercamiento a los procesos de enseñanza de la lectura en la actualidad debe estar articulado a los métodos lectores mediados por las concepciones de quienes realizan ésta orientación y por el boom de las tecnologías de la información, que llegan y permean las estructuras en las que se soporta la lectura. Si bien es relevante la amplia y aún inacaba trayectoria de las investigaciones y propuestas acerca del proceso lector, en cuanto a elemento inherente en el aprendizaje, este recorrido fija la atención en las concepciones de los docentes.

Metodología: El rastreo de los trabajos seleccionados se realizó a partir de la lectura interpretativa, el análisis y la reflexión en tres momentos:

Primero: Búsqueda de monografías, artículos científicos o de divulgación, con investigaciones no superiores a 10 años de publicación, relevantes en el ámbito nacional e internacional (España, Argentina, Ecuador, Venezuela, Chile y Colombia) con referencias de autoridad en el tema abordado. Selección tomada de bases de datos académicas de repositorios digitales como: Proquest y E Libro, Google académico, Dialnet, Redalyc.

Segundo: Lectura y organización de la información en fichas, que especificaban aspectos relevantes acerca de los objetivos, ideas principales, posición del autor, fundamentación teórica, las variables investigadas, los aspectos metodológicos, los resultados y bibliografía.

Tercero: Análisis y agrupación de los aspectos encontrados.

Variables analizadas:

4.1 CONCEPCIONES DE DOCENTES Y LECTURA /CRÍTICA

En este ámbito cabe mencionar que si bien es amplio el campo investigativo de los aspectos relacionados a la lectura, en el dominio de la lectura crítica se reduce el número de investigaciones y aún más si se delimita el campo a las concepciones sobre ésta. La mayoría de investigaciones sobre lectura crítica se enfocan en poblaciones de educación superior, algunos casos en docentes en formación u otras miradas en las competencias comunicativas de los estudiantes universitarios al ingresar a esta etapa educativa.

En este rastreo se encuentra la investigación Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica. De Cartolari, Manuela y Carlino, Paula. (2009), un estudio relevante que permite el reconocimiento de diversas investigaciones de la lectura en áreas transversales y la necesidad de aprender a leer desde la áreas específicas. Al ser prácticas de estudio, la lectura y la escritura están presentes de diversas maneras en todas las materias.

Uno de los estudios claves: Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas de Carlino, P.; Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013), una exploración de los modos en que los profesores de institutos de formación docente orientan el análisis y elaboración de textos de sus alumnos. La investigación expone que el proceso de lectura debe ir más allá de “leer como extracción de un significado inmanente al texto” y que la escritura debe ser un elemento que trasciende el uso de ésta como canal o herramienta solo para ser evaluados.

El marco conceptual aborda dos tipos de conocimiento de las prácticas docentes: “el saber conceptual de las asignaturas (sus sistemas de conceptos) y el saber hacer correspondiente a las prácticas de lectura y escritura esperadas dentro de ellas (quehacer de lector y escritor en cada materia).

El modelo de lectura en el que se fundamenta este estudio es el interaccionista, a partir del cual se considera la lectura como un proceso que debe activar unos conocimientos previos guiados por un propósito de lectura. Las áreas específicas deben contar con la intervención de los docentes que conocen los referentes conceptuales de las áreas que manejan, de esta manera concluyen su estudio, que además ha dado origen a un grupo de investigación en el área liderado por Carlino ya autoridad en el área.

Al seguir la línea de las concepciones se encuentra la investigación de Lobo, Sandra (2007): Concepciones sobre enseñanza de la lectura de estudiantes de educación mención lenguas modernas de la facultad de humanidad y educación, universidad de los andes, Mérida, Venezuela. Trabajo que caracteriza las concepciones de lectura de una segunda lengua a partir del estudio de caso de tres (3) docentes de esta área.

Para la investigación, factores como la formación socio-cultural, familiar y académica son la materia prima del individuo en la construcción de sus concepciones (Morales, 2000). Aunado a ello considera que estudiar las concepciones de futuros docentes permite predecir algunas características que tendrá su práctica y prevenir prácticas contrarias al proceso constructivo del aprendiz.

La lectura, se concibe como un proceso de construcción de significados (Goodman 1986) los docentes participes convergen en el proceso de significación en la enseñanza de la segunda lengua, sin embargo dos de los tres casos analizados no coinciden en las prácticas desarrolladas en el aula.

La lectura de la lengua extranjera se concibe como proceso afín al de la lengua materna, que debe realizarse a partir de estrategias similares; utiliza la concepción de lectura que propone la predicción, inferencia y confirmación como teoría bajo la cual evaluar las prácticas docentes, a su vez clasificadas en prácticas conductivistas y constructivistas.

Aunado a ello identifica la utilización de textos auténticos e interesantes en la enseñanza de la lectura y el rol participativo de los estudiantes. Estas son herramientas claves en

el aprendizaje de la adquisición de una segunda lengua. Según los resultados los estudiantes manejan concepciones de lectura, el aprendizaje de la lectura y algunas estrategias para enseñarla, sin embargo hay dificultades para llevarlas a la práctica. También concluyó la investigación en que hay conceptos que deben ser internalizados, como los referentes a la lectura como práctica social.

Siguiendo el rastreo, se encuentra el trabajo de Córdova, Doris, Ochoa, Karla, & Rizk, Mirna. (2009). Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes en ejercicio que se profesionalizan a nivel superior; una investigación que tenía como objetivo identificar las concepciones de los estudiantes de la licenciatura en Educación de la UCV en Venezuela. La investigación referencia la lectura desde la perspectiva psicolingüística y sociocultural, elementos que conjugados permitieron al estudio a través de una metodología mixta utilizando una escala de Likert.

El estudio concluye que la mayoría de los términos para definir la lectura convergen en un tipo de actividad de decodificación, una visión tradicional. Aunque los docentes reconocen la importancia de estrategias para su enseñanza, las prácticas evidenciaron una idea alejada de un proceso recreativo y confirmaron el proceso lector como búsqueda de información.

El trabajo de Soraya Castaño Galeano, & Jaime, C. M. (2012). Concepciones de lectura y el cambio de concepción por la participación en un programa de lectura. *Revista De Educación y Desarrollo Social*, es un ejercicio investigativo que plantea identificar el origen de las concepciones para modificarlas a partir del diseño de programas que de manera puntual fortalezcan los procesos de comprensión lectora.

Para la investigación: Saber leer no es ser lector, quien enseña la lectura no necesariamente es lector, se puede utilizar la lectura de forma funcional como herramienta sin profundizar en los aspectos que la hagan ser parte de quien la realiza (proceso que integra a la vida). Las concepciones iniciales de lectura están relacionadas con los hábitos de familias lectoras y una infancia sujeta a la lectura. Los términos de

reconocimiento de un concepto de lectura como proceso, no se evidenció en las concepciones de las docentes.

El desarrollo del programa de lectura en la biblioteca, la propuesta para el fortalecimiento de la comprensión lectora, permitió a las docentes incorporar nuevas prácticas, en torno a la lectura por placer, mejorar sus hábitos lectores. Pese a ello el cumplimiento de objetivos que les exige la institución les impedía desarrollar a plenitud este ejercicio y por ende extenderlo a sus estudiantes para lograr resultados más eficaces.

En el ámbito regional, el rastreo no arrojó investigaciones directas en torno a las variables objeto de estudio. La investigación más próxima fue: Representaciones sociales de la lectura crítica en docentes de secundaria - su relación con la formación de ciudadanía (2017). Un estudio en la zona rural, que buscaba identificar las representaciones de veinte (20) docentes de un municipio del Tolima y cómo estas se evidenciaban en los procesos de formación política de los individuos.

Con una metodología cualitativa, el estudio llega a la conclusión de la necesidad de repensar la lectura concebida desde la idealización. Ser más coherentes entre lo que se dice y lo que se hace, ya que prevalecen prácticas conductistas y pasivas que representan la idea clásica de ciudadanía, para vivir funcionalmente en la sociedad.

Conclusión: Estos estudios aún con sus matices, permiten una visión particular de las concepciones acerca de la lectura y la lectura crítica, ligadas a las prácticas en el aula. Es decir, Lo que se dice no se hace. Los docentes tienen concepciones constructivistas y prácticas conductivistas- transmisivas. Factores como el tiempo, el contexto y los requerimientos de las instituciones, se convierten en limitantes frente a la mediación del docente en los procesos lectores.

La identificación del origen y la movilización de las concepciones de los formadores de docentes, a partir de la intervención en la construcción de los significantes en el proceso

lector y su extensión a las prácticas de aula, se convierten en una necesidad para ahondar en las líneas de investigación en este campo.

Aunado a ello las reducidas investigaciones encontradas en el área específica de desarrollo de este trabajo y en el ámbito rural, hacen de este tema un asunto de vital importancia para el desarrollo de esta investigación.

5. MARCO TEÓRICO

A partir del rastreo de investigaciones proporcionado por el estado del arte frente al tema investigado, los referentes teóricos que soportan esta investigación parten de un contexto internacional desde autores de Europa: Francia, España, Oceanía: Australia, pasando a América: EE.UU, Argentina, Brasil y, por consiguiente, Colombia el país en el que se sitúa el estudio. Las categorías requeridas para el sustento teórico son:

La Lectura: Chartier (1999); Cassany (2006); Cazden (1996); Ferreiro-Teberosky (2002); Freire (1990).

Literacidades: Cassany (2006), Barton, Hamilton (2000), Zavala (2010), Tejada y Vargas (2007).

Lectura Crítica - Literacidad Crítica: Cassany 2006, Freire (1990); Jurado 2002 – Freebody y Luke (2000); Cervetti (2001).

Lectura Crítica en Internet: Cassany (2006); Prensky (2010); Fainholc (2004), Henao (2010).

Lectura según el MEN-Colombia: Lineamientos y estándares curriculares del área de lenguaje (1998-2006).

Consideraciones sobre la didáctica de la Lectura Crítica en internet: Cassany (2006), Fainholc (2004).

Aspectos sobre la didáctica - didáctica de la lectura: Chevallard (1991), Camps (1996), Santiesteban (2012).

Concepciones: André Giordan (1995) Thompson (1992) Morales (2002) **Prácticas de aula** Bourdieu (1991), Fainholc (1999) Cubeiro (2005) Camps (1993).

A continuación se presenta la conceptualización, caracterización y componentes claves de cada una de las variables mencionadas:

5.1 LECTURA

El concepto de lectura como proceso de significación y práctica social, será el timón en este ejercicio investigativo. Chartier (1999) precisa, la lectura es “una práctica cultural realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer” citado en (Florez Martinez, 2001). Más allá de interpretar, se requiere poner en juego las visiones de mundo, la ideología, el contexto, la intertextualidad, para luego poner en tela de juicio lo que se sabe y lo que se está leyendo.

Para Chartier (1999) citado en (Florez Martinez, 2001) la lectura no está ya inscrita en el texto, por lo que concibe que el texto sin un lector que le dé significado no existe. En este sentido el texto y su significado, se someten a los códigos de percepción de que disponga el lector y es irreductible a un concepto universal, ya que en cada dimensión convergen múltiples factores además socioculturales.

(Cassany, 2006), considera la lectura como un proceso mucho más complejo que “oralizar la grafía” o “desarrollar procesos cognitivos” que de hecho reconoce necesarios para que se realice, la complejidad radica en que hay diversidad de formas de leer y hay formas específicas que adopta la lectura en cada contexto. Según este autor, leer es un **verbo transitivo** que en si expresa la acción que el sujeto ejerce sobre este acto, por esto no existe una lectura neutra sino múltiple para comprender las particularidades de cada género y contexto de lo que se lee.

Cazden (1996) Ferreiro (2001) exponen que el proceso lector se entiende como un proceso en el que se ponen en juego no solo el texto, si no los conocimientos y experiencias del lector y por ende el contexto de los dos. Ferreiro (2001) “Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos” Citado en (Cassany, 2006, pág. 7)

A diferencia de la concepción lingüística que reclama la inmanencia del texto, con único significado que debe recuperar el lector (lectura literal); de la concepción psicolingüística en la que el lector es quien aporta su conocimiento del mundo para dar significado

(alfabetización o lectura funcional). La concepción socio-cultural exige una lectura insertada en una comunidad con unas particularidades que deben ser develadas además a partir de los propósitos sociales del lector. Este ejercicio permite la construcción de un significado situado histórica y culturalmente, una comprensión crítica del discurso en lo que se lee.

En este campo no podemos dejar de lado las concepciones de lectura de Freire quien de forma crítica, divide los enfoques de la lectura en: modelos estructuralistas, cognitivistas, utilitarios, incluso románticos que representan una enseñanza del proceso lector que reproduce las desventajas en un modelo económico con amplias brechas sociales.

Freire y Macedo (1989-1990):

El enfoque académico de la lectura. En este enfoque la lectura tiene un doble propósito. Por un lado, la razón de ser de este enfoque radica en las definiciones del hombre bien educado... En términos más precisos, la lectura se define como la adquisición de la capacidad de leer, la capacidad de decodificar, y de la adquisición de vocabulario, etc. Como consecuencia de este enfoque se pretende legitimar un orden dual: un nivel para la clase dominante y otro para la mayoría desposeída. Este enfoque resulta altamente alienante porque subyuga la experiencia vital, la historia y el idioma de los estudiantes. Citado en (Caviedes, 2013)

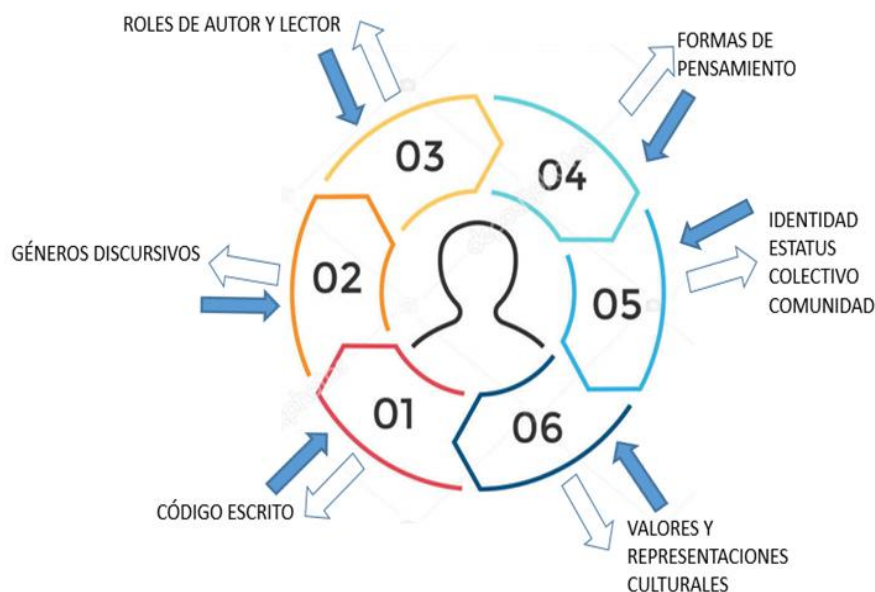
En contraposición propone la alfabetización crítica emancipadora que concibe al acto de aprender a leer y escribir como una herramienta de los oprimidos para transformar las sociedades en las que se desenvuelven, Freire y Macedo (1989) “La lectura de un texto exige ahora una lectura dentro del contexto social al cual se refiere”.

5.2 LITERACIDAD

Es importante para el estudio definir además el término literacidad, acuñado a finales del siglo XIX según Zavala (2002), para referirse a las investigaciones y teorías sobre escritura desde una perspectiva sociocultural, vincula a los usuarios, los contextos y las comunidades al proceso lecto-escritural. De este modo la dirección de los procesos se encamina al estudio de los elementos que inmersos en la interacción social y el intercambio que en comunidad hacen parte de la escritura y la lectura. “No hay una manera <esencial> o <natural > de leer y escribir [...] los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos” (Citado en Cassany, 2006, p.21)

Cassany (2006) considera el término como más preciso para referirse a las prácticas de comprensión de escritos pues tiene un sentido más amplio: unas reglas convencionales que hacen parte de la escritura, una forma para cada tipo de discurso que incluye la función del texto en comunidad, la función de los actores, el punto de vista, los rasgos de la personas o grupos y los rasgos y atributos de los elementos de la realidad. “la literacidad 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” (Cassany 2006, p.38-39).

Figura 1.Elementos de la literacidad.



Fuente: La autora. Basado en información de los elementos de literacidad según Cassany, (2006).

En la figura quien está en el centro tiene una doble funcionalidad autor y lector. Alrededor están los procesos que emergen al realizar una lectura. Estos seis elementos que bien define Cassany, congregan la necesidad de entender y tener en común el código escrito, a partir del cual se entienden las convencionalidades lingüísticas desde la sintaxis, la morfología hasta el diseño del mismo. Esto además da pie a que cada tipo de discurso tenga unas convenciones específicas definidas en los géneros que se utilizan para hacer comunicables las ideas y que con ello tome una función en la comunidad desde la forma y el contenido.

A estos dos elementos les sigue la función que desempeñan los interlocutores, es decir los roles que juegan el autor y el lector, asociados a la forma de pensamiento, el punto de vista o enfoque desde donde se elabora el discurso escrito teniendo en cuenta unos métodos o sistemas conceptuales particulares. La identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad, concibe la construcción a través de la producción y recepción de escritos que han tenido las personas. Por último los valores y las representaciones

culturales, caracterizadas por los atributos de la realidad que se construyen culturalmente.

Esta perspectiva incluyente desde el mismo término que es más neutro pero a la vez más amplio permite escudriñar en las ideologías, prácticas sociales-culturales, relaciones de poder, objetivos sociales, ubicación temporal; formas en las que particularmente se ubica la lectura y la escritura. Parafraseando a Tejada y Vargas (2007) citado en (Vargas, 2015) leer y escribir como actos complejos tienden además a ser cada vez más multi- e interdisciplinarios.

5.3 LECTURA CRÍTICA – LITERACIDAD CRÍTICA

Definir la lectura crítica implica mencionar las voces más relevantes que han reflexionado en torno a lo crítico. La escuela de Frankfurt y su teoría encaminada a una justificación histórica y social de la realidad, Siegel y Fernández (2000). Las ideas de Freire (1986) que vinculan el proceso lector a la realidad sociopolítica del sujeto. Foucault (1999) para quien el poder se ejerce a través del conocimiento y se expresa por medio del discurso, que construye una visión de realidad (citados en Cassany 2006). Se convierten en los tres grandes referentes para entrar en la aproximación teórica a la comprensión crítica.

En palabras de Smith (1994) y Cassany, (2006) La lectura crítica es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda.

Cassany (2006) distingue tres planos de lectura, las líneas, entre líneas y detrás de las líneas:

Comprender las líneas de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Con entre

líneas, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta al autor. (p.52)

Lectura que permite construir representaciones significativas atendiendo a los factores dialógicos que surgen en el texto, lector y su mundo, autor y su mundo se encuentran en el discurso a ser desentrañado y situado histórica, cultural y socialmente.

Reconocer los intereses que mueven al autor a expresar en un género particular su discurso, identificar el punto de vista, recuperar las connotaciones de las expresiones, distinguir la diversidad de voces convocadas y silenciadas en el discurso, evaluar la solidez fiabilidad y validez; se convierten en características que según Cassany (2006) debe poseer un lector crítico. Con ellos se aproxima a la profundización sumándoles circunstancias socio-culturales e históricas en las que se produjo el discurso.

En un sentido similar Jurado (2008) citado en (Reyes, 2015) hace énfasis en la lectura que permite además de alimentarse obtener la esencia, desentrañar lo que el texto trae consigo:

Los sujetos que de una manera muy versátil y ágil navegan en los libros y viven el asombro cuando logran descubrir los procesos manipulatorios de los sujetos que hablan en los textos y reconstruyen los múltiples saberes contenidos en ellos, asumen el rol de lectores críticos.

Los textos a través de las palabras y las imágenes no cobran sentido por si solos sino a partir de las construcciones que hace el lector, el autor además habla del proceso de lectura como un padecimiento pues se padece cuando se trata de entrar en el universo

semántico: “leer es trabajar con el pensamiento; tenemos que ir y volver y devolvemos, en una relación que nos asegura la comprensión” Jurado (2013) citado en (Reyes, 2015)

Freire (1989) considera desde hace ya casi 30 años que “la alfabetización, concebida como acto cognoscitivo, creador y político, es un esfuerzo por leer el mundo y la palabra, por consecuencia un texto no es posible sin contexto” citado en (Vargas, 2015). Sin las prácticas sociales y culturales de las que emerge y a las que vuelve para encontrar su significado.

Leer entonces es un instrumento que permite actuar en la sociedad, implica una lectura del mundo en el que vivimos de ahí que se convierta en un acto político Freire (1987) (Prensky, 2010) “la literacidad tiene que ver con la identidad individual y de clase, tiene que ver con la formación de ciudadanía, sí [...] es necesario que la tomemos y la hagamos como un acto político, jamás como un asunto neutro” citado en (Vargas, 2015)

Dichas concepciones deben ser además visualizadas a la luz de las nuevas investigaciones en cuanto a la literacidad crítica pues Cervetti et al (2001) citado en Cassany (2006), en recientes estudios identifica que:

En la tradición humanístico-liberal, crítico se refería a un grado superior de comprensión... subyace la presuposición que el conocimiento es natural y neutro, de que las personas obtenemos dicho conocimiento a través de la experiencia sensorial directa y del pensamiento lógico y de que el discurso es sólo un envoltorio transparente e inocuo.

Las concepciones contemporáneas de literacidad, son relativas frente a la naturaleza del conocimiento, la realidad y el discurso, como lo expone Cassany en la siguiente tabla:

Tabla 1. Comparación entre lectura crítica y literacidad crítica

	Lectura crítica	Literacidad Crítica
Conocimiento Epistemología	Se obtiene a través de la experiencia sensorial del mundo o del pensamiento racional; se distinguen los hechos de las inferencias y de las opiniones del lector.	El conocimiento no es natural o neutral, se basa siempre en las reglas discursivas de una comunidad particular y, en consecuencia, es ideológico.
Realidad Ontología	Se puede captar directamente y, por lo tanto, se utiliza como referente de la interpretación.	No es posible captarla definitivamente o capturarla con el lenguaje: la verdad no se corresponde con la realidad, sino que sólo se puede establecer desde una perspectiva local.
Autoría	Detectar los propósitos del autor es la base de los grados más altos de interpretación.	El significado es siempre múltiple, situado cultural e históricamente, construido a través de diferentes relaciones de poder.
Objetivos Educativos	Desarrollar las destrezas superiores de comprensión e interpretación.	Desarrollar la conciencia crítica.

Fuente: Cassany, (2006) p.82

Los conceptos de lectura crítica han evolucionado en la medida en la que se profundiza en las necesidades de la lectura como práctica social y cultural, lo cual amplía el campo

de investigación e incluye nuevas dimensiones a ser tenidas en cuenta en el momento de llevar a cabo este proceso. No se requiere la inmanencia del texto y una interpretación de lo escrito sino un significado situado histórica y culturalmente que entra a ser relativo por la naturaleza misma del conocimiento.

Para el desarrollo del estudio se tendrán en cuenta las dos perspectivas en la medida en la que sean detectadas y requeridas para el análisis de la información suministrada. En este sentido y para profundizar en las dimensiones de la literacidad, Cassany (2006) propone el siguiente cuadro de recursos:

Tabla 2. Dimensiones de la literacidad

Las cuatro dimensiones de la literacidad

Recursos del código	Recursos del significado
<p>El aprendiz asume el rol de procesador o desmontador (breaker) del código, con la competencia gramatical. Se pone de énfasis en la descodificación y la codificación del sistema escrito: el alfabeto, los símbolos, las convenciones de la escritura. Incluye reconocer las palabras, la ortografía, la puntuación, el formato de los diferentes discursos, etc.</p>	<p>El aprendiz asume el rol de constructor de significados, con la competencia semántica. Se pone énfasis en la comprensión y la producción de significados. Incluye la activación del conocimiento previo, la construcción literal e inferencial de conceptos y procesos, la comparación del texto con otros ejemplos de discurso, etc.</p>
<p>Preguntas orientativas: ¿Cómo rompo o desmonto el texto? ¿Cómo funciona? ,¿Con qué estructuras, unidades, componentes (alfabeto, ortografía, palabras, estructuras convencionales, etc.)?, ¿Cómo se usa cada recurso?</p>	<p>Preguntas orientativas: ¿Qué significa para mí?, ¿Cómo se construye el significado de un texto?, ¿Cuántos significados hay?, ¿Cómo conectan las ideas entre sí?, ¿Qué dice explícitamente el texto y que sugiere cada contexto particular?</p>

Recursos pragmáticos

El aprendiz asume el rol de usuario de 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. Incluye el uso de cada género textual apropiado a cada propósito y contexto, el reconocimiento de sus diferencias, etc.

¿Qué hago con el texto? ¿Cómo se utiliza el texto aquí y ahora?, ¿Qué relaciones hay entre su uso y su construcción?, ¿Cómo se refleja mi imagen y la del lector en el texto, ¿Con qué recursos?

Recursos críticos

El aprendiz asume el rol de crítico o 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. Incluye la identificación de valores, actitudes, opiniones e ideologías, y la construcción de alternativas.

¿Cómo me influye el texto? ¿Quién lo escribe y lee? , ¿Qué pretende que yo haga?, ¿Qué voces y estereotipos usa?, ¿Cuál es mi opinión al respecto?, ¿Cómo se relaciona mi texto con escritos previos, opuestos, afines, etc.?

Fuente: Cassany, (2006)

En estas dimensiones Cassany sin una mirada reduccionista, y a partir de los aportes discursivos de los austriacos Allan Luke y Peter Freebody (1997-2000), expone los elementos claves a tener en cuenta para el desarrollo de una lectura crítica, a partir de términos puntuales: La competencia gramatical- que incluye el proceso de deconstrucción de las estructuras del texto, la competencia semántica en busca de la comprensión del texto, la competencia pragmática que explora acerca de qué hacer con la información y la competencia crítica que utiliza filtros para llegar a la identificación de ideologías y valores presentes en el texto.

El lector crítico, debe reconocer los intereses que movilizan las intenciones del autor en la construcción de su discurso. Identificar, reconocer, distinguir, recuperar y evaluar, se convierten en tareas que deben ser realizadas por el lector para generar su propia

interpretación. Los procesos para realizarlo han sido denominados por la psicología de la comprensión como inferencias. Para León (2003) “leer es comprender, y, más en concreto elaborar los significados que no se mencionan explícitamente que denomina inferencias” (citado en Cassany 2006, p.88).

Los significados que construye el lector (inferencias) desde la enciclopedia personal y las características del texto, presentan unos rasgos particulares, la psicología de la comprensión determina unas inferencias: formales, pragmáticas, locales y globales, automáticas o estratégicas, predictivas y proyectivas; obligatorias y elaborativas. Unas conscientes, que requieren mayores procedimientos cognitivo y otras no. Pese a ello son necesarias para llegar a una lectura crítica.

Para ahondar frente a las inferencias anteriores Abdullah (1994) identifica las sub-habilidades de la lectura crítica. El autor propone: “a) evaluar inferencias deductivas; b) evaluar inferencias inductivas; c) evaluar la solidez de las generalizaciones; d) reconocer asunciones escondidas; e) identificar deformaciones o tendencias; f) reconocer los propósitos del autor, y g) evaluar la fortaleza de los argumentos”. (Citado en Cassany (2006), p.92)

5.4 LECTURA CRÍTICA EN INTERNET

La educación como un proceso en constante renovación de saberes, debe articular las nuevas prácticas de lectura medidas por ambientes tecnológicos, que llegan y permean además los procesos hasta ahora concebidos. Por ello se hace relevante entender cómo el paso de la lectura al formato electrónico y sus múltiples factores afecta o influencia el proceso lector.

La evolución comunicativa que ha permitido una expansión y extensión del conocimiento, ha sustituido prácticas de lectura tradicional, dando paso a la hipertextual y a ambientes hipermediales. En sentido, se genera la necesidad de desarrollar y potenciar nuevas competencias para comprender estos textos que ahora portan identidad, prácticas

comunicativas, estructuras, procesos cognitivos y formas lingüísticas particulares que modifican además las prácticas educativas.

Otro aspecto relevante es el generacional, en el aula de clases se encuentran dos generaciones que perciben y han estado expuestos de forma diferente a las lecturas digitales en internet. (Prensky, 2010) Ha considerado que los estudiantes y docentes que pertenecen a épocas diferentes, poseen competencias disímiles frente a las lecturas en internet.

Por un lado, ha dado el nombre de nativos digitales a los estudiantes pues considera que han nacido después de 1993 y por ende han estado en contacto con medios tecnológicos, utilizando una lengua digital y procesan de forma diferente lo que leen. Por otro lado, están los denominados inmigrantes digitales nacidos antes de esta fecha y que han estado de manera ocasional permeados por las nuevas tecnologías, dan prioridad a los formatos escritos y algunos solo por obligación se han acercado a estos elementos tecnológicos.

Cassany (2006) debate los conceptos al considerarlos limitantes pues Prensky ve a los estudiantes como seres hábiles y diestros en el manejo de los objetos multi-mediales mientras los inmigrantes como mono-tarea. Una visión no del todo incluyente pues se debe tener en cuenta que estar expuesto no siempre garantiza el manejo adecuado de los elementos tecnológicos. Lo que rescata de la propuesta de Prensky es que se lee de formas diferentes. Desde esta perspectiva Cassany prefiere utilizar la metáfora de White y Le Cornu (2010) citados en (White, 2012) quienes utilizan los términos visitantes y residentes digitales.

Estos autores presentan un concepto más amplio, que no solo se limita a la fecha de nacimiento y a enfatizar en las desventajas de quienes pertenecen al primer periodo (antes de 1993) y exaltar de forma superior a quienes habitan en el segundo después de (1993), si no que caracteriza a los visitantes como: personas que reconocen el internet como una herramienta, lo utilizan de manera puntual, conservan su identidad e intimidad

frente a las redes sociales. Las lecturas son asincrónicas, autor y lector escribe y leen en tiempos diferentes.

Para los visitantes internet es como un contenedor de información, en el cual seleccionan la más confiable para socializar offline pues no consideran de valor los debates o discusiones virtuales. Los residentes digitales, se caracterizan por: considerar la web como un espacio, donde crean identidades, son activos en las redes sociales y parte de su vida ocurre online, en el ámbito offline utilizan como referencia las huellas de lo expresado en internet. Se acogen a los géneros digitales y sus lecturas son sincrónicas.

Independiente de la generación a la que filie, leer en pantalla requiere de habilidades de computación, habilidades de navegación, verbales, visuales y auditivas, comunicacionales para entender nuevos formatos; la co-construcción a partir del texto hipermedial y ante todo el timón crítico, como lo denomina Cassany (2006).

La capacidad de evaluar el contenido con el que se debe quedar el lector es imprescindible para el desarrollo de una comprensión crítica. Entre otros aspectos, el timón crítico de Casanny (2006) propone un recorrido por: “analizar la dirección, descubrir parámetro de la red (propósito y contenido, destinatario, fecha, navegación y usabilidad) rastrear el discurso, análisis del contenido, vínculos con otras web, contador de visitas, libros de visitas, redes, reconocimiento” (p.232).

Cassany (2006) además expone veintidós técnicas que ayudan al lector a identificar las características de la lectura crítica

Tabla 3: Veintidós Técnicas

El mundo del autor
1. Identifica el propósito
2. Descubre las conexiones
3. Retrata al autor
4. Describe su idiolecto

-
5. Rastrea la subjetividad
 6. Descubre lo oculto
 7. dibuja el mapa “sociocultural”
-

El género discursivo

9. Identifica el género y descríbelo
 10. Enumera a los contrincantes
 11. Haz un listado de voces
 12. Analiza las voces incorporadas
 13. Lee los nombres propios
 14. Verifica la solidez y la fuerza
 15. Halla las palabras disfrazadas
 16. Analiza la jerarquía informativa
-

Las interpretaciones

17. Define tus propósitos
 18. Analiza la sombra el lector
 19. Acuerdos y desacuerdos
 20. Imaginara que eres...
 21. En resumen ...
 23. Medita tus reacciones
-

Fuente: Cassany (2006)

A través de tres grandes líneas el autor expone los elementos necesarios para desarrollar una lectura crítica. Un primer aspecto recopila la información requerida acerca del mundo del autor del texto, en esta lectura se identifica el propósito y se rastrean las conexiones, las referencias del texto a la realidad, los rasgos de subjetividad, se desentraña lo oculto, el reflejo de lo socio-cultural, los sesgos en la imprenta del escritor. Estos procesos se desarrollan a través de operaciones cognitivas de análisis, comparación, inferencia serán las que den sustento a una comprensión crítica del texto.

En un segundo aspecto, se refiere al Identificación del género discursivo, el cual lleva consigo una elección y del cual se debe obtener datos como: el listado de voces que

emergen, la solidez, fuerza y palabras disfrazadas en el discurso y a partir de ellas analizar la jerarquía en la información. Los argumentos y razonamientos expresados en cada género exponen una particular manera de ver el mundo. La elección de utilizar este género y no otro para comunicar sus ideas, lleva consigo un matiz que debe ser devalado para lograr una valoración crítica del texto.

El tercer aspecto hace mención a la interpretación como proceso del lector al definir los propósitos de su lectura. Analizar la sombra del lector, esos intereses con los que el autor perfila para un grupo específico, su escrito. Desentrañar esas intenciones permite al lector negociar, construir su punto de vista, ser consciente de la pluralidad de interpretaciones e integrar sus aproximaciones a una reacción sustentada frente al texto al que se enfrenta.

Según Fainholc (2004) Internet utiliza unos códigos específicos para presentar la información, desde la forma:

La hipertextualidad: Este rasgo característico del texto en la red permite una lectura no lineal, a través de enlaces o vínculos partir de los cuales se genera un marco general y contextualizado del objeto de búsqueda en la red. Para Fainholc (2004). La hipertextualidad se basa en 1) una filosofía de la facilidad de acceso e interacción a grandes cuerpos de información, 2) resaltar el protagonismo del usuario/ estudiante con el tema elegido y el soporte.

El hipertexto permite la exploración de un tema a través de nodos que lo llevan a ampliar o recuperar información, enlazar contenidos que soportan el tema principal a trabajar. Sin embargo la relevancia y selección pertinente de los enlaces y vínculos debe ser una tarea guiada que impida la desorientación en la amplia oferta de la red.

La conectividad: es la que permite que el hardware y el software cobren sentido en las líneas de comunicaciones. Esta es la que permite la navegación en la red.

La interactividad: Permite el intercambio de la información. Los enlaces direccionados con propósitos claros amplían los procesos semióticos. Lo que implica el diálogo intersubjetivo ubicado en un contexto específico en el que se busca adaptación o la emergencia de nuevas identidades.

La autora además expone que es necesario, el desarrollo de competencias específicas para la lectura en internet:

Tabla 4.Competencias de lectura crítica en internet

COMPETENCIA	CARACTERÍSTICAS
Cognitivas	<p>Perceptivo-atencional, memoria.</p> <p>Procesamiento: relación, contrastación, implicando al pensamiento superior formal.</p> <p>Almacenamiento: por discriminación y jerarquización;</p> <p>Recuperación y aplicación en otras situaciones; y Meta-cognitivas al favorecer la autorregulación autónoma</p>
Semiológicas	<p>Aprovechar el lenguaje no secuencial hipertextual y traducir metáforas, analogías, antítesis que las imágenes, animaciones, audios, que se presentan en los espacios de convergencia tecnológica diseñados.</p>
Comunicativas	<p>Reconstruir el sistema general de reglas que permite leer, escribir, comprender, generar discursos con desempeños específicos según área. Aplicar procedimientos efectivos para la comunicación en general y telemática en especial. Actitudes proactivas y asertivas para la expresión y la comprensión. Transferencia de capacidades de autoaprendizaje, autoevaluación y razonamiento fluido para la navegación en Internet.</p>

COMPETENCIA	CARACTERÍSTICAS
Afectivas	Fortalecimiento de la auto-imagen, auto-control y autoconfianza por logros positivos, regular la ansiedad, respetar otros tiempos, intereses, situaciones, culturas, experiencias previas.
Tecnológicas	Búsquedas avanzadas, aprovechamiento de los buscadores, filtros, estrategias de investigación al estilo de las webquest, etc. además del dominio operativo de interacción y comunicación con una computadora.

Fuente: La autora. Basado en información de Fainholc (2004)

Para realizar la lectura en internet se requiere la conciencia acerca de la forma del texto digital , en esta caso concebido como un hipertexto, que a través de la integración de imagen y sonido forma una red de información. En ese aspecto de forma se hace necesario además tener en cuenta la conectividad y la interactividad que son claves en una lectura digital en internet.

Frente al contenido es clave reconocer que este tipo de lectura es una actividad cognitiva y perceptual que requiere de la apropiación del lenguaje simbólico y que además requiere el análisis de aspectos como el social, emocional, histórico y cultural, para reducir la ambigüedad, los estereotipos y los mundos fantásticos que ofrece la red.

Fainholc (2004) propone unos descriptores o indicadores a tener en cuenta para una lectura crítica en internet:

- 1- Revisión analítica (o lectura estructural y sintáctica) al poner en tela de juicio la rigurosidad y veracidad de la producción del sitio en su contenido, fuente y autoría; cuando analiza la estructura en sus enlaces para navegar; el diseño gráfico e interfaz que presentan las páginas; las imágenes seleccionadas, íconos, animación y música facilitadoras -o no- de una práctica interactiva y usable.

- 2- Deducción argumentativa (o hiperlectura semántica y significativa) cuando descubre o infiere el mensaje con interpretaciones personales denotativas y connotativas y puede ejemplificar.

- 3- Real lectura formativa: cuando se cuestiona, filtra, evalúa, desmonta, crea, etc. en una reinterpretación personal, que comenta o discute con fundamento acerca de lo leído y del significado construido en la interacción. Provocando así, algunos cambios en el modo de pensar o sentir.

Fainholc, considera que acercarse a la lectura en internet requiere aparte de unas competencias tecnológicas y comunicativas, unas estrategias de lectura que van de lo denotativo a la lectura creativa.

Tabla 5: Estrategias para el abordaje de la lectura crítica en internet

ESTRATEGIA	CARACTERÍSTICAS
Lectura denotativa	<p>El objetivo primordial de la denotación es el comienzo del análisis y de la reflexión crítica.</p> <p>El conocimiento ha de ser visto no como una acumulación de saberes, sino más bien como una mirada crítica de la realidad.</p> <p>Se diferenciarán los dominios “edu”, “com”, “gob”, “org”, “net”, etcétera, ya que cada uno de ellos persigue objetivos diferentes y muchos de ellos no responden a planteamientos de educación.</p>
Lectura connotativa	<p>Pone en juego los intereses, valores, connotaciones ideológicas, emociones y sensaciones de los participantes.</p> <p>Los aportes del procesamiento de la información por parte del hemisferio derecho del cerebro, las mediaciones y el peso de lo socioemocional en las interacciones son necesarios para llegar a lo racional o complementar lo racional desde lo creativo, liberar el espíritu de sus inhibiciones y crear un ambiente de libertad y espontaneidad.</p>

ESTRATEGIA	CARACTERÍSTICAS
	<p>El proceso desatado con la problematización de la lectura connotativa tiene que llevar a un enfrentamiento con la realidad de modo tal que desencadene una reflexión crítica. Si se hace así, el éxito de los dos pasos siguientes está asegurado. No habrá dificultades, en primer lugar, en relación con la lectura estructural y en segundo lugar, habrán quedado al "descubierto" aquellos temas que realmente interesan a los participantes.</p> <p>Para llegar al significado es preciso que los estudiantes puedan "leer" los significantes que Internet les ofrece, ya que estamos frente a un problema de semiótica social.</p>
Lectura estructural	<p>Por la lectura estructural se apunta a encontrar el significado contextualizado.</p> <p>Se busca el máximo de causas, razones y consecuencias.</p> <p>Interesa, no sólo el núcleo en sí, sino todo cuanto tenga relación con él: se interesa muy especialmente por el autor o los autores si están citados o no, su procedencia y calificación, las características tecnológicas, socioculturales, económicas, científicas, etcétera, del sitio en general y de la procedencia de su diseño.</p> <p>Indispensable una visión crítica del "aquí y ahora" del núcleo, del autor y del contexto que presenta el sitio. A nadie se le escapa la importancia de la elección realizada por el autor que ha seleccionado, jerarquizado, relacionado y representado unos elementos en detrimento de otros, así como su intencionalidad, la cual influirá también en la veracidad de la información.</p> <p>La reflexión crítica de la lectura estructural sigue los siguientes pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="548 1730 1421 1887">1. A la pregunta ¿qué es esto? Corresponde la reflexión crítica sobre las causas y efectos tanto del todo, como de cada uno de los elementos del todo presentado en el sitio.

ESTRATEGIA	CARACTERÍSTICAS
	<p>Se reflexionará sobre las causas y los efectos del objeto de estudio que se comenzó a analizar antes. Todo puede ser cuestionado y todo debe cuestionarse.</p> <p>2. En segundo lugar, es necesario un razonamiento crítico de la racionalidad estructural. Sabemos que una estructura no está constituida por la adición de elementos diseñados en un sitio, sino más bien por las relaciones que guardan entre sí.</p> <p>La reflexión crítica más importante no es tanto sobre los elementos –realizada en el paso anterior– cuanto sobre las relaciones de los mismos elementos que conforman la estructura del sitio, objeto de estudio. Se trata de reflexionar sobre las propiedades que son fruto de la diferente relación establecida dentro de un sitio determinado. Se analizará cómo nuevas relaciones o enlaces entre nodos determinan significados o efectos diferentes que, a su vez, son causa de otro proceso de relaciones distintas.</p> <p>Se trata de encontrar el significado de tal estructura presentada virtualmente en Internet como una realidad social a través de las diferentes formas de comunicación que provoca.</p>
Lectura creativa o producción alternativa:	<p>Actividades de lectura con una fuerte carga cognitiva y meta-cognitiva no sólo interesantes en sí mismas de llevar a cabo, sino altamente educadoras o liberadoras de reflexión y producción creativa al estimular la real crítica y la producción alternativa utilizando el código del lenguaje de Internet.</p> <p>El objetivo es realizar otra versión distinta a la presentada, o sea, crear un nuevo sitio para resolver un problema o satisfacer una necesidad para contextos particulares, y según necesidades específicas.</p>

ESTRATEGIA	CARACTERÍSTICAS
	La imaginación que caracteriza a los usuarios –estudiantes, profesores, etcétera– otorgará y añadirá actividades y sugerencias como elementos creativos a este modelo propuesto.
Fuente: La autora. Basado en Fainholc (2004)	

A partir de estas estrategias Fainholc, espera se desarrolle un proceso lector crítico en internet específicamente en el ámbito educativo. Cabe destacar en el proceso, la inclusión de los elementos subjetivos como parte de un proceso que equilibra lo racional desde lo creativo, componente clave en el desarrollo de posiciones críticas frente a las propuestas textuales de internet.

En esta propuesta, la autora además, especifica cómo el contexto y el texto configuran una realidad social, la cual es importante descifrar y significar para poder proponer, pues no solo se debe realizar una lectura crítica de los textos sino además proponer, producir textos desde esa significación.

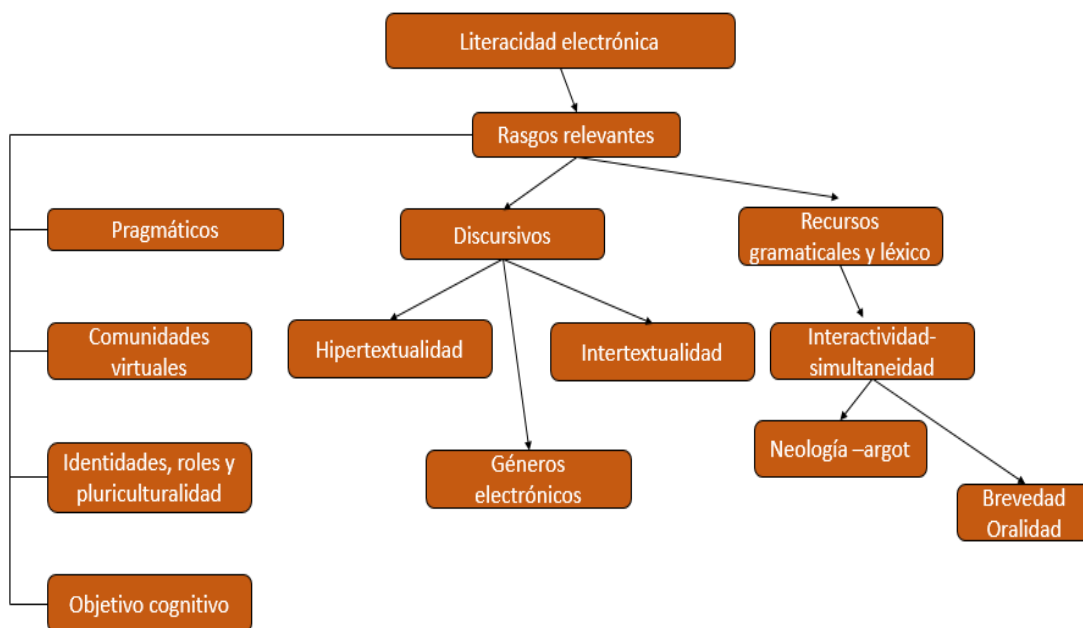
Henao (2002) por su parte realizó una investigación acerca de la comprensión que logran estudiantes de educación básica cuando leen textos sobre un mismo tema diseñados en formato impreso y en formato hipermedial. A partir de una prueba de comprensión lectora, se seleccionaron veinte (20) estudiantes con los mejores niveles y los 20 con los niveles más bajos. Con esta población de estudio (40 niños) y 5 etapas experimentales, la investigación reveló que: efectivamente los estudiantes aprovechan la utilización de los elementos hipermediales, como hiperenlaces para ampliar los marcos de los textos que leen.

De acuerdo al estudio, leer en internet, es una herramienta que contribuye al fortalecimiento de los procesos lectores, habría que profundizar en el nivel de lecturas que se realizan críticamente y su efecto en la consolidación de procesos lectores y educativos situados históricamente.

Mencionar además la lectura en internet implica retomar el concepto de literacidad digital, en el cual el texto adquiere la característica de multimodal, diversos sistemas de representación del conocimiento integrados en un único formato, parafraseando a Cassany (2006). Leer en pantalla requiere según este autor habilidades de computación, de navegación, verbales, visuales y auditivas, ya mencionadas por Fainholc. La diferencia radica en la inclusión de los factores éticos, factor relevante en la sociedad digitalizada frente a aspectos como el plagio, el hurto, entre otros.

Cassany (2006) describe como rasgos relevantes de la literacidad electrónica, tres planos lingüísticos:

Figura 2: Principales rasgos de la literacidad electrónica



Fuente: La autora, basada en información de Cassany (2006)

Por un lado está el plano pragmático en el cual se encuentran los grupos que comparten una visión particular como práctica comunicativa. A través de ella se construyen identidades desde la pluriculturalidad, pues está abierta a ideologías, la red es ubicua y

universal. El objetivo cognitivo por su lado se ha modificado al tener textos intangibles e inacabables. En el rasgo discursivo se encuentran los enlaces internos (hipertextualidad) y los externos (intertextualidad) partir de los cuales se conciben los enlaces en la red.

Es relevante también reconocer que los géneros se asumieron en dos clasificaciones: una de tipo temporal sincrónico, en tiempo real y los asincrónicos atemporales. La segunda clasificación especifica que hay géneros propios de la red y géneros llevados a la red. Frente a los recursos gramaticales, la simultaneidad y la brevedad se convierten en características de la comunicación en la red que además se permea por la oralidad en los mensajes.

5.5 LA LECTURA DESDE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES DEL MEN

Una mirada a la concepción de lectura desde los lineamientos y estándares permite ubicarse en los tres niveles de comprensión secuencial: literal, inferencial y pragmático, que en la actualidad fundamentan las pruebas estandarizadas en el país.

Para el nivel literal como el primer proceso de acercamiento al texto se conoce dos tipos de lectura uno a partir de un reconocimiento de las figuras percibidas, palabras y frases con sus significados y asociaciones automáticas que realizan los estudiantes al llegar a cuarto y quinto grado. Otro en forma de paráfrasis, una traducción semántica, tal como lo propone el MEN: “reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje”, según Eco, y se realiza cuando el lector parafrasea o resume lo que lee. Se activan aquí las macro-reglas, enunciadas por Van Dijk (1980), necesarias en toda comprensión de texto, y que consisten en generalizar, seleccionar, omitir e integrar la información fundamental.

El segundo nivel es el de la categoría de la inferencia. El MEN (1996) considera desde Peirce, que:

No puede haber dudas de que cualquier cosa es un signo de cualquier otra asociada con la primera por semejanza, por contigüidad o por causalidad;

tampoco puede haber duda alguna de que todo signo evoca la cosa significada. En consecuencia, la asociación de ideas consiste en que un juicio ocasiona otro juicio, del cual es signo. Ahora bien, esto no es nada más ni nada menos que la inferencia. [...] Hemos visto que el contenido de la conciencia, toda la manifestación fenoménica de la mente, es un signo que proviene de la inferencia [...]; la mente es un signo que se desarrolla de acuerdo con las leyes de la inferencia (Peirce, 1987: 82).

Este proceso se lleva a cabo cuando el lector logra realizar asociaciones entre los sentidos del texto es decir construir el significado expuesto por el autor. El último nivel hace referencia a la lectura de conjetura MEN (1996):

Es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual). La explicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macro-estructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta...?) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico.

En términos generales la búsqueda de un lector activo que desentrañe el sentido profundo del texto y logre ponerlo en contexto. Proceso que termina en el reconocimiento valorativo en la cultura y que permite la toma de posición argumentada, al que supuestamente le apuntan las pruebas estandarizadas.

5.6 CONSIDERACIONES SOBRE DIDÁCTICA – DIDÁCTICA DE LA LECTURA

La didáctica asumida como una construcción intersubjetiva entre dos mentes que estudian algo en común, Brunner (1989), citado en (Hernández, 2008) permite para el objeto de estudio de esta investigación ahondar en las concepciones de los docentes y

con ello proponer unas líneas en el ámbito didáctico. Por ello revisaremos los componentes de la didáctica y los estudios en torno a la didáctica de la lectura.

En este orden de ideas Chevallard (1991), define el proceso de enseñanza aprendizaje como la interacción compleja que se lleva a cabo entre tres vértices del denominado triángulo didáctico, citado en (Camps A. , 1993). En él confluyen, el objeto del conocimiento, el docente y el estudiante. La relación docente estudiante, está en constante construcción y reconstrucción y se produce a partir de la negociación de significados.

El docente se encarga de estructurar los conocimientos específicos del saber. A partir de la información que se requiera, la transforma para ser enseñada. “Así, el proceso didáctico gira en torno a un objeto de conocimiento que ha sido transformado con finalidad didáctica y que, mediado por los materiales, es permanentemente renegociado en la interacción” Camps (2009).

Triángulo didáctico que siempre está en tensión a partir de los elementos que ofrece el contexto espacio temporal y sociocultural en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Tal como lo expresa Camps (1993):

Ampliar su campo de referencia más allá de los proceso cognitivos y tienen que explicar los resultados obtenidos a partir del conocimiento de la lengua que se usa y que se produce, del de las interacciones entre los participantes de la acción y de la multiplicidad de sistemas de comunicación concurrentes, desde el conocimiento de la especificidad del contexto en que los textos se producen y por tanto desde la consideración que la escuela como institución ejerce, de las expectativas sociales. (p.215)

Por su parte la enseñanza específica de la lectura ha pasado por un recorrido histórico de lo tradicional, a lo recreativo y ahora a lo crítico, sin delimitar en este último aspecto los elementos, herramientas, métodos y estrategias, claves para su desarrollo. Las ideas

del estructuralismo, de la lingüística y de la psicolingüística, han sido el hito en las prácticas de lectura. Pese a ello en la actualidad y frente a los nuevos formatos, las prácticas se han visto obligadas a adquirir nuevas formas de leer.

Es clave entender la didáctica de la lectura desde un propósito específico a partir del cual se sustente el objetivo de leer, en este sentido Santiesteban (2016) propone una clasificación de lecturas a realizar, siendo pertinente a este estudio:

Lectura Crítica (Revisión o de trabajo): es aquella que realiza el lector para determinar las características, ideas, intenciones y otros elementos que pueden ir desde una simple revisión para determinar si lee un texto con mayor rigor hasta las lecturas de análisis crítico que realiza un crítico literario. (p.15)

Freire (1987) expresa que “la comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica implica percibir la relación que existe entre el texto y su contexto” (citado en Cassany 2006). En este aspecto hablar de didáctica de la lectura crítica en internet implica reconocer estrategias que permitan realizar primero una lectura crítica y luego hacer énfasis en los elementos que se requieren en la lectura en internet.

5.7 LAS CONCEPCIONES

Apuntar al fortalecimiento de una lectura crítica en el ámbito educativo, implica comprender la práctica de literacidad como la denominan los modernos autores desde una perspectiva sociocultural, como una práctica amplia, con objetivos culturales y sociales, organizados por instituciones de poder que hacen que unas sean más influyentes que otras. Como ya lo decía Martín Heidegger (1954):

Como seres existenciales somos producto de una tradición. Cara a la tradición, el lector competente no nace, se construye en un espacio social y cultural: familia, amigos, escuela, región, etc. La sociedad entonces se

convierte en la generadora del Mercado Lingüístico que el individuo debe adquirir como capital simbólico y la escuela es uno de los estamentos con mayor responsabilidad social para hacer posible su adquisición. Citado en (Murcia, 2012)

En este sentido, el docente como ente mediador y resultado de una tradición lleva consigo un capital simbólico del que además provee a sus estudiantes. Una construcción simbólica intangible que ha generado múltiples definiciones al ser caracterizada por un lado como “una actividad de construcción de lo real”, por otro como una representación de lo vivido o como un imaginario social.

La precisión en la definición de los términos es una tarea aún en construcción. Para el caso de la investigación se trabajará desde las concepciones. Como las define por un lado Giordan (1987): “Producciones originales, o, mejor, como universos de significados contruidos por el que aprende, en el que ponen en juego saberes acumulados, más o menos estructurados, próximos o alejados del conocimiento científico que les sirve de referencia” (p7)

A continuación daremos paso a una tabla de comparación para delimitar los campos de cada una de las definiciones con las que se ha relacionado este término:

Tabla 6: Comparación entre representaciones, concepciones e imaginarios.

	Representaciones	Concepciones	Imaginarios
Concepto	Sistema de creencias, una masa de conceptos, opiniones, actitudes, valoraciones, imágenes y explicaciones que son producto de la vida cotidiana y se encuentran sustentadas y sustentan la comunicación.	Estructuras cognitivas, culturales y epistémicas que construye el individuo a partir de su experiencia tanto individual como social que condicionan la toma de decisiones en las distintas	socio- construcción socio histórica que abarca el conjunto de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado grupo social y, que pese a su carácter imaginado, opera en la realidad

	situaciones que se le ofreciendo tanto presentan. oportunidades como Producciones originales, restricciones para el o, mejor, como universos accionar de los de significados Sujetos. construidos por el que aprende, en el que ponen en juego saberes acumulados, más o menos estructurados, próximos o alejados del conocimiento científico que les sirve de referencia”		
Característica esencial	Cadena de creencias	Socio-Cognitiva individual	Histórica y social Instituciones
Autores	Moscovici (en Meyer,2003)	Morales (2000). Giordan (1995)	Castoriades (1997)

Fuente: La autora

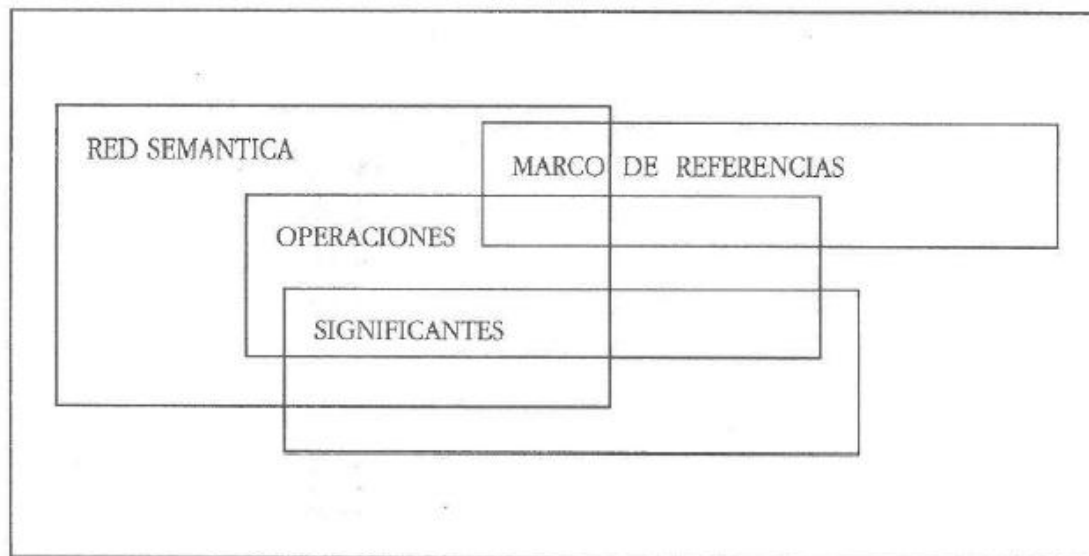
A partir de esta focalización del término y teniendo en cuenta las premisas de Giordan (1998), daremos paso a profundizar en los parámetros que determinan las concepciones: el marco de referencia, las invariantes operatorias, los significantes y la red semántica.

Según Giordan (1995):

Marco de referencia al conjunto de los conocimientos anteriormente integrados que, activados y reunidos delimitan la concepción. Es este entorno el que conduce además directamente al sujeto a plantearse cuestiones. Las invariantes operatorias constituyen el conjunto de las operaciones mentales (o de comportamiento) subyacentes a la concepción. Permiten poner en relación los elementos del marco de referencia, hacer funcionar la concepción y eventualmente transformarla más tarde. Los significantes agrupan el conjunto de los signos, huellas, símbolos y otras formas de lenguaje (natural, matemático, gráfico, esquemático,

modelizado) utilizadas para producir y explicitar la concepción. La red semántica constituye el sistema de significados a que conduce los elementos anteriores. Sus nudos representan el marco de referencia y sus relaciones pueden asimilarse a las operaciones mentales. La significación de la concepción emerge a través de esta red.

Figura 3: Parámetros que determinan las concepciones



Fuente: Giordan (1995)

La figura representa los elementos de una concepción. A partir de ellos una concepción va a elaborarse por la interacción de estos cuatro (4) parámetros: las operaciones o variantes operaciones que se activan desde el marco de referencia para generar significantes, los tres elementos estructurados constituyen la red semántica, el marco general de toda concepción.

Para Morales (2002)

Las concepciones son estructuras socio-cognitivas, culturales y epistémicas que construye el individuo a partir de sus experiencias de vida,

tanto individual como social y condicionan la toma de decisiones en las distintas situaciones que se le presenten. En este proceso, tanto la formación sociocultural y familiar como la académico profesional juegan un papel importante, debido a que ofrecen la principal materia prima necesaria para que el individuo, influenciado por las características de su entorno, lleva a cabo tales construcciones.

Para Thompson (1992) una concepción es una: “Estructura mental general abarcando creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales preferencias y gustos” citado en (Joao, 1998)

Aunque este autor aclara que prefiere utilizar el término en lugar de creencias o de cualquier otro en relación con las representaciones, considera que son el resultado de la vivencia y el significado dado a cada una de las situaciones experimentadas y apoya su disertación en (Bruner, 1991)

Nuestra forma de vida adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significados e interpretación [...] según esto, vivimos públicamente mediante significados públicos y mediante procedimientos de interpretación y negociación compartidos. (p.13)

En correspondencia con lo anterior las concepciones se construyen desde las prácticas sociales a partir de la negociación de significados, siendo así, identificar las concepciones de los docentes se convierte en una labor relevante al campo educativo que se edifica en la negociación de saberes y por ende de representaciones y concepciones. Para Gee, (1990) “Las ideas no sólo reflejan la “realidad” sino que parcialmente ayudan a crearla o constituirla [...] Las teorías fundan creencias, las creencias llevan a acciones y las acciones crean mundos (realidades) sociales” citado en (Carlino, 2013)

Además es importante entender que la mediación del docente debe ser desde las distintas disciplinas debe fortalecerse. Así como lo afirma (Marin, 2007):

No hay ideas, no hay conceptos sin lenguaje. Y sin trabajo con el lenguaje no hay apropiación de los conocimientos. Pero además, el manejo del lenguaje, la interpretación y la producción de los textos, no se adquiere de una vez y para siempre, sino que es un trabajo constante que debe ser desarrollado continuamente en todas las áreas y niveles.

Es decir los docentes de todas las áreas y niveles deben convertirse en promotores de la adecuada utilización del lenguaje y con ella de los procesos de recepción y producción textual, esos lectores democráticos de los que nos hablaba Cassany (2012). “El lector democrático debe poseer intuición y curiosidad dígame control meta-cognitivo sobre la capacidad de comprensión e interés en la búsqueda de la máxima relevancia para identificar los aspectos del escrito que permanecen oscuros”.

De este modo puede hacer hipótesis plausibles sobre su significación y sobre los intereses que esconde y auscultar hasta lo más profundo de sus significados en contexto. Con ello aporta a la construcción de conocimiento auténtico y propositivo en cada una de las disciplinas del saber y lo más importante en la construcción de ciudadanos democráticos, habidos de pensamiento crítico y propositivo en una sociedad fluctuante en ideologías de reproducción en masa.

En este orden de ideas, la lectura y la escritura son prácticas socioculturales las cuales dan forma a las estructuras de una sociedad lo que incluye el grado de conciencia de los sujetos sobre la literacidad, las concepciones de literacidad y los discursos sobre la literacidad, cómo las personas hablan sobre estas y construyen sentido sobre la literacidad Barton, Hamilton e Ivanic, (2000) citados en Cassany, 2006), que es lo que este estudio pretende indagar en las concepciones de los docentes de la periferia.

Comprender si como lo decía Fairclough (2010) citado en (Vargas, 2015) tiene una conciencia crítica del lenguaje y una comprensión de cómo a través de las prácticas discursivas trasmite ideologías, significados, valores, identidades, relaciones sociales que influyen en los procesos de lectura crítica. Y si con ello aportan a la construcción de seres que reflexionan en torno a las ideologías implícitas en los discursos de la sociedad desde una mirada crítica situada histórica y culturalmente como práctica social.

Para Brunner (2006) “Una elección de pedagogía, inevitablemente conlleva a una concepción del proceso de aprendizaje y del aprendiz. La pedagogía nunca es inocente. Es un medio que lleva su propio mensaje”, citado en (Piedrahita, 2000) tal razón hace necesario comprender las concepciones de los docentes frente a la lectura crítica en internet y cuál es su aporte en el desarrollo de lectores críticos en la institución y por ende en la sociedad.

5.7.1 Prácticas Discursivas En El Aula. Hablar de concepciones implica reconocer, además cómo esas ideas se extrapolan al aula de clases, cómo eso que se concibe en un marco intangible, se materializa a través de las prácticas, en el quehacer social dentro de una comunidad. La práctica (Fainholc, 2004), “es entendida como todo despliegue de acción intra e inter subjetiva, por las cuales un ser en un marco histórico-cultural específico, construye su identidad”.

Para Bourdieu (1991):

La incertidumbre y la vaguedad resultante del hecho que tiene por principio no unas reglas conscientes sino principios prácticos, opacos...sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi siempre parcial, que está impone. Así, los pasos de la lógica práctica raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero” citado en (Adela & Gloria, 1991)

Este autor define además las prácticas desde el sentido de los habitus, como: “sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, como principios generalizadores y organizadores de la práctica y representaciones. (Bourdieu, 1991).

Frente al objeto de estudio Serafini (2003) distingue tres perspectivas de la enseñanza teórico-práctica de la lectura:

Tabla 7. Perspectivas de la enseñanza teórico-práctica de la educación lectora

	Modernista	Transaccional	Critica
Leer	El significado se aloja en el texto y es independiente del contexto (lector, y comunidad, circunstancias). El escrito es un envoltorio neutro y leer consiste en descubrir su esencia.	El lector rellena los “huecos” del texto con su conocimiento previo y convoca interpretaciones de la comunidad. Leer es un proceso individual que ocurre a cada lector único, con un texto y un contexto particulares.	El texto está situado socio-históricamente, es un artefacto cultural con propósitos y contexto social, histórico, político cultural. Es importante atender a las perspectivas de género sexual, etnia, clase social, cultura, etc.
Aprender	Se aprende con instrucción formal, directa y secuencial. Se evalúa y corrige objetivamente.	La lectura es una forma de conocer que amplía el mundo del niño, que conecta el mundo natural y social con su personalidad.	Ni los lectores, ni la clase o el centro educativo son neutros o desinteresados, sino miembros de una comunidad, con intereses políticos, culturales e históricos.

	Modernista	Transaccional	Critica
En el aula	Hay ejercicios de decodificación, fonética y lectura en voz alta, tareas de comprensión de inferencias y lecturas por niveles de dificultad (calculada con fórmulas de legibilidad)	Discusiones en pequeños y grandes grupos para compartir interpretaciones (clubs de lectura, investigaciones, discusiones). El docente actúa como dinamizador.	Lectura de textos variados relacionados con el aprendiz; búsqueda de los diferentes significados posibles en un texto; toma de conciencia sobre cómo se posicionan autor y lector.
Énfasis	En la descodificación, en la oralización de la prosa y en la comprensión literal, con escasa respuesta personal.	En el desarrollo de los procesos cognitivos, en la construcción de la interpretación personal, en el crecimiento del sujeto.	En los contextos amplios (comunidades y culturas) que influyen en la comprensión; en la acción social más allá de la clase.

Fuente. Serafini (2003) citado en Cassany (2006)

En este espacio se construyen las prácticas educativas y discursivas, un estudio que se aproxima a esta idea es el que realiza Rosario Cubeiro y su grupo de investigación, en el cual buscan comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje en la interacción verbal educativa del aula y explicar los procesos por los que se construye una versión legitimada/ validada del conocimiento en las aulas.

Para el logro de dichos objetivos se propone un marco teórico-empírico fundamentado en considerar el aprendizaje como un proceso de construcción social, desde la perspectiva constructivista y la psicología histórico-cultural, el discurso como acción y el conocimiento como un proceso situado en el contexto educativo. El aprendizaje se define como co-construcción, gracias a la negociación de los significados y al establecimiento de un contexto discursivo que hace factible la comunicación y la comprensión.

El grupo de investigativo sustenta que el discurso es una actividad en la que se genera el significado y el lenguaje como un modo social de pensar, lo que se complementa con la idea del aula configurada en una dimensión semiótica, todo ello al servicio de las relaciones y los intercambios que se producen en una situación concreta de interacción social.

Bajo la óptica del análisis del discurso, esta investigación atiende a las particularidades en las que los miembros de una comunidad de discurso definen la naturaleza y la verdad de los hechos con una manera particular de hablar sobre ellos. Además utilizan el análisis conversacional, pues es a través del habla (discurso) que se materializa en la actividad docente del aula, una serie de recursos semióticos y discursivos que, preferentemente el profesor y también los alumnos, emplean en la construcción conjunta de significados a lo largo de las distintas unidades didácticas.

Un tercer elemento fundamental para entender la perspectiva teórica propuesta por el grupo de investigación es atender a que el conocimiento depende de un contexto de construcción, los escenarios particulares de una interacción, la dinámica no le pertenece a un individuo aislado, sino que se logra a través de los «esfuerzos coordinados» de un grupo de personas en interacción.

El significado se construye por medio de acciones compartidas en la interacción conjunta, y en este sentido es que afirman que el conocimiento educativo puede ser interpretado como el desarrollo de concepciones y formas de discurso compartidos.

Bases teóricas articuladas a su propuesta metodológica, etnográfica y cualitativa apoyada en recursos como las grabaciones, transcripciones, y observaciones, a partir de las cuales emergen las categorías de análisis pues no se formulan antes de la observación de los datos, sino que surgen de la lectura de los mismos.

El estudio concluye que, dentro de las observaciones y el análisis de dichas situaciones, hay puntos de convergencia discursivas en algunos docentes y las diferencias que

existen entre los recursos empleados por los alumnos en las distintas aulas están determinadas tanto por el modo en que está estructurada la actividad, como por el papel que juegan el profesor y los alumnos en las aulas. Es decir, hay una relación entre el tipo de discurso del profesor de un aula y el discurso que promueve en sus alumnos y por lo tanto, los recursos que los alumnos muestran en el proceso de socialización científica y legitimación de los conocimientos construidos.

Con los aportes teóricos aquí estructurados y categorizados, se hace posible abordar la problemática en estudio. A la luz de estas teorías se fundamenta el análisis y la propuesta que emerge en el desarrollo del trabajo.

6 DISEÑO METODOLÓGICO

6.1 PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN:

Investigación cualitativa: Reconstruir e interpretar la realidad, a partir de la observación de los actores de un grupo social definido, es lo que permitió esta investigación de carácter cualitativo “el enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Sampieri”. (2014, p.9). De esta forma los resultados que se obtuvimos son emergentes y reflexivos.

Comprender los fenómenos en un ambiente natural y en relación con su contexto, como lo propone (Punch, 2014) permitió: “examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” Citado en (Hernández Sampieri, 2014), 2016)

6.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Un diseño fenomenológico fue el marco de desarrollo para esta investigación. “Su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias”. (Hernandez, 1997, pág. 493)

Este diseño permitió obtener las perspectivas de los participantes y a partir de ellas: explorar, describir, clasificar, analizar, interpretar y comprender lo que el grupo seleccionado de docentes tiene en común frente al fenómeno estudiado: las concepciones de lectura crítica en internet.

En este orden ideas la fenomenología permitió la utilización de las declaraciones de los participantes para generar unas líneas conceptuales en torno a la lectura crítica en internet en el ámbito rural. A través de la comprensión de las experiencias frente al fenómeno estudiado desde de un punto de vista individual y colectivo, parafraseando a Sampieri (2014), se contextualizo la información atendiendo a la temporalidad, el espacio, la corporalidad y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias).

De igual forma, el diseño etnográfico aportó desde la descripción e integración de información (triangulación) a nivel micro social-comunidad educativa para el caso del estudio planteado.

Población: El universo para el desarrollo de esta investigación contempla a los docentes de educación básica y media secundaria de la Institución Educativa Rural la Reforma en el municipio de Rovira Tolima. La institución cuenta con 16 sedes de primaria y 2 de post primaria, solo la sede central atiende educación básica y media secundaria, esta sede cuenta con 13 docentes con perfil para las áreas básicas. Por tanto ellos fueron la población de la investigación.

Muestra: La elección de la muestra atendió a dos factores:

A. Características y clasificación según Sampieri (2014) de tipos de muestra cualitativa:

La muestra de caso de tipo. Analizar los valores, experiencias y significados de un grupo social, en este caso docentes de básica y media secundaria de la I.E Rural la Reforma e identificar patrones frente a la concepción de lectura crítica en internet. Aunado a ello docentes en contacto con internet.

La muestra de casos importantes. Los docentes seleccionados son los jefes de área de cada una de las disciplinas fundamentales establecidas en la institución. Es decir, es

una muestra representativa de los docentes inmersos en los procesos de lectura crítica como parte del proceso de enseñanza / aprendizaje que se estudia.

Tabla 8: Criterios cualitativos de la selección de la muestra

Criterios cualitativos de la selección de la muestra
1. Docentes de básica y media de la Institución Educativa la Reforma
2. Docentes de áreas fundamentales en básica y media secundaria de la Institución Educativa la Reforma.
3. Docentes en contacto con el internet.
4. Docentes jefe de área.

Fuente: La autora

B. Selección estadística de los docentes en la recolección de la información. Para aumentar la confiabilidad y a partir de los criterios cualitativos planteados en la tabla anterior, se tomó como base la población (13) y se identificó a los docentes que cumplían con los requerimientos cualitativos (6). La muestra con un margen de error de 50%, un nivel de confianza del 99% y un 0,46 % de individuos caracterizados para una población de 13 es de 5. Número de docentes que participaron en este ejercicio investigativo.

6.2 FASES DEL PROCESO

El desarrollo del trabajo se llevó a cabo a partir de cinco momentos:

Primera fase: Se inicia con la idea, la revisión de la literatura existente para la aproximación teórica al problema a investigar. Se explora el ámbito nacional e internacional del objeto en cuestión.

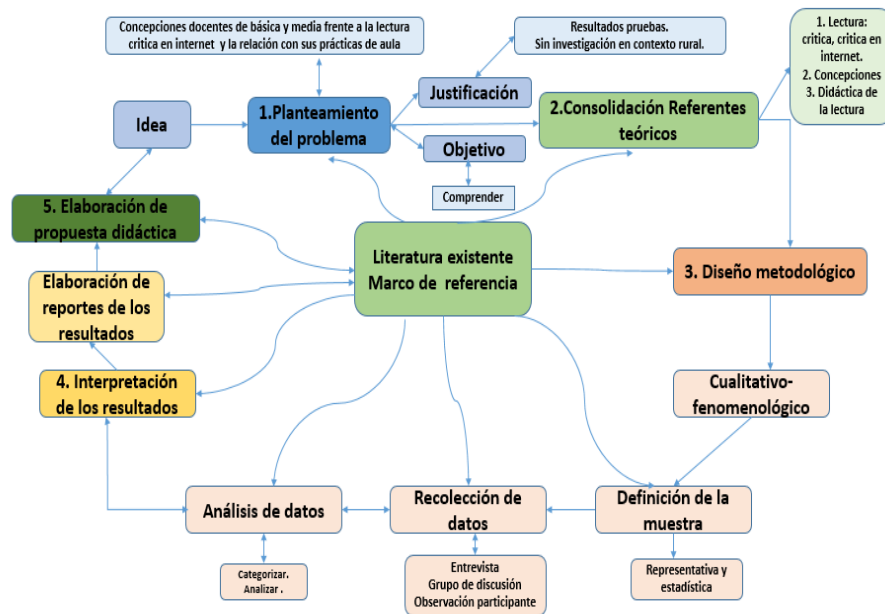
Segunda fase: Se construye a partir de la organización y categorización de los referentes teóricos que soportan la investigación: la lectura, la lectura crítica, la lectura crítica en internet, las concepciones, la didáctica de la lectura crítica en internet, como categorías.

Tercera fase: Concierno al diseño metodológico: Selección de la muestra, diseño y aplicación de instrumentos, obtención de la información a partir de la realización del trabajo de campo. En este momento se evidencia la recurrencia a la literatura existente para dar mayor profundidad al análisis realizado.

Cuarta fase: Corresponde a la interpretación a partir de triangulación de la información recogida en campo por diversos instrumentos frente a las concepciones y prácticas de aula y la teoría existente.

Quinta fase: Ataño a la formulación de unas líneas conceptuales en didáctica de la lectura crítica en internet en un contexto rural.

Figura 4. Proceso general de investigación cualitativa sobre concepciones de docentes de básica y media secundaria frente a la lectura crítica en internet.



Fuente: La autora, teniendo en cuenta a Sampieri (2014)

La acción indagatoria se mueve de manera circular y centrífuga. A partir de los referentes teóricos se sustenta la idea, la delimitación del problema, la justificación, objetivos; en un segundo momento se consolida el marco teórico. En un tercer momento se encuentra el diseño metodológico, la definición de la muestra, la recolección y análisis de datos. Un cuarto momento da cuenta de la interpretación, la presentación del análisis final y un último momento presenta las líneas conceptuales en torno al objeto de estudio.

Los colores y conectores utilizados en la figura representan los capítulos, sub-contenidos y la relación que los articula. Cabe resaltar aquí que el resultado se convierte en una fuente de sustento para la literatura existente y en el inicio de un nuevo proceso para continuar con la investigación frente a las concepciones de lectura crítica en internet de docentes de básica y media en el ámbito rural.

6.4 TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS

Instrumentos: La recolección de la información se realizó a partir de tres instrumentos:

En primera instancia la aplicación de una entrevista semi-estructurada a los docentes. A través de ésta, se lo logró un primer acercamiento a partir de un diálogo directo, que inició con preguntas generales del tópico estudiado, de tipo opinión y de conocimientos para indagar las concepciones que emergen de los docentes frente a la lectura crítica en internet.

La segunda técnica: Grupos de discusión para docentes, la interacción grupal aportó información, desde la observación directa de los comportamientos de los participantes en ambientes colectivos y la identificación de prácticas discursivas que en algunos casos afirmaron y en otros contradijeron el concepto de lectura crítica en internet, expresado en la entrevista inicial.

La tercera técnica, la observación participante/pasiva. La primera tras la intervención dela investigadora en las entrevistas y en la dirección de los grupos de discusión. La

segunda al realizar observación de clases. A partir de un papel reflexivo y con énfasis en la observación en los sucesos, detalles, discursos e interacciones presentados en el aula de clases.

Para el diseño del instrumento se tuvo en cuenta el aporte de Angrosino y Rosenberg (2012), Willig (2008a), Anastas (2005), Rogersy Bouey (2005) y Esterberg (2002):

Ambiente físico (entorno): tamaño, distribución, señales, accesos, sitios con funciones centrales...Se recomienda elaborar un mapa del ambiente. Ambiente social y humano: formas de organización en grupos, patrones de vinculación (propósitos, redes, dirección de la comunicación, elementos verbales y no verbales, jerarquías y procesos de liderazgo, frecuencia de las interacciones)...Actividades (acciones) individuales y colectivas: ¿qué hacen los participantes? ¿A qué se dedican? ¿Cuándo y cómo lo hacen?... ¿Cuáles son los propósitos y las funciones de cada actividad? Artefactos que utilizan los participantes y funciones que cubren. Hechos relevantes, eventos e historias ocurridas en el ambiente y a los individuos...Se pueden presentar en una cronología de sucesos o, en otro caso, ordenados por su importancia". (Citado en Sampieri 2014, p.399)

A continuación se puede visibilizar la organización del trabajo a partir de la relación entre preguntas, objetivos y tareas científicas empleadas para el desarrollo del estudio.

Tabla 9. Relación entre preguntas, objetivos y tareas científicas

PREGUNTA PROBLEMA: ¿Cuáles son las concepciones de lectura crítica en internet de los docentes de básica y media de la IE rural la Reforma y la relación con las prácticas de aula?

OBJETIVO GENERAL: Comprender las concepciones de la lectura crítica en internet de algunos docentes de básica y media y la relación con las prácticas de aula.

Pregunta Específica	Objetivos Específicos	Tareas Científicas
¿Cuáles son las concepciones de lectura crítica en internet de los docentes de básica y media de la IE rural la Reforma?	Identificar las concepciones de lectura crítica en internet de algunos docentes de básica y media de la IE la Reforma.	Aplicar entrevistas focalizadas. Realizar grupos de discusión. Triangular la información obtenida con la teoría existente.
¿Cómo influyen las concepciones de lectura crítica en internet de los docentes en las prácticas de aula en la IE rural la Reforma?	Identificar cómo influyen las concepciones de lectura crítica en las prácticas de aula en la I.E la Reforma.	Realizar observaciones focalizadas y participantes. Realizar grupos de discusión. Triangular información con la teoría existente.
¿Cuáles podrían ser unas posibles líneas conceptuales que permitan fortalecer la lectura crítica de internet en el aula?	Formular unas líneas conceptuales para una didáctica de la lectura que permita fortalecer el proceso de la lectura crítica en el aula.	Analizar a la información documental. Analizar las observaciones realizadas. Aplicar y analizar entrevistas focalizadas. Analizar la información obtenida de los grupos de discusión. Triangular la información obtenida con la teoría existente.

Fuente: Autora adecuación de estructura de García & Vargas, (2012)

7. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos recolectados tuvo como timón de interpretación los propósitos centrales del enfoque cualitativo que parafraseando a (Creswell 2013, citado en Sampieri, 2014 p.418) van desde: “la organización de los datos, analizar las expresiones de los informantes, la categorías que emergen, así como sus vínculos con el fin de interpretarlos y explicarlos en función del objetivo central” para generar en el caso del trabajo desarrollado unas líneas conceptuales didácticas frente a la lectura crítica en internet en un contexto rural.

Teniendo en cuenta estos procesos, el análisis se inició con la codificación de los docentes informantes. A continuación caracterizados:

Tabla 10. Codificación y Caracterización de docentes

Código	Edad	Experiencia Docente (Años)	Formación académica	Área que orienta
PI1	29	8	Licenciado en inglés	Inglés
PL2	29	4	Licenciada en Lengua Castellana (Especialización en educación)	Lengua castellana
PI3	37	4	Licenciado en informática (Magister en educación)	Tecnología
PM4	32	4	Ingeniero de sistemas (Magister en educación)	Matemáticas y estadística
PM5	50	20	Administradora financiera (Magister en educación)	Matemáticas y estadística

Fuente: La autora

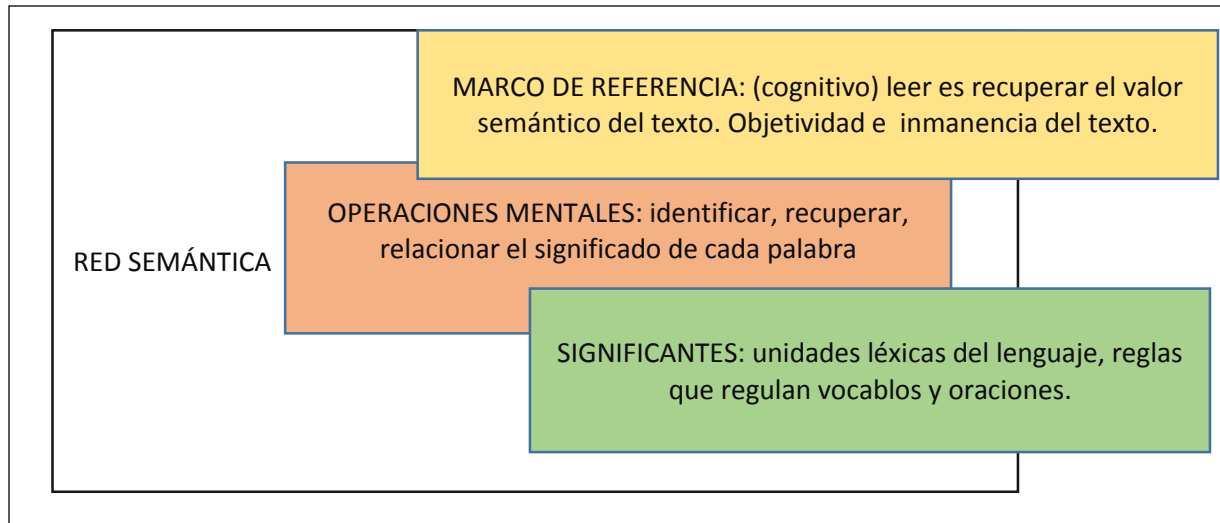
Las categorías concebidas como conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y con significado, según Sampieri (2014), son las que permiten la codificación, organización y agrupación de elementos comunes al objeto de estudio.

Para este ejercicio investigativo se tuvo como referencia el marco de las concepciones que según Giordan (1995) debe contener:

Marco de referencia al conjunto de los conocimientos anteriormente integrados que, activados y reunidos delimitan la concepción. Es este entorno el que conduce además directamente al sujeto a plantearse cuestiones. Las invariantes operatorias constituyen el conjunto de las operaciones mentales (o de comportamiento) subyacentes a la concepción. Permiten poner en relación los elementos del marco de referencia, hacer funcionar la concepción y eventualmente transformarla más tarde. Los significantes agrupan el conjunto de los signos, huellas, símbolos y otras formas de lenguaje (natural, matemático, gráfico, esquemático, modelizado) utilizadas para producir y explicitar la concepción. La red semántica constituye el sistema de significados a que conduce los elementos anteriores. Sus nudos representan el marco de referencia y sus relaciones pueden asimilarse a las operaciones mentales. La significación de la concepción emerge a través de esta red.

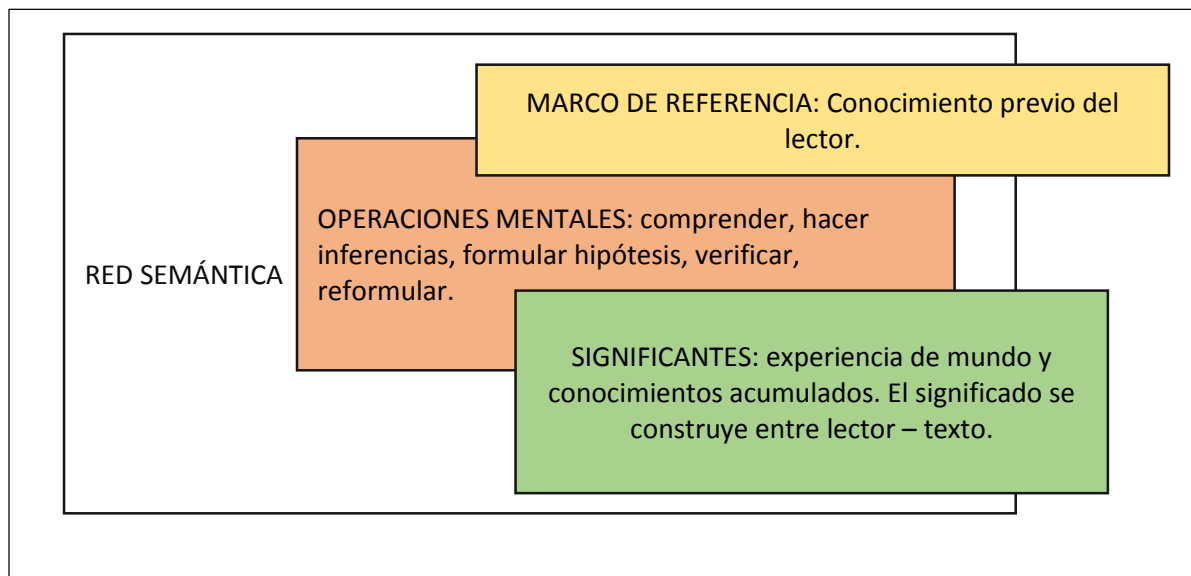
Para el análisis de las concepciones emergentes se hizo necesario delimitar, las características de cada una de las concepciones de lectura y a partir de ellas identificar la proximidad de las concepciones de los docentes. Los elementos aportados por Cassany (2006) y Fainholc (2004), permitieron la identificación de los marcos de referencia, las operaciones mentales y los significantes particulares que enmarca el concepto de la lectura desde el ámbito lingüístico, psicolingüístico, como práctica social y como lectura crítica en internet.

Figura 5. Concepción de la lectura como proceso lingüístico



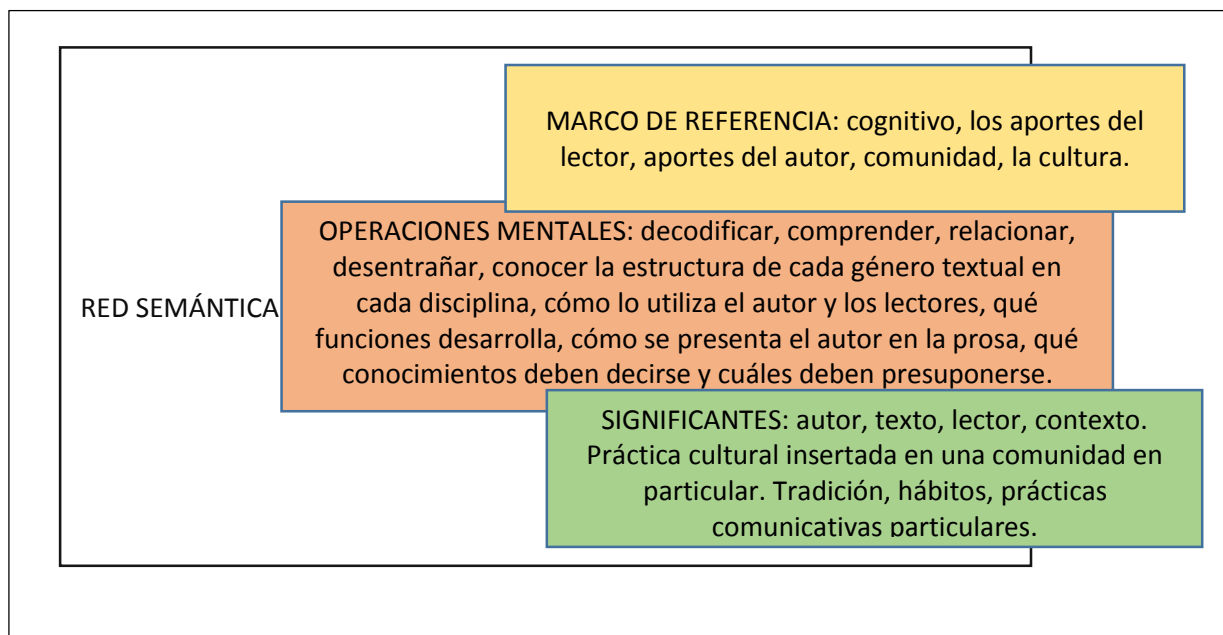
Fuente: La autora

Figura 6: Concepción de lectura como proceso psicolingüístico



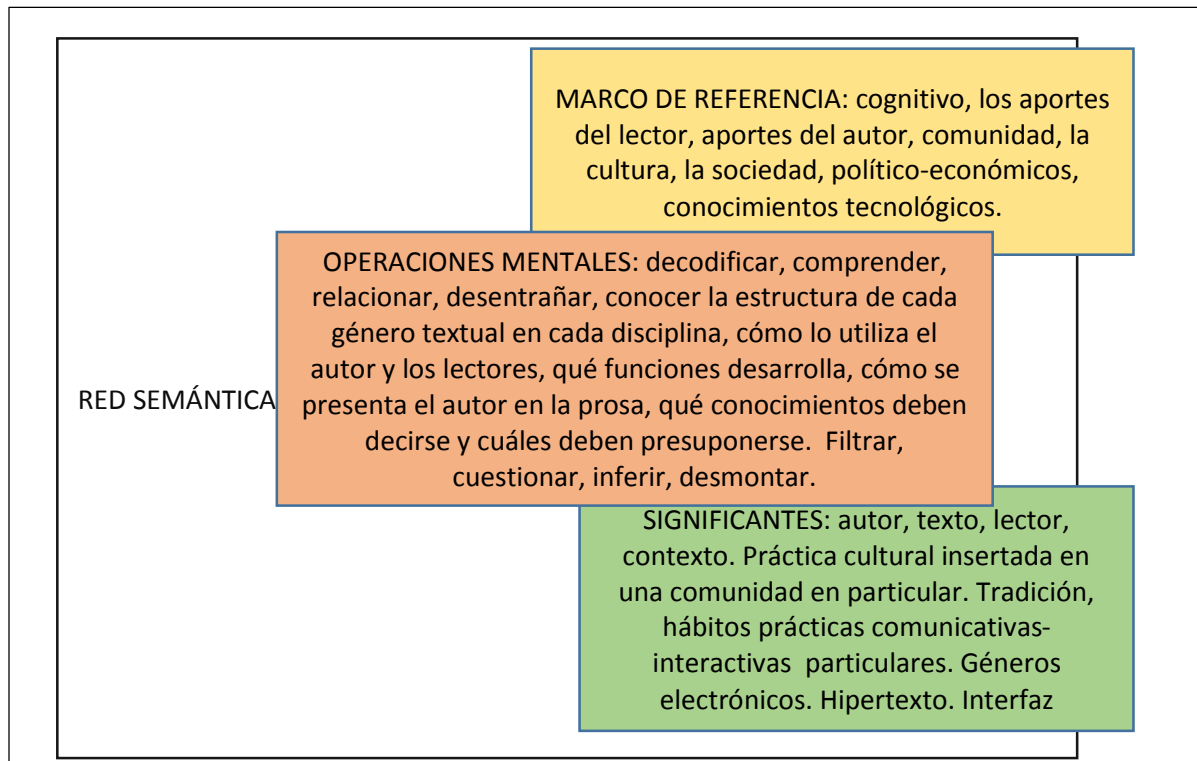
Fuente: La autora

Figura 7: Concepción de lectura como práctica social



Fuente: La autora

Figura 8. Concepción de lectura crítica en internet



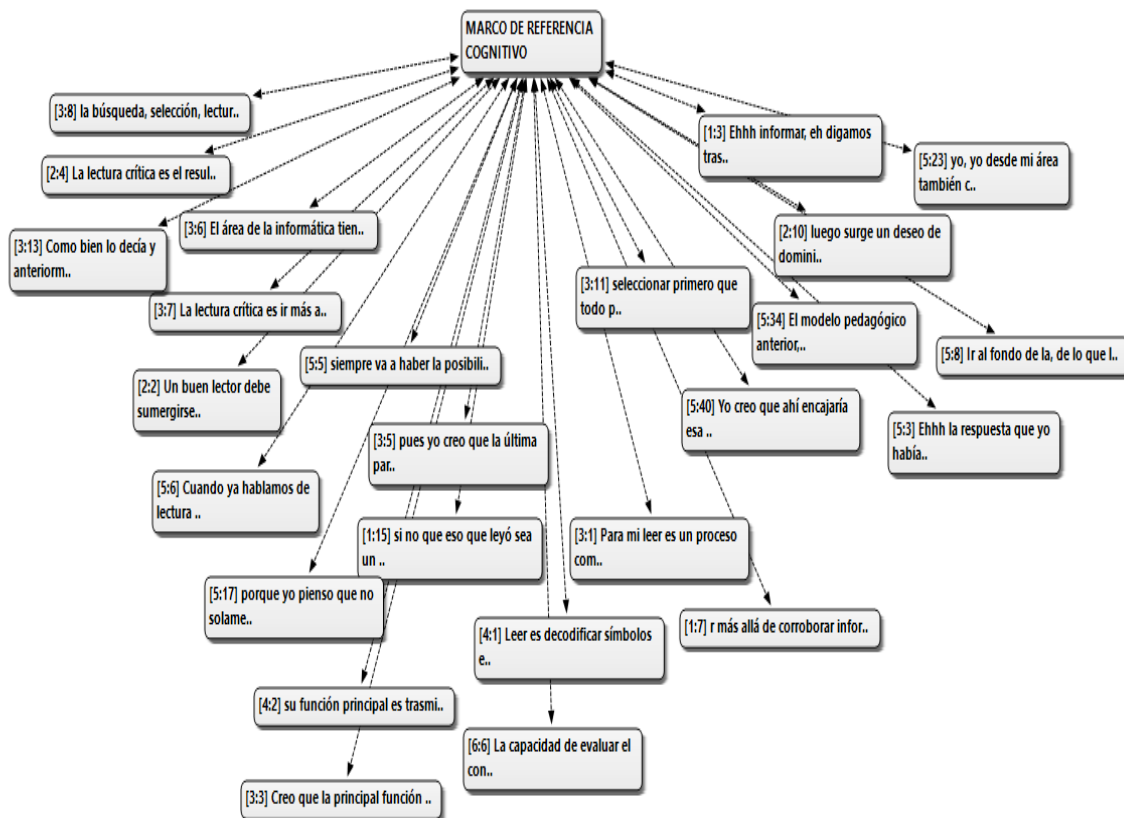
Fuente: La autora

A partir de la delimitación de las concepciones desde Cassany (2006) y Fainholc (2004), se procedió a realizar el análisis de la entrevista y el grupo focal, utilizando el programa Atlas Ti, para una mejor organización de los datos proporcionados por los informantes.

Al ser la concepción una red semántica, consolidada por el marco de referencias, las operaciones y los significantes, el análisis se diseccionó en cada una de los componentes para al final consolidar las concepciones emergentes.

Frente al marco de referencias para definir la lectura crítica, los docentes centraron sus respuestas en procesos cognitivos:

Figura 9. Red semántica marco de referencia de la lectura como proceso cognitivo



Fuente. La autora

De las respuestas obtenidas en la entrevista y el grupo focal emergen marcos de referencia para definir la lectura desde procesos cognitivos, Ante la pregunta: ¿Qué es para usted la lectura crítica en internet?:

PI1: No simplemente creer en todo lo que se lee si no tratar de ir más allá de corroborar informaciones, de profundizar en aquellos datos o en aquellas piezas de información que para cada persona son interesantes o son llamativos o son necesarios para su propia formación.

PI2: La lectura crítica en internet es un proceso lector apoyado de una red que ayuda a enlazar la información dada en un texto con otros mediante links, a esto lo llamamos la hipertextualidad, lo cual hace que la lectura sea mucho más dinámica interesante y accesible y provoca un mayor interés en el lector, cuando ese lector empieza a profundizar se empieza a crearse también una necesidad de análisis, una necesidad de dominio de ese tema que se está trabajando, entonces a partir de esa necesidad surge esa actitud reflexiva del lector frente al texto.

PI3: La lectura crítica es ir más allá de las palabras del autor, es sacar mi idea pero con unas ciertas reglas, cierta normatividad sí, no es simplemente yo pienso esto porque es lo que yo quiero pensar sino tener unas bases para dar esa opinión que yo quiero expresar de x o y contenido de un texto.

PM4: Es darle confiabilidad a la información que se lee, reconocer la validez que tiene, identificar si la información es verídica o si al contrario es información falsa.

PM5: Coger varios textos de varias personas varios escritores y tomar sus puntos de vista y compararlos, compilarlos y producir nuevos textos, nuevas argumentos nuevas teorías a partir de dicha bibliografía.

Los informantes enuncian como marco de referencia para sus concepciones de lectura aspectos cognitivos: corroborar, profundizar, enlazar, reflexionar, reconocer, identificar.

La mayoría de los informantes plantea como núcleo de referencia de esos procesos: el texto; lo que además evidencia una concepción lingüística en donde según Cassany (2002): “

Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. 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.

Sin embargo el proceso no se queda ahí. Los docentes afirman también que leer, “no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular” Cassany (2006).

En este aspecto las características de la concepción psicolingüística que habla de la construcción del significado entre el texto y el conocimiento previo del lector, enmarcan los marcos referenciados por los informantes. Aunque hay una lectura funcional y que requiere procesos y niveles de comprensión para el significado, estos no garantizan una lectura crítica pues no son suficientes. En algunos casos se mencionan procesos de la lectura como práctica social al estar inmersa en la cultura, pese a ello la mirada se centra en el texto y lo que de él puede sacar para su beneficio el lector.

A partir del segundo instrumento: el grupo focal, se les permitió a los informantes sustentar sus marcos de referencia frente al objeto de estudio desde la comunicación grupal, frente a lo que conciben como lectura crítica en internet:

PI1: Ahondar en conceptos o en nociones, y ahí es donde, pienso yo, entraría la lectura crítica. En averiguar, ¿esto de dónde viene? ¿Por qué llegó esto aquí? ¿Por qué lo mencionan aquí? Y cuestionarse, ¿qué tan cierto es? ¿Hasta qué punto es comprobable

o no? ¿De dónde salió? ¿Quién se lo inventó? Eso pienso yo que sería la diferencia entre leer y leer críticamente.

PL2: Es que leer no significa solamente decodificar signos lingüísticos sino analizarlos, interpretarlos. Entonces, la fase de leer nada más, la entiendo como cuando el lector llega hasta la lectura literal y la diferencia entre esos dos es ya cuando el lector interpreta y propone algo frente a eso.

PI3: Es muy importante la lectura crítica, pero yo creo que en el área de la tecnología y la informática es muy importante lo que yo comentaba anteriormente de las competencias por una parte las informacionales y ¿qué es esto?, las competencias informacionales son esas competencias que utilizan los muchachos actualmente para lo que es la búsqueda, selección, lectura y por último inferencia de contenidos en internet.

PM4: yo creo que leer críticamente es tomar postura respecto a un texto. Ehhh ir más allá de la, de la decodificación de símbolos y de imágenes. Ir al fondo de la, de lo que le quiso imprimir el autor al texto, de lo que él quiso o de la postura que el autor tiene frente al texto y de esa manera pues uno también tomar postura respecto al texto y al entorno social del lector.

PM5: Cuando ya hablamos de lectura crítica, hacemos los aportes por lo que hemos vivido, lo que hemos recibido del entorno, dependiendo del texto en el que estemos y aparte de eso haciendo nuestro propio aporte, ¿no? De acuerdo a otras lecturas o de acuerdo a otros autores. Yo diría que entraríamos a hacer como ese comparativo y a mirar una conclusión.

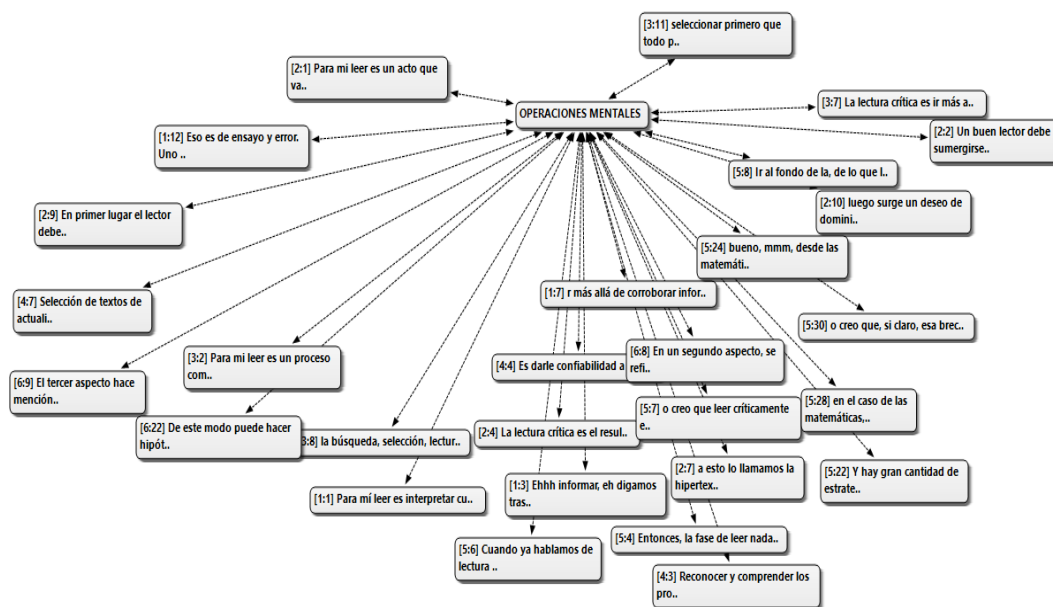
Los informantes confirmaron sus concepciones de la lectura como un proceso lingüístico, psicolingüístico y funcional. Los docentes hacen continua mención a los procesos enmarcados en los elementos inherentes al texto y la negociación de significado desde lo que posee el lector, los conocimientos previos y cómo ese texto le aporta a su experiencia de vida. La competencia gramatical- que incluye el proceso de

deconstrucción de las estructuras del texto, la competencia semántica en busca de la comprensión del texto, la competencia pragmática que explora acerca de qué hacer con la información, se evidencian con mayor frecuencia en los informantes.

La competencia crítica que utiliza filtros para llegar a la identificación de ideologías y valores presentes en el texto, o como lo menciona Cassany (2006) el lector crítico, que debe reconocer los intereses que movilizan, son tareas menos mencionadas por los docentes informantes. Los procesos para realizar este tipo de lectura han sido denominados por la psicología de la comprensión como inferencias. Para León (2003) “leer es comprender, y, más en concreto elaborar los significados que no se mencionan explícitamente que denomina inferencias” (citado en Cassany 2006, p.88).

Dos docentes hacen mención al autor y al entorno social, como elementos en la construcción de la lectura crítica. La interpretación y la inferencia aparecen en su discurso encaminado en frases como “ir más allá” y “proponer o tomar postura frente a lo que se lee”, sin embargo no se desarrollan estas ideas.

Figura 10. Red semántica de las operaciones mentales en la lectura crítica



Fuente: La autora

El segundo elemento que conforma una concepción según Giordan (1995), está relacionado con las operaciones mentales. De las respuestas obtenidas en la entrevista y el grupo focal emergen operaciones mentales de orden inferior o básicas en el proceso lector, tales como el reconocimiento de las grafías, la decodificación y se avizoran algunas operaciones de orden superior como la comprensión, la relación, hasta las inferencias, frente al interrogante qué es la lectura crítica y cómo se realiza un búsqueda desde una lectura crítica en internet respondieron:

PI1: Es Ir más allá de corroborar informaciones, de profundizar en aquellos datos o en aquellas piezas de información que para cada persona son interesantes o son llamativos o son necesarios para su propia formación...

Eso es de ensayo y error. Uno tiene que mirar muchísimas fuentes para empezar digamos a tener ciertas fuentes de confianza en las que uno sabe que puede encontrar material adecuado, para el objetivo de las clases.

PL2: La lectura crítica es el resultado de una lectura analizada, de una lectura comprendida, de una lectura interpretada entonces cuando yo ehh soy capaz de apropiarme de ese texto, soy capaz también de dar una postura crítica al mismo, soy capaz de dar un juicio argumentativo de lo que para mí significa eso que acabe de leer.

Y cuando ese lector empieza a profundizar se empieza a crearse también una necesidad de análisis, una necesidad de dominio de ese tema que se está trabajando, entonces a partir de esa necesidad surge esa actitud reflexiva del lector frente al texto.

En primer lugar el lector debe tener una pregunta por resolver. Debe tener una necesidad de leer, luego debe hacer una lectura articulada de conceptos claves a través de esos enlaces que le presentan los hipertextos y comprenderlos, decodificarlos y comprenderlos, a partir de esto se da la necesidad de análisis del lector frente a toda ese mundo de información que recibe de forma inmediata.

PI3: La lectura crítica es ir más allá de las palabras del autor, es sacar mi idea pero con unas ciertas reglas, cierta normatividad sí, no es simplemente yo pienso esto porque es lo que yo quiero pensar sino tener unas bases para dar esa opinión que yo quiero expresar de x o y contenido de un texto.

La búsqueda, selección, lectura y por ultimo inferencia de contenidos en internet. Nosotros los educadores somos los primeros que debemos desarrollar esas competencias: de buscar, de seleccionar, de leer primero lo que vamos a suministrar y ah sí de pronto refinar o buscar otra fuente o agregarle partes de otros documentos para conformar ese texto que le vamos a hacer llegar a nuestros estudiantes.

PM4: Es darle confiabilidad a la información que se lee, reconocer la validez que tiene, identificar si la información es verídica o si al contrario es información falsa.

El primero es clasificar, separar la información falsa de la información válida y de esta manera ir desarrollando confiabilidad en los diferentes sitios, es decir aprender a reconocer en que sitios se encuentra información confiable y en que otros no tanto.

PM5: Coger varios textos de varias personas varios escritores y tomar sus puntos de vista y compararlos, compilarlos y producir nuevos textos, nuevas argumentos nuevas teorías a partir de dicha bibliografía.

Considero que consultar varios autores sobre temas de interés, realizar el análisis en diversos momentos para hallar diferentes puntos de vista, no porque uno mira un texto en un momento y lo interpreta de una manera y vuelve a interpretar el mismo texto en otro contexto y puede sacar diferentes conclusiones.

Este segundo componente corrobora la concepción enmarcada en el texto y las operaciones mentales entorno a la negociación de significado desde el lector. Sin embargo se deja de lado lo que Abdullah (1994 citado en Cassany 2006 p.92) identifica como sub-habilidades de la lectura crítica. El autor propone:

- a) evaluar inferencias deductivas
- b) evaluar inferencias inductivas
- c) evaluar la solidez de las generalizaciones
- d) reconocer asunciones escondidas
- e) identificar deformaciones o tendenciosidades
- f) reconocer los propósitos del autor
- g) evaluar la fortaleza de los argumentos.

Estos procesos no son mencionados en las intervenciones de los docentes, que tienden a generalizar en la palabra inferencia lo que se supone un proceso superior a llevar a cabo en la lectura crítica.

Para realizar la lectura en internet se requiere además la conciencia acerca de la forma del texto digital , en este caso concebido como un hipertexto, que a través de la integración de imagen y sonido forma una red de información. En ese aspecto de forma se hace necesario además tener en cuenta la conectividad, relacionada a la disposición del material físico y la interactividad como la posibilidad del texto digital para leer de forma sincrónica, autor y lector escriben y leen en el mismo tiempo y los textos propios de la red. Dos aspectos omitidos por los informantes en torno a la lectura crítica en internet.

(Fainholc, 2006) habla de una lectura denotativa teniendo en cuenta los dominios de la red, pues desde allí se identifican los objetivos del texto a leer. El paso seguir se enmarca en una lectura connotativa “Pone en juego los intereses, valores, connotaciones ideológicas, emociones y sensaciones de los participantes”. Estas dos lecturas dan paso a una lectura estructural que apunta a encontrar el significado contextualizado.

Se busca el máximo de causas, razones y consecuencias. Interesa, no sólo el núcleo en sí, sino todo cuanto tenga relación con él: se interesa muy especialmente por el autor o los autores si están citados o no, su procedencia y calificación, las características

tecnológicas, socioculturales, económicas, científicas, etcétera, del sitio en general y de la procedencia de su diseño. Indispensable una visión crítica del "aquí y ahora" del núcleo, del autor y del contexto que presenta el sitio. A nadie se le escapa la importancia de la elección realizada por el autor que ha seleccionado, jerarquizado, relacionado y representado unos elementos en detrimento de otros, así como su intencionalidad, la cual influirá también en la veracidad de la información.

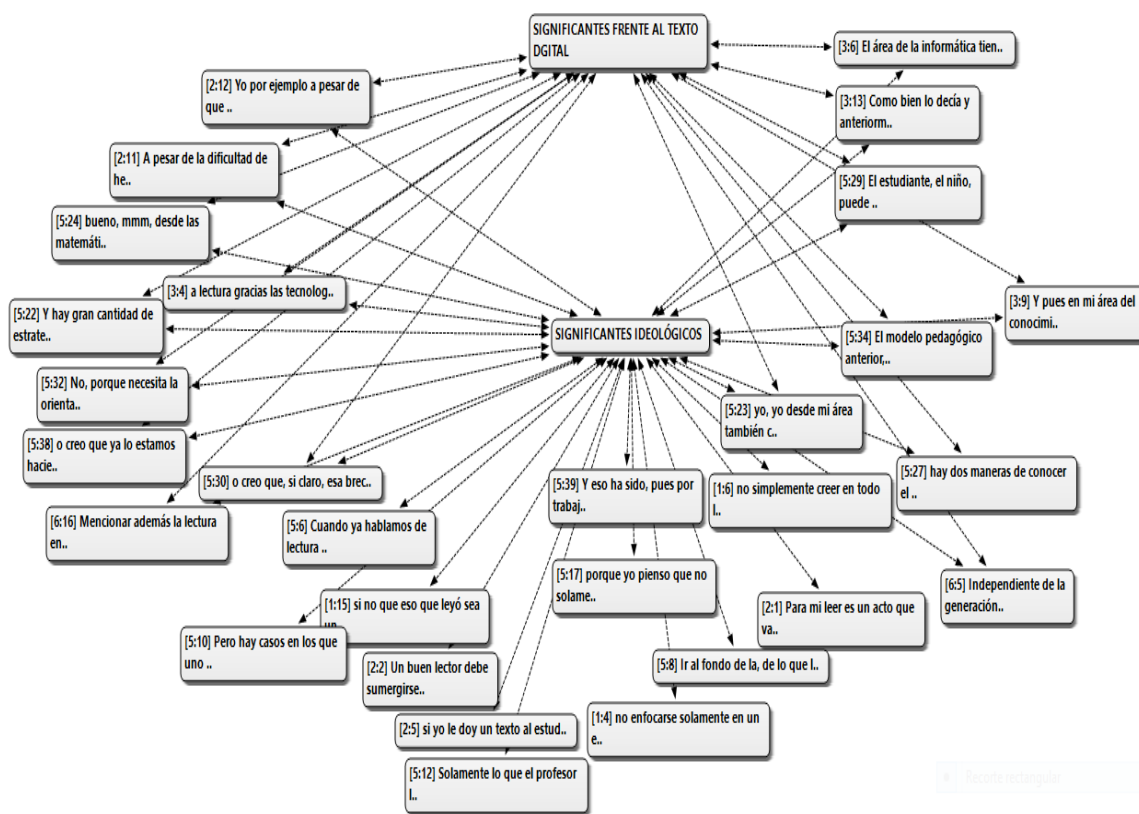
“Se analizará cómo nuevas relaciones o enlaces entre nodos determinan significados o efectos diferentes que, a su vez, son causa de otro proceso de relaciones distintas” (Fainholc, 2006). El proceso de cuestionar las relaciones que guardan entre si los elementos del texto en este caso del hipertexto y que son necesarios para un razonamiento crítico de la lectura en pantalla, no fueron mencionados en el discurso de los docentes informantes, pero sí de manera general hacen mención a la necesidad de comparar y contrastar si la información a la que acceden es confiable. Lo que denota un análisis general y no específico que ahonda en los elementos necesarios para una lectura crítica frente a la pantalla.

Frente al contenido es clave reconocer que esta tipo de lectura es una actividad cognitiva y perceptual que requiere de la apropiación del lenguaje simbólico y que además requiere el análisis de aspectos como el social, emocional, histórico y cultural, para reducir la ambigüedad, los estereotipos y los mundos fantásticos que ofrece la red (Fainholc B. , 2004) “Se trata de encontrar el significado de tal estructura presentada virtualmente en Internet como una realidad social a través de las diferentes formas de comunicación que provoca”. Caracterización de la lectura crítica en internet no palpable en las concepciones de los docentes informantes.

Del mismo modo el tipo de operaciones que desarrollan, los informantes, los ubica como visitantes de internet, pues consideran este tipo de herramienta como un contenedor de información, en el cual seleccionan la más confiable para socializar offline pues no

consideran de valor los debates o discusiones virtuales a diferencia de los residentes digitales, que se caracterizan por: considerar la web como un espacio, donde crean identidades, son activos en las redes sociales y parte de su vida ocurre online, en el ámbito offline utilizan como referencia las huellas de lo expresado en internet. Se acogen a los géneros digitales y sus lecturas son sincrónicas. White y Le Cornu (2010) citados en (White, 2012)

Figura 11. Red semántica de los significantes frente al texto digital-ideológico



Fuente: La autora

El tercer elemento que compone la concepción hace referencia a los significantes como huellas, signos y símbolos participes del proceso de delimitación de una concepción. Desde esta perspectiva se encontró que hay unos significantes generales en torno a la lectura crítica e internet, frente a interrogantes en torno a leer críticamente en internet o los géneros que lee, los informantes respondieron:

PI1: Internet es una herramienta valiosísima porque tiene cualquier cantidad de información y libre acceso a todo tipo de información lo malo de esto es que mucha de esa información pues puede ser no realmente cierta o no realmente verídica, no fundada en hechos en investigaciones, no evidenciada adecuadamente, digamos, entonces la lectura crítica para mí en cuanto a la internet sería la necesidad estar, de no pasar todo lo que se lee como hechos si no estar un poco a la defensiva en cuanto a lo que se lee, en cuanto a que de lo que se lee puede llegar a ser verídico o no.

En parte sí porque no siempre uno digamos eh tiene el tiempo o la disponibilidad de siempre ir más allá a veces la premura del tiempo, la rigidez de las actividades que ya están planeadas le demandan a uno hacer esa selección de textos digamos muy rápido o buscar lo que se necesita y partir de ahí.

Yo leo artículos de opinión eh... Algunas investigaciones, textos de entretenimiento, de diferentes temas que son interesantes, de deportes, de música, de cine, pero pues siempre con la idea de no quedarse uno en lo primero que lee si no eh digamos ir un poco más allá para resolver dudas, de saber hasta dónde si hasta donde no lo que se lee es lo que de verdad está ocurriendo.

PL2: Si yo le doy un texto al estudiante y él solamente se queda con lo literal, con lo que hay en el texto pero si no indaga y no explora que hay más allá no interpreta eso que le está dando el texto, entonces no está haciendo nada, eh... entonces ahí es donde el papel de lo crítico en la lectura se vuelve fundamental, yo soy capaz de dar un juicio al o que leo si lo comprendo, si lo entiendo, si no, no voy a poder hacerlo.

por lo general en internet lo que busco para leer son textos narrativos, entonces ese tipo de lectura que yo realizo sería recreativa, en la que lo que hago simplemente es buscar ese tipo de texto narrativo y leerlo por placer, por el simple hecho de disfrutar de la historia que me está contando el texto, otras veces realizo lecturas reflexivas en las que pongo en tela de juicio la información que me ofrece el texto y busco argumentos propios

de esos saberes previos frente al mismo tema para confrontarlos con lo que me ofrece el texto nuevo.

PM3: Y pues en mi área del conocimiento pues por ahí iría eso de lo que es la lectura crítica, en ese desarrollo de las competencias informacionales en los estudiantes además de que pues las lecturas acerca de la informática y la tecnología también nos brindan la oportunidad de ser críticos y dar nuestra opinión acerca de los que pasa en la actualidad con el uso de la tecnología.

pues yo adquiero mucha información acerca de internet porque pues es el campo en el cual me desempeño, yo tengo que estar actualizándome mucho acerca de los contenidos de la internet, entonces pues yo trato primero que todo de realizar una lectura rápida acerca de lo que encuentro en internet, con unos criterios propios de lo que necesito allá para los estudiantes que sea de una fuente confiable, que sea de una fuente académica, que no sea de un autor que pueda distorsionar o dar una opinión que no sea acertada acerca de tema que yo quiero socializar con mis estudiantes y por ultimo pues eh las lecturas que yo realizo casi siempre son por el estilo de tutoriales o informacionales.

PM4: Pues desde mi área yo selecciono de textos de actualidad que incluyan temas de importancia para toda la población, temas con contenido político, con contenido económico y social. Relacionando de esta manera los textos con el desarrollo del área y así mismo darle la utilidad que tienen las matemáticas.

Lecturas de tipo académico, información contenida en foros, en blogs, artículos de medios de comunicación, con fines profesionales, académicos y personales.

PM5: Lo ideal sería poder implementar un software creado de acuerdo al entorno de la institución no, para desarrollar clases contextualizadas con la temática correspondiente, pero muchas veces el tiempo no alcanza o por el tiempo a veces las temáticas unas las baja de internet y ya, pero lo ideal sería poder trabajar uno mucho estas lecturas de internet y poderlas contextualizar, pero el caso de la institución como no tenemos ese

recurso, esa herramienta de internet por la ubicación geográfica o por X o Y razón entonces uno simplemente se limita a bajar la información de internet y a llevársela a los estudiantes y hacer el trabajo de socialización pero no como debería de ser son esa amplitud y profundidad con la que debería de ser. Si en el colegio existiera el internet sería mucho mejor.

Generalmente lectura de investigación, lectura de modelos pedagógicos, curriculares. Me gusta tener en cuenta el punto de vista de varios autores para hacer trabajos pedagógicos, también lecturas relacionadas con los temas del área que voy a orientar. Lecturas también de autores sugeridos como bibliografía para trabajos cuando estoy estudiando en la universidad. También me gusta leer en internet cosas como de actualidad.

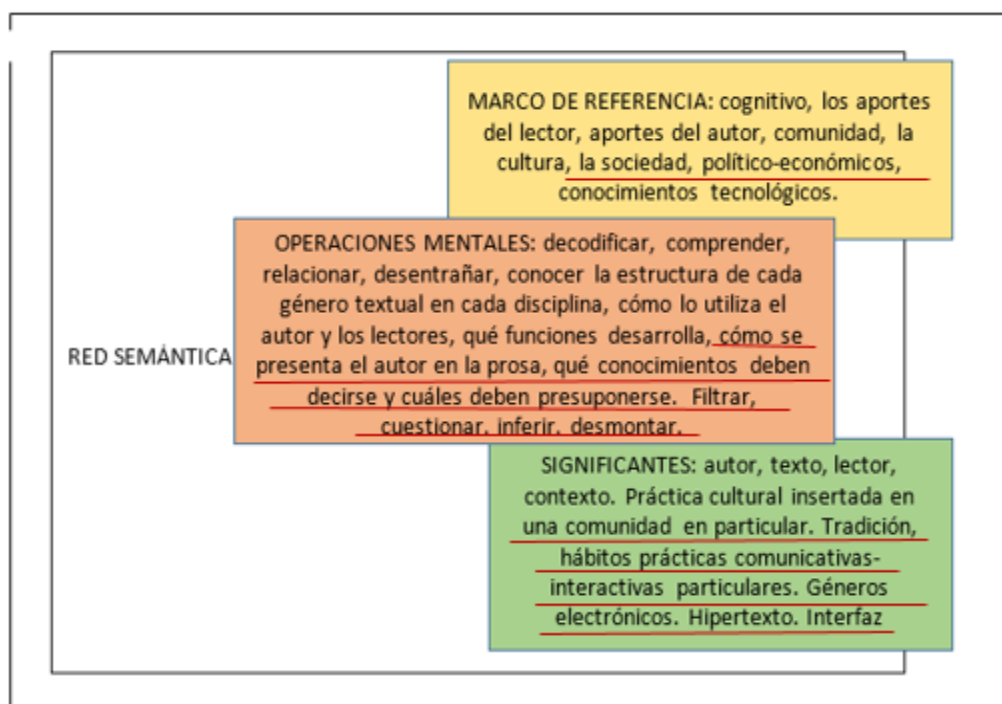
Los significantes ideológicos, que emergen en torno a la lectura crítica en internet, hacen mención a factores como el tiempo que impide la adecuada selección de la información, de igual forma se reconoce la falta de internet en la institución como factor relevante en la implementación de lecturas críticas. Para algunos docentes la responsabilidad de la lectura recae en el estudiante. Mencionan las competencias informacionales y la inmensa gama de información que aloja internet. Aquí es importante lo que ya Cassany (2006) propone desde la literacidad. Leer en pantalla requiere según este autor habilidades de computación, de navegación, verbales, visuales y auditivas, ya mencionadas por Fainholc; el texto adquiere la característica de multimodal, diversos sistemas de representación del conocimiento integrados en un único formato. La diferencia radica en la inclusión de los factores éticos, factor relevante en la sociedad digitalizada frente a aspectos como el plagio, el hurto. Estos elementos fueron escasos en la referencia al texto digital.

Es relevante también reconocer que los géneros se asumieron en dos clasificaciones: una de tipo temporal sincrónico, en tiempo real y los asincrónicos atemporales. La segunda clasificación especifica que hay géneros propios de la red y géneros llevados a la red. Frente a los recursos gramaticales, la simultaneidad y la brevedad se convierten

en características de la comunicación en la red que además se permea por la oralidad en los mensajes. En este sentido los géneros mencionados por los docentes, en esa búsqueda de significantes, huellas, signos que muestra una lectura crítica que realizan frente a internet, es escasa. Solo dos docentes mencionan textos propios del texto digital (Blogs, tutoriales).

Cassany (2006) describe como rasgos relevantes de la literacidad electrónica, tres planos lingüísticos: Por un lado está el plano pragmático en el cual se encuentran los grupos que comparten una visión particular como práctica comunicativa. A través de ella se construyen identidades desde la pluriculturalidad, pues está abierta a ideologías, la red es ubicua y universal. El plano cognitivo por su lado se ha modificado al tener textos intangibles e inacabables. En el plano discursivo se encuentran los enlaces internos (hipertextualidad) y los externos (intertextualidad) partir de los cuales se conciben los enlaces en la red.

Figura 12. Concepciones docentes frente a la lectura crítica en internet



Fuente: La autora

Al pasar las concepciones de los docentes por la red semántica propuesta para la lectura crítica, se observa que los elementos subrayados en rojo son aun los no manejados del todo por los docentes frente a este tipo de texto. Se identifica con ello, que sus lecturas están el proceso lingüístico, cognitivo y avizoran unos elementos para la lectura tecnológica, sin embargo aún no son suficientes para una lectura crítica en internet. La falta de dominio de los elementos estructurales del texto digital, los géneros propios de este tipo de texto, los elementos ideológicos que lleva consigo el manejo de esta información, la identificación multifactorial de los elementos que convergen al texto en el momento en el que se lee, el mundo del autor, el texto y el mundo del lector ubicados en un espacio y tiempo específico, aun se deben trabajar e interiorizar en las concepciones de los docentes.

El tercer instrumento, permitió la identificación de las prácticas de los docentes y la utilización de la lectura crítica de internet en su quehacer.

Tabla 11: Prácticas de docentes en secundaria frente a la lectura crítica en internet

Prácticas de docentes en secundaria frente a la lectura crítica en internet						
Observación pasiva						
Categorías	PI1	PL2	PI3	PM4	PM5	
Ambiente: relaciones básicas de convivencia	Amabilidad por parte del docente.	Relación de respeto y autoridad hacia los estudiantes.	Poco dominio de grupo	Relación distante entre docente y estudiantes.	Respeto hacia la docente.	
Frecuencia de interacciones: lenguaje instruccional	Marcada por términos instruccionales en lengua extranjera.	Lenguaje emotivo e instruccional. El docente la mayoría del tiempo tiene la palabra. hace preguntas y	Lenguaje instruccional.	Lenguaje instruccional y secuencial.	Lenguaje instruccional.	

Prácticas de docentes en secundaria frente a la lectura crítica en internet

Observación pasiva

Categorías	PI1	PL2	PI3	PM4	PM5
		ella misma las responde			
Actividades de lectura, tipos de tareas y de textos actividades funcionales	Centradas en el aprendizaje funcional. Lectura de imágenes	Tareas de comprensión. La docente es dinamizador de las actividades. Lectura de textos narrativos.	Secuenciales. Trabajo en grupo. Lectura de textos informativos. Funcional	Secuenciales. Lectura de situaciones problemáticas. Funcional	Secuenciales. Trabajo en grupo. Lectura de imágenes y textos informativos. Funcional
Elementos y funciones. Uso básico de las TIC	Diapositivas, videos, imágenes en tarjetas impresas	Imágenes descargadas de internet.	Computadores, video beam.	Fotocopias. Descarga ejercicios de internet.	Fotocopias. Descarga información de internet.
Hechos relevantes	Los estudiantes todo el tiempo intentan traducir lo que les dice el docente.	El tipo de preguntas. La docente termina dando las respuestas.	Las actividades en torno al conocimiento se realizan en portafolios impresos.	Los ejercicios representan situaciones alejadas de la realidad de los estudiantes.	Los estudiantes reconocen que la información dada no es aplicable a su contexto.

Fuente. La autora

El diario de campo permitió la identificación de las prácticas más comunes de los docentes informantes frente a la lectura crítica en internet. Luego de la clasificación de sus acciones y discurso se observa una frecuencia de interacción en el discurso marcada por los aspectos instruccionales y secuenciales en el desarrollo de actividades de lecturas en clase. PL2: “Describa, identifique, analice y responda de acuerdo al texto”.

Las tareas de comprensión de lectura son literales, lo que representa un énfasis modernista en la educación de la lectura según Serafini (2003). Las preguntas que se trabajan hacen referencia al nivel literal por cuanto se identifica el sentido local, las asociaciones simples y la recuperación básica de información. PI1: “identifique las principales acciones en la historia y escriba con ellas nuevas oraciones” PL2: señale las partes de la historieta... realice una historieta... teniendo en cuenta el modelo”.

Los aspectos ideológicos, el develamiento profundo de los discursos a través de los textos se obvia. Pasar al momento inferencial genera bastantes dificultades en los estudiantes ante lo que los docentes reiteran la explicación inicial, repitiendo la información sin determinar los factores influyentes en la falta de comprensión de la lectura. Las preguntas generadas, no son claras para los estudiantes: “realice 3 ejemplos desde su cotidianidad en las que utilice los ejercicios trabajados en clase”.

Las lecturas, carecen de un marco en el contexto social, político, cultural e histórico. En algunas ni siquiera se hace referencia al autor. Las preguntas-actividades buscan una única respuesta, nivel literal. PI3: ustedes leen el texto que les entregué y deben responder las preguntas según lo que dice el texto, si hay palabras que no entienden las buscan en el diccionario. Se obvia la contextualización del texto, solo hay que leer lo que se les entregó. Interrogantes como ¿De dónde salió y quien lo escribió? pierde importancia en el desarrollo de la clase.

Las actividades se enmarcan en la utilización de la lectura desde la representación lingüística y psicolingüística, dejan de lado los aspectos del contexto, la exploración del texto desde el autor y sus concepciones, el texto y sus aspectos lingüísticos; el lector: sus concepciones y propósito de lectura. PM5 “según el texto, no lo que usted piense, responda las preguntas”. PL2 “busque en el texto ahí está la respuesta”. Expresiones que evidencian la función e inmanencia del texto en el proceso lector.

La utilización de los elementos tecnológicos o el internet está representada en la selección que los docentes hacen del material, en razón a las dificultades de conectividad

en el sector en el que está inmersa la institución educativa. En dicha selección se perfilan los intereses de los docentes, y sus preferencias (textos con imágenes, narrativos e informativos son los más utilizados). PL2 “bueno niños, aquí les traje este video, sobre la historieta, lo vamos a ver y luego les voy a preguntar, sobre las partes de la historieta así que tienen que estar atentos”.

Los videos y las imágenes presentadas en elementos tecnológicos, son irrelevantes desde las competencias tecnológicas que expone Fainholc (2004) es decir, hay ausencia de hipervinculación, de relaciones semiológicas de interactividad con los medios. PM5 “vamos a ver este video que traje de internet, y luego a hacer un resumen de lo que explica” .PI3 “vamos a ver este tutorial y a escribir los pasos que allí aparecen”. Las actividades pueden ser reemplazadas por actividades presentadas en papel.

Si bien es esencial el reconocimiento de factores externos que impiden el desarrollo de un ambiente de trabajo óptimo en la comunidad educativa; el presente estudio fijó la atención en los factores dependientes del docente en su labor frente a la lectura crítica en internet. Las prácticas llevan consigo una concepción arraigada en los significantes de la lectura como proceso para la adquisición de conocimientos y la identificación de los aportes del texto. Por ende, las prácticas observadas, evidenciaron una interacción didáctica enmarcada en el docente-estudiante, de forma vertical. El conocimiento abordado desde prácticas transmisivas y funcionales, que poco contribuyen al fortalecimiento de la comprensión crítica de los estudiantes.

A partir de la utilización de tres instrumentos, se hizo posible la captura de perspectivas diferentes e

Tabla 12.Triangulación de instrumentos

Fuente	Docentes de básica y media secundaria de la I.E la															Revisión de
	Reforma															literatura
Instrumentos	Entrevista					Grupo de discusión					Observación participante/pasiva					Análisis de datos
Categorías/ indicadores	PI 1	PL 2	PI 3	PM 4	PM 5	PI 1	PL 2	PI 3	PM 4	PM 5	PI 1	PL 2	PI 3	PM 4	PM 5	Teorías que soportan el análisis
LECTURA CRITICA CONCEPTO Lectura situada socio históricamente				x	x	x					X	X				La frecuencia en los términos no es continua frente a la utilización de los aspectos sociales, culturales, políticos e históricos. Sus concepciones se sitúan en la lectura cognitiva, psicolingüística y transaccional o funcional. En la inmanencia del texto y lo que aporta el lector desde sus conocimientos previos y la utilidad de lo que se lee en la cotidianidad. Dejando por fuera que el autor, el texto y el lector están situados, histórica, social y culturalmente. (Casany2006, Freire 1989). Las prácticas de aula evidencian la misma concepción. Los discursos observados no

											hacían alusión a la comunidad al contexto social, histórico, político, ni proponían acciones más allá de clase (Serafini 2003)
DEL AUTOR Y SU CONTEXTO											La frecuencia en los términos alusivos a la identificación del propósito del autor aumenta al utilizar palabras como intención o finalidad, pero hace referencia al texto y no al autor. Un docente lo analiza en la práctica. Algo similar ocurre frente a las conexiones que emergen del texto, los docentes lo mencionan en su discurso pero en la práctica no se evidencia, no hay identificación de las referencias del texto a los deícticos de aquí o allá, donde se sitúa el texto, cuándo y a quién se refiere se obvia en la búsqueda de un único sentido. Identificar el idiolecto, los rastros de algún registro lingüístico, las características no se referencian en el discurso sin embargo en las prácticas se hace necesaria la
1. Identifica el propósito del autor.	X		X	X		x		X		x	
2. Descubre las conexiones que emergen del texto.						X		X			
3. Identifica el idiolecto.								X		X	X
4. Rastrea la subjetividad del autor.	X	X	X	X	X	X		X	X		X
5 Reconoce la ideología implícita.											
6. Reconoce el significado situado histórico y culturalmente.			X	X	X			X	X		

aclaración del estilo frente al léxico que usan algunos lo que obliga a los docentes a sumergirse en el idiolecto propuesto por el autor del texto.

La subjetividad, rastreada a través de indicadores como la modalidad enunciativa o el uso de palabras valorativas, adjetivos, adverbios, usos metafóricos se considera un elemento no académico por ende es casi nula la mención en su discurso y en sus prácticas.

Desconociendo lo que a través de ella se puede inferir del discurso.

A la ideología se hace referencia en el discurso y el término hace parte de los significantes al definir su concepto de lectura crítica. Sin embargo en el desarrollo de prácticas lectoras no hay mención a las representaciones culturales, estereotipos o posiciones que

													están detrás de un discurso. Por ende no hay una lectura situada histórica y socio-cultural del texto. (Cassany, 2006)
Del Género													Los docentes reconocen los géneros específicos de sus áreas, los menciona y trabajan en el aula. Sin embargo el énfasis frente a los parámetros propios de cada género, recursos lingüísticos, rol del autor es reemplazado por la necesidad imperiosa de perseguir un único significado que le será útil a toda la clase para el desarrollo de las actividades propuestas.
1. Identifica el género	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Identificar las voces y el estilo en el que se introducen en el discurso son procedimientos obviados en el desarrollo de las actividades propuestas en clase.
2. Identifica las voces incorporadas				X	X	X	X		X	X	X		El análisis de los tipos de argumentos que expresan el rigor y la coherencia en el discurso, son mencionados en las
3. Verifica la solidez y la fuerza del texto (fundamentos y razonamientos)		X		X	X	X			X	X			
4. Analiza la jerarquía informativa	X	X						X		X	X	X	

																<p>concepciones de los docentes y obviados en sus prácticas.</p> <p>Los docentes reconocen y dan importancia a los datos relevantes, desde la inmanencia del texto. (Cassany, 2006)</p>
Del lector y su contexto																<p>Los docentes se acercan a la búsqueda y selección de textos desde unos propósitos definidos en torno a la necesidad de proponer actividades que permitan cumplir con los objetivos exigidos por los requerimientos internos y externos. El proceso queda incompleto pues el docente al final no reflexiona en torno a si el texto ha cumplido o no el propósito. Se centra la atención en el estudiante y si cumplió el objetivo o no, sin reconocer en el texto una herramienta a revisar en el cumplimiento de esas metas. (Cassany, 2006)</p>
1. Define sus propósitos de lectura	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	
2. Medita sus reacciones	X			X	X				X	X	X				X	

Descriptores de un lector crítico en internet														
Revisión analítica (rigurosidad y veracidad)														
1. fuente	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	Los docentes expresan revisar estos aspectos, en el momento de seleccionar textos para sus actividades o lecturas. Las fuentes no son mencionadas en las prácticas de aula. La estructura de los enlaces y el diseño de la interfaz son aspectos descuidados en ese primer momento de acercamiento a la lectura en internet. Fainholc (2004)
2. autoría	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	
3. estructura en sus enlaces	X			X		X		X	X					
4. Diseño gráfico e interfaz	X													
DEDUCCIÓN ARGUMENTATIVA														
A														
1. Hiperlectura semántica.	X	X	X	X	X			X	X				X	En este aspecto los docentes hacen mención a la inferencia con una frecuencia reiterada en su discurso al hablar de lectura crítica en internet. Al examinar las prácticas de aula, se observa el reconocimiento de la inferencia de coherencia local durante la lectura y la global después de la lectura. La inferencia automática que es inconsciente y a la que recurren en específicamente
2. inferir el mensaje			X		X									
3. interpretación denotativa-connotativa.														

																desde los recursos cognitivos de decodificar, analizar, comparar. Se dejan de lado las inferencias predictivas, las deformaciones o tendencias, las asunciones desconocidas. (León, 2003. Abdullah 1994)
REAL LECTURA															Los docentes,	
FORMATIVA															reconocen estos	
1. Cuestiona.	X	X	X	X		X	X	X	X							descriptores en el
2. Filtra.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	proceso de lectura
3. Desmonta.	X	X	X	X		X	X	X	X							crítica en internet. Y
4. Crea.		X														aunque no
5. Discute con fundamentos.	X	X	X	X	X	X	X									cuestionan todo
																desde parámetros
																claros. Filtran la
																información desde
																sus intereses y a
																partir de ellos guían
																sus búsquedas. El
																proceso creador
																como parte de la
																lectura crítica aún
																no se posiciona en
																las concepciones de
																los docentes. La
																discusión se
																expresa pero no se
																convierte ni en
																discurso ni en
																práctica pues no
																lleva consigo
																argumentos.(Fainh
																olc 2004)

Fuente: La autora

La triangulación de los instrumentos permitió identificar que las concepciones de los docentes frente a la lectura crítica en internet se enmarcan en discursos que sostienen

ideas de la lectura como un proceso lingüístico-cognitivo, psicolingüístico, funcional, transaccional. Leer en pantalla para los docentes, es un proceso más de forma (aunque no se evidencian el manejo de todas las competencias tecnológicas) que de contenido. El análisis socio histórico, cultural y político se obvia, así como la recuperación de información del autor para poder entablar un diálogo con la totalidad de los elementos que se deben develar en una comprensión crítica.

Las prácticas se enmarcan en actos de habla transaccionales, que replican las concepciones identificadas en el discurso. Las escasas referencias expresadas en el discurso acerca de la lectura desde un concepto socio histórico pierden totalmente su rastro en las prácticas de los docentes PM4 y PM5. Las prácticas se desarrollan en una interacción vertical, el docente posee el saber y solo aprueba lo que el estudiante desarrolla en la clase. En otros momentos los docentes realizan actividades que enfatizan en lo crítico pero no son conscientes de ello. PM2: “bueno vamos a hablar del autor, sabían ustedes que vivió en un época entreguerras y que su familia pertenecía a una religión no católica, bueno no recuerdo cuál... pero volvamos a lo importante al sentido del texto, que es lo que nos quiere decir, que ocurre en el fragmento que les acabo de leer”

7.1 DISCUSIÓN

Las concepciones expresadas en el discurso de los docentes y las prácticas de aula son coherentes, pues responden al mismo paradigma de la enseñanza de la lectura. La lectura enmarcada en lo transaccional y lo funcional desde lo cognitivo, lo lingüístico y lo psicolingüístico. La falencia está en que los docentes consideran que su discurso y su práctica se ubican en el paradigma crítico.

Sus lecturas carecen de un espacio histórico, cultural, social y político. Sus expresiones se limitan a la mención de procesos cognitivos en la lectura, a rescatar la inmanencia del sentido en el texto y en algunos casos, la relevancia y funcionalidad que la lectura

aporta a la vida. Se suma a ello, la no alusión en su discurso a políticas públicas, al sistema educativo, ni a las características particulares de la población en la que laboran.

Los docentes que llegan a la zona rural están situados en el contexto urbano y desde allí desarrollan sus prácticas de aula. Poseen unas ideas del conocimiento enmarcado en lo foráneo. Pero es evidente que la imposición de un modelo que no responde a las necesidades del contexto, genera resultados poco efectivos. La brecha social se incrementa, el avance tecnológico relega lo rural y se le fuerza a atender a estándares externos aun cuando el sistema educativo carece de los recursos para este contexto.

En la práctica, los docentes obvian el riguroso proceso para profundizar en la enseñanza de la lectura, en particular en las estrategias adecuadas para el desarrollo del pensamiento crítico. A partir de sus marcos de significado buscan lectores críticos, pero en su quehacer se registran actividades de forma rutinaria e irreflexiva.

Frente al manejo de las TIC, hay un cambio de actividades pero no de estructura. Se observan prácticas tradicionales transpuestas a los medios tecnológicos. Los docentes utilizan las TIC reemplazando el papel o el lápiz y no como elementos que poseen unas características particulares para potenciar los aprendizajes de los estudiantes. La hipertextualidad, la interconexión, la interactividad se obvia.

Factores como el tiempo para la selección y filtro de la información fueron mencionados, frente a su labor como lectores críticos. Reconocen que su generación requiere el desarrollo de una competencia tecnológica para el avance en la lectura crítica en internet; sin embargo, mientras están en ese aprendizaje han dejado de lado el contenido y la rigurosidad con la que un lector se debe acerca a los textos ofrecidos por la red.

Desentrañar ideologías, conexiones subyacentes, dialogismo de voces, voces silenciadas, relaciones semiológicas, ambigüedades, connotaciones, solidez, fiabilidad de los argumentos y no solo de los datos, son procesos relegados por los docentes

Y si el docente ha dejado de lado estos aspectos, que construyen un discurso situado y relativo entre el autor y el lector desde un propósito particular, entonces ¿cómo los va a fomentar en sus estudiantes? ¿Cómo formar lectores críticos frente a internet desde las aulas? Las concepciones de los docentes rurales son punto de referencia en estas zonas. Ellos son el internet de los estudiantes, son la representación de una concepción dominante constituida desde las instituciones de poder, estado e I.E. Es decir, son los voceros del imaginario colectivo, de un proceso que requiere dejar de ser subutilizado y empezar a ser profundizado especialmente en el ámbito rural.

De ahí los resultados, los estudiantes llegan con dificultad a comprender los elementos constitutivos de un texto para darle un sentido global y crítico, según las pruebas estandarizadas llegan a un 51% de respuestas incorrectas. Hay una falencia en el triángulo didáctico que propone Chevallard (1991), el objeto de enseñanza, no ha sido internalizado-profundizado por los docentes, falta una transformación de los géneros que ofrece la red, en saberes para ser enseñados críticamente; por ende se prescinde de la negociación de significados que promueva la comprensión crítica.

8.LÍNEAS CONCEPTUALES PARA LA LECTURA CRÍTICA EN INTERNET EN UN CONTEXTO RURAL

8.1 ELEMENTOS PARA UNA DEFINICIÓN DEL CAMPO

De acuerdo con los resultados, análisis y discusión del tema investigado, se hace viable la propuesta de unas líneas conceptuales en torno a la lectura crítica en internet en el contexto rural. Concebir una didáctica de la lectura crítica en internet, es hablar de un campo de investigación interdisciplinar: lingüístico, psicolingüístico y como práctica social, situado en un marco histórico, cultural y político, que reconoce la relatividad del conocimiento y permite el develamiento de los discursos en los textos que circulan en la red.

8.2 INTERACCIÓN DIDÁCTICA:

La interacción didáctica para la lectura crítica en internet, se concibe desde una construcción entre dos sujetos con un asunto en común sobre el que pensar. Una negociación de significados entre docente- estudiante de zona rural, en torno a la lectura crítica utilizando los textos que circulan en la red de internet. En este triángulo ya establecido por Chevallard (1999), entran las siguientes especificidades:

Docente y estudiante son agentes reflexivos, conscientes de la utilización de los elementos críticos que tienen a su disposición. Leen el contexto sociocultural en el que habitan y del que se desprenden los discursos, para modificar sus concepciones y hacerlas movilizar a partir de nuevos referentes que les permitan relativizar el valor de sus evidencias anteriores, reformular y enfrentar otras relaciones en el ámbito rural.

Identificar las particularidades de un contexto rural que no ha estado expuesto de la misma forma que el urbano a los avances de la red, permite entender que se debe iniciar un proceso de alfabetización digital. Aunado a ello, el docente se debe situar en el

contexto digital al que pertenece y revisar sus lecturas frente a la amplia oferta de la red, reconocer la estructura propia de la red y sus discursos. A partir de esos significantes re construir sus concepciones entorno a la literacidad digital. Luego ubicar el contexto: cognitivo, social y cultural de sus estudiantes en el ámbito rural; dimensionar la ruralidad, para no extrapolar prácticas descontextualizadas en torno a lo digital. Con ello se abisma a la negociación de sentidos en el aula con sus estudiantes.

Revisar su discurso, cuestionar sus tareas, investigar en las aulas, analizar e interpretar los géneros discursivos llevados a la red y los géneros electrónicos, propios de la red. Las características del formato: la hipertextualidad, la interactividad online y offline y la conectividad en el aspecto formal. Frente al contenido el docente y estudiante se enfrentan a: Desentrañar ideologías, conexiones subyacentes, dialogismo de voces, voces silenciadas, relaciones semiológicas, ambigüedades, connotaciones, solidez, fiabilidad de los argumentos y no solo de los datos.

El conocimiento es pluricultural, plurideológico, multi-genérico (géneros discursivos) relativo y ubicado en un contexto histórico, social, cultural y político. Por ende es parcial y el discurso del docente está encaminado a ubicar espacio temporalmente y cognitivamente, estas relaciones del conocimiento dentro y fuera del aula, articulando las nuevas tecnologías al desarrollo y potenciación de proceso de comprensión crítica.

Una lectura crítica en internet requiere, unos elementos externos e internos en la comunidad educativa y unas relaciones que se agrupan en las siguientes categorías:

8.3 CATEGORIAS A TENER EN CUENTA EN UNA DIDÁCTICA DE LA LECTURA CRÍTICA EN INTERNET EN EL ÁMBITO RURAL: CULTURA – POLITICAS-AMBIENTES TECNOLÓGICOS

Leer y pensar críticamente permite formar sujetos críticos para el ejercicio de la ciudadanía. Por ende debe constituirse en un derecho social, cultural y político. Las políticas educativas incluyentes y coherentes, con un discurso plasmado en los

estándares y en las directrices en torno a los ambientes tecnológicos y la lectura crítica, deben garantizar una accesibilidad, que permita el desarrollo de dichas competencias, frente a los discursos ofrecidos por la red. Sin obviar la brecha que se sigue aumentando al evadir las particularidades del contexto.

Una política pública debe incluir una cátedra de lectura crítica, a docentes de todas las áreas en formación para la docencia, un campo del saber en el que más que técnica se delimiten características y elementos puntuales para el desarrollo de la comprensión crítica. Para hacer del ámbito rural, un ámbito que entra a la sociedad del conocimiento ofrecida por la red de internet hay que leer críticamente el contexto rural desde la reflexión de las aulas. En este aspecto el sistema y las universidades, han obviado la necesidad latente.

CONTEXTO GLOBAL Y LOCAL: Estas dos variables deben encontrar un punto de convergencia en el que logren ser más que funcionales, soportes mismos en la construcción de sujetos críticos en un marco socio-histórico, cultural y político, situado. Las ideas de expansión de medios tecnológicos a la zona rural deben ir acompañadas de la modificación y en otros casos de la construcción de una comprensión crítica desde una lectura reveladora de matices ideológicos.

La utilización de los elementos tecnológicos debe permitir a la comunidad rural entrar hacer parte del mundo globalizado sin perder su identidad. Se debe convertir en una plataforma para la difusión de los discursos auténticos, propios de la zona rural, de su identidad, particularidades, características y no solo de la recepción acrítica de discursos externos.

EL DOCENTE- LOS AVANCES TECNOLÓGICOS: El docente se convierte en quien diseña el andamiaje a utilizar en la lectura crítica en la red, la selección desde criterios y propósitos claros, deben ser guiados por sus competencias multimodales, para identificar entre aquello que la red le ofrece y lo que él busca para llevar al aula. Una de sus tareas

en el quehacer pedagógico se aborda desde la transposición didáctica, en la cual debe tomar una posición crítica para la selección del saber sabio a ser enseñado.

Sin olvidar la simetría de la que habla Stewart (2008) transformar un saber específico sin que pierda su estructura. Por ende el maestro debe conocer a profundidad y con total dominio las características de forma y de contenido que lleva consigo leer críticamente los géneros propios de la red en el formato de la red.

DOCENTES- HERRAMIENTAS – ESTUDIANTES- CONTEXTO RURAL: En la práctica didáctica, se requiere reorganizar la relación entre los docentes, las herramientas y los estudiantes. Disminuir la brecha generacional con formación, discusión y prácticas reflexivas por parte de docentes y estudiantes frente a la utilización de los ambientes mediados por las tecnologías. El desarrollo del potencial de internet al servicio de la educación rural y sus particularidades.

El conocimiento que se vuelve accesible desde nuevos formatos y formas de leer y no desde la subutilización de esta herramienta. La multimodalidad, el hipertexto, la conectividad, la interactividad, deben ser las relaciones semiológicas desde las que se utilicen los ambientes tecnológicos.

La necesidad imperante del cumplimiento de estándares locales, nacionales y mundiales, solo resultará viable en la medida en la que se reconozcan las particularidades del contexto. Extrapolar unas prácticas urbanas al ámbito rural solo aumenta la brecha de desinformación, desigualdad y acriticidad.

Los avances tecnológicos (acceso a internet) se deben poner al servicio del contexto rural y no a la inversa. Si el docente se hace consciente de su criticidad y puede movilizar sus concepciones de la lectura funcional a la lectura crítica, experimenta entonces un proceso que se hace extensivo a sus estudiantes.

9.CONCLUSIONES

Los hallazgos del presente trabajo, ubican las concepciones emergentes de los docentes frente a la lectura crítica en internet como unas concepciones aun por desarrollar y apoderarse de los elementos necesarios para desentrañar la estructura y el contenido del texto digital. El marco de referencia de las concepciones, es el cognitivo, escasas son las menciones al marco social o cultural. Se reconoce la lectura como un proceso para adquirir conocimiento en el marco de la inmanencia del texto y lo que el lector aporta en la construcción del significado, sin embargo se obvia en la mayoría de los casos el contexto socio histórico, cultural y situad de cada uno de estos elementos y del autor. Los procesos cognitivos frente a los componentes de la lectura digital son insuficientes para el desarrollo de procesos de comprensión crítica de este tipo de texto.

Las operaciones mentales como segundo componente en la red semántica de las concepciones de los docentes, se manifiestan en operaciones básicas o menores de identificación y reconocimiento. La alusión a operaciones superiores es generalizada. De forma similar las operaciones frente al texto digital, la interactividad, la conectividad que ofrece este texto al ser un hipertexto son generalizadas u obviadas en la mayoría de las concepciones. Los procesos desarrollados los identifica como visitantes de la red con lecturas asincrónicas, que solo buscan veracidad en la información del gran contenedor informático que es internet.

Los significantes ideológicos, confirman la anterior información. El reconocimiento de géneros propios de la red, que hacen parte de una lectura estructural como la describe (Fainholc, 2006) que permita cuestionar lo que se lee, son escasos. Al ser lectores visitantes, con lecturas asincrónicas y el manejo de información offline, se evidencia una escasa utilización de los géneros electrónicos y con ello un escaso aprovechamiento de los aportes tecnológicos al campo educativo.

Frente a las prácticas de aula se evidenció que las pocas ideas sobre la lectura digital se quedan en enunciados pues no se llevan a la práctica en el quehacer de los docentes. Las tareas en torno a la lectura piden una única respuesta acerca de información sobre el texto. Los elementos tecnológicos que se utilizan no cumplen una función desde su función sino que son utilizados para reemplazar el papel y el lápiz. Sin potenciar la interactividad, la hipertextualidad que ofrece el texto digital. Las actividades se enmarcan en la utilización de la lectura desde la representación lingüística y psicolingüística, dejan de lado los aspectos del contexto, la exploración del texto desde el autor y sus concepciones, el texto y sus aspectos lingüísticos; el lector: sus concepciones y propósito de lectura.

Para la formulación de unas líneas conceptuales se debe tener cuenta que la globalización del conocimiento y la utilización de la red para expandirlo son factores que deben estar al servicio de la periferia y no a la inversa. Forzar un proceso no ha generado los resultados esperados en los exámenes estandarizados, razón de fuerza mayor para entrar a reflexionar en torno a los discursos y prácticas que se llevan a cabo en las aulas. Los docentes que llegan a la periferia lo que intentan es extrapolar las ideas de la ciudad a un ámbito que tiene sus particularidades.

RECOMENDACIONES

Los hallazgos de esta investigación evidencian la necesidad de ubicar socio-histórica, cultural y políticamente las concepciones y prácticas educativas en torno a la lectura crítica en internet. La identificación de los tipos de lectura que se realiza y la subutilización del discurso e información ofrecida por la red, así como la falta de dominio de la estructura de los textos y discursos propios de la red, son factores que requieren la revisión de los procesos desarrollados en el ámbito educativo.

Para ello se propone la organización de comunidades de aprendizaje en las que se reflexione, fundamente y actualicen las prácticas de lectura crítica en internet en el ámbito rural. La generación de estrategias que posicionen el proceso lector en la comunidad educativa como una herramienta inherente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La articulación de la lectura crítica a todas las áreas del conocimiento atendiendo a las necesidades y especificidades de cada área y del contexto en el que se lleva a cabo la lectura, permitirán avances en el proceso de comprensión crítica y la aproximación de un sistema que forma ciudadanos para el ejercicio crítico, que atiende a las particularidades del contexto en el que habita.

Aunado a ello se sugiere la contextualización de la metodología de este ejercicio investigativo a otras comunidades educativas, con el objetivo de complementar los hallazgos frente a las concepciones y prácticas docentes en el ámbito de la lectura crítica en internet y con ello se organicen estrategias que contribuyan a la resignificación de los procesos de enseñanza de la lectura como práctica social situada histórica y culturalmente, que visibiliza las particularidades de la escuela en el ámbito rural.

REFERENCIAS

- Adela, C., & Gloria, E. (1991). Recuperado el 22 de Febrero de 2018, de <https://es.scribd.com/document/185585455/Edelstein-Coria-Articulo-Revista-Practicas-Bourdieu>
- Aguilar Rodenas, C., Olea, M., Padrós, M., & Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(24), 31-44. Recuperado el 25 de Abril de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419180003.pdf>
- Alvarez, O. H. (2002). Procesamiento cognitivo y comprensión de textos en formato hipermedial. (U. d. Antioquia, Ed.) Recuperado el 13 de FEBRERO de 2018, de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/.../5479>
- André, G. (1995). La utilización didáctica de las concepciones en los estudiantes. *Perspectivas VOL. XXV N°1*.
- Benavides Caceres, D., & Sierra Villamil, G. M. (s.f.). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*(11), 79-109. Recuperado el 20 de Abril de 2018, de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/dialnet-estrategiasdidacticasparafomentarlallecturacriticad-4459614pdf-GwDVW-articulo.pdf>
- Bruner, J. (1991). Recuperado el 25 de Enero de 2018, de <http://raulkoffman.com/wp-content/uploads/2012/07/Actos-de-significado.pdf>
- Buriticá, W. B. (2013). El uso de medios y TIC para un humanismo digital. Entrevista a Octavio Henao Alvarez. *Uni-pluri/versidad*, 114-118. Recuperado el 28 de Abril de 2018, de <https://search.proquest.com/docview/1495407309?accountid=41931>
- Buriticá, W. B., Lopez Valero, A., Fernandez, E. E., Martinez Jerez, I., Benavides Caceres, D., Sierra Villamil, G., . . . Rodriguez Torres, J. (2013). Encrucijada Docente: La inclusión de las tecnologías de la información y comunicación.

- Revista de la Comunicación de la SEECI*, 1 - 13. Recuperado el 28 de Abril de 2018, de <https://search.proquest.com/docview/1436980515?accountid=41931>
- Campos, J. D. (s.f.). La nueva ruralidad en Mexico. *Investigaciones geográficas*(39), 82-93. Recuperado el 20 de Abril de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-4611199900000200006&lng=es&tlnq=es
- Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo específico . Recuperado el 25 de Abril de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/desgarga/articulo/48438.pdf>
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*, 2 - 11. Recuperado el 13 de MAYO de 2018, de https://www.oei.es/.../fomentolectura/miradas_diversas_ensenanza_aprendizaje_comp...
- Carlino, P. (25 de Febrero de 2013). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio constrativo. *Signo y seña*. Obtenido de <https://sites.google.com/site/jornadagiceolem/universidad>
- Cartolari , M., & Carlino, P. (2009). Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica. Recuperado el 10 de Abril de 2018, de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/280-leer-y-tomar-apuntes-para-aprender-en-la-formacin-docente-un-estudio-exploratoriopdf-3hKbm-articulo.pdf>
- Cascante Fernandez, C., & Martinez Bonafé, J. (2013). Pedagogía Crítica, treinta años despues. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(27), 15-21. Recuperado el 26 de Abril de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27430138002.pdf>
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 32-45. Recuperado el 10 de Abril de 2018, de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22468/Cassany_lyv.pdf;sequence=1
- Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas*. Barcelona: Anagrama.

- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Recuperado el 10 de Abril de 2018, de www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/volumen12/art13.pdf
- Castaño Galeano, S., & Castro Martinez, J. (2012). Concepciones de lectura y el cambio de concepcion por la participacion en un programa de lectura. *Revista de Educación y Desarrollo Social*. Recuperado el 10 de Mayo de 2018, de www.umng.edu.co/documents/10162/4095607/Revista+Educacion6-2.pdf
- Caviedes, R. (2013). <http://www.redalyc.org/pdf/848/84827901010.pdf>. Recuperado el 22 de Febrero de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/848/84827901010.pdf>
- Córdova, D., Ochoa, K., & Rizk, M. (2009). CONCEPTIONS ABOUT THE TEACHING OF READING IN A GROUP OF PRACTICING TEACHERS WHO PROFESSIONALIZE AT A SUPERIOR LEVEL. *Investigación y Postgrado*, 159-187. Recuperado el 20 de Abril de 2018, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872009000100007&Inq=es&tlng=en
- Cubero Perez, R., Cubero Perez , M., Santamaría Santigosa, A., de la Mata Benitez, M. L., Ignacio Carmona, M. J., & Prados Gallardo, M. (s.f.). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista Educación*. Recuperado el 19 de Abril de 2018, de http://www.revistaeducación.mec.es/re346_03.html
- Fainholc. (18 de Noviembre de 2006).
- Fainholc, B. (2004). Investigación: La Lectura Crítica en Internet: Desarrollo de habilidades y metodología para su práctica. *RIED(2)*, 41-64. Recuperado el 22 de Abril de 2018, de <https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>
- Fainholc, B. (2004). Lectura crítica en internet: análisis y utilización de los recursos tecnológicos en la educación. *Homo Sapiens*, 13. Recuperado el 12 de JUNIO de 2018, de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24527/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Florez Martinez, E. (2001). <http://www.redalyc.org/pdf/344/34400510.pdf>. Recuperado el 12 de Enero de 2018

- Franco, A. V. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista Folios*. Recuperado el 28 de Marzo de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa>
- Franco, A. V. (s.f.). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relacion necesaria? (una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista Folios*(42), 139-160. Recuperado el 20 de Abril de 2018, de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n42/n42a10.pdf>
- Giordan, A. (1995). La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. *Perspectivas*, xxv(1). Recuperado el 22 de NOVIEMBRE de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16721205.pdf>
- Hernández Sampieri, R. /. (2014). Recuperado el 22 de enero de 2018, de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hernández, G. (2008). Recuperado el 7 de Marzo de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400003
- Hernandez, s. (1997). *Metodologia de la investigaciòn*. MCGRAW-HIL.
- Imperatore, A., & Collebecchi, M. E. (2 de Mayo de 2018). Modos de intervención docente en relación con las prácticas de lectura y escritura en entorno visuales de educación superior. *Educación, lenguaje y sociedad.*, 15-26. Obtenido de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Instituto Colombiano de fomento para la educación superios. (2016). *SABER ONCE I.E. LA REFORMA PAGINA INTERACTIVA DEL ICFES RESULTADOS*. Recuperado el 20 de Abril de 2018, de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/autenciacion/autenticacionIES.jsf#No-back-button>
- Joao, p. (1998). Recuperado el 8 de Marzo de 2018, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.pdf>

- Lobo, S., & Morales, O. A. (2007). Concepciones sobre la enseñanza de la lectura de estudiantes de educación... *Acción pedagógica. Acción Pedagógica No. 16*, 98 - 108. Recuperado el 27 de Abril de 2018, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/17306/articulo9.pdf;jsessionid=8F1EFB5776678D35E8BA3CC1814D18C8?sequence=2>
- Londoño, D. A. (2012). Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la institución universitaria de Envigado. *Niñez y Juventud. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud*. Recuperado el 18 de Abril de 2018, de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/handle/6789/310>
- Lopez Valero, A., Fernandez, E. E., & Martinez Jerez, I. (s.f.). APROXIMACION EDUCATIVA ANTE LOS NUEVOS FORMATOS NARRATIVOS. *Revista Chilena De Literatura*, 197-214. Recuperado el 15 de Marzo de 2018, de <https://search.proques.com/docview/1862026363?accountid=4193>
- Marin, M. (2007). Obtenido de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparaimprimir/18_marin_st.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Min Educación*. Recuperado el 17 de Enero de 2018, de http://www.mineducación.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Murcia, L. (2012). Recuperado el 7 de Febrero de 2018, de <http://bdigital.unal.edu.co/9002/1/Linamireyamurciadiaz.2012.pdf>
- Naranjo, E. S. (26 de Abril de 2018). *Ebook central*. Obtenido de <https://ebookcentral.proquest.com>
- PEI. (2016). IBAGUE.
- Piedrahita, M. V. (2000). Recuperado el 10 de Mayo de 2018, de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/AportacionTeorias_AprendNTec/Unidad%203/Cultura_y_%20pedagogia_una_aproximacion_.pdf
- Prados Gallardo, M., & Cubero Perez, R. (s.f.). Construcción del conocimiento y discurso educativo. Una aproximación al estudio del discurso de profesores y alumnos en la universidad. *Avances en Psicología Latinoamericana*(23), 141-153. Recuperado el 20 de Abril de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/799/79902311.pdf>

- Prados Gallardo, M., & Cubero Perez, R. (s.f.). La Educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. Recuperado el 20 de Mayo de 2018, de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/31864>
- Prensky, M. (2010). Recuperado el 5 de Febrero de 2018, de [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Programme for International Student Assessment. (2015). *PISA 2015*. Recuperado el 10 de Abril de 2018, de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Programme For International Students Assessment. (2015). *Results from 2015*. Recuperado el 20 de Abril de 2018, de <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-pdf>
- Reyes, Y. (2015). Recuperado el 4 de Marzo de 2018, de <http://ayura.udea.edu.co/nodoantioquia/wp-content/uploads/2016/04/Editoriales-a%C3%B1o-2014.pdf>
- Secretaría de educación del Tolima. (2015). *Informe evaluación de desempeño 2015*. Tolima, Ibagué. Recuperado el 18 de Mayo de 2018, de https://www.sectolima.gov.co/administrador/modulos/archivos_subidos/296414-20171207.pdf
- Secretaría de educación del Tolima. (2016). *Informe evaluación de desempeño 2016 secretaria de educación departamental*. Tolima, Ibagué. Recuperado el 18 de Mayo de 2018, de https://www.sectolima.gov.co/administrador/modulos/archivos_subidos/296414-20171207.pdf
- SIEE. (2016).
- Unesco. (s.f.). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para America Latina y el Caribe. Recuperado el 20 de Abril de 2018, de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/quality-education-for-all-human-rights-issue-educational>

- Uribe Alvarez, G., & Camargo Martinez, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 317-341. Recuperado el 28 de Abril de 2018, de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3543>
- Valverde, Y. (s.f.). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*(1), 71-104. Recuperado el 15 de MAYO de 2018, de www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/fedumar/article/view/453
- Vargas, A. (2015). Recuperado el 25 de Enero de 2018, de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n42/n42a10.pdf>
- White, D. (2012). Recuperado el 4 de Marzo de 2018, de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140702185413/http://www.jisc.ac.uk/media/documents/projects/visitorsandresidentsinterim%20report.pdf>

ANEXOS

Anexo A: Planificación de la entrevista

Fuente	Docentes de básica y media secundaria de la Institución Educativa Rural La Reforma – Rovira Tolima
Instrumentos	Entrevista semi estructurada
Categorías/ indicadores	Preguntas
<p align="center">LECTURA CRITICA CONCEPTO</p>	<p>¿Qué es para usted leer? ¿Qué es lectura crítica? ¿Qué es lectura crítica en internet?</p>
<p align="center">DEL AUTOR Y SU CONTEXTO</p> <ol style="list-style-type: none"> Identifica el propósito del autor. Descubre las conexiones que emergen del texto. Identifica el idiolecto. Rastrea la subjetividad del autor. Reconoce la ideología implícita. Reconoce el significado situado histórico y culturalmente. 	<p>¿Cuáles son las características de un buen lector? ¿Cuál es la función principal de la lectura? ¿Cuáles son los procesos que se deben desarrollar para llegar a la lectura crítica en internet?</p>
<p align="center">Del Género</p> <ol style="list-style-type: none"> Identifica el género Identifica las voces incorporadas Verifica la solidez y la fuerza del texto (fundamentos y razonamientos) Analiza la jerarquía informativa 	<p>¿Cuáles son los géneros textuales propios de su área? ¿Cuáles son las características de un buen lector?</p>
<p align="center">Del lector y su contexto</p> <ol style="list-style-type: none"> Define sus propósitos de lectura Medita sus reacciones 	<p>¿Qué tipo de Actividades de lectura crítica relacionada a las TIC desarrolla en su clase? ¿Qué tipo de lecturas realiza en internet? ¿Cuál es la importancia de la lectura crítica en su área?</p>
<p align="center">Descriptor de un lector crítico en internet</p> <p>Revisión analítica (rigurosidad y veracidad)</p> <ol style="list-style-type: none"> fuentes autoría estructura en sus enlaces Diseño gráfico e interfaz 	<p>¿Cómo selecciona en internet las fuentes? ¿Qué es lectura crítica en internet?</p>
<p align="center">DEDUCCIÓN ARGUMENTATIVA</p> <ol style="list-style-type: none"> Hiperlectura semántica. inferir el mensaje interpretación denotativa-connotativa. 	<p>¿Cuáles son los procesos que se deben desarrollar para llegar a la lectura crítica en internet?</p>

<p style="text-align: center;">REAL LECTURA FORMATIVA</p> <ol style="list-style-type: none">1. Cuestiona.2. Filtra.3. Desmonta.4. Crea.5. Discute con fundamentos.	<p>¿Es usted un lector crítico? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué tipo de lecturas realiza en internet?</p>
---	---

Anexo B: Transcripción de entrevista

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA NÚMERO 1

CODIFICACIÓN:

Informante PI1.

Entrevistador Investigador EI.

Tiempo de experiencia como docente: 8 años.

Área de formación académica: inglés

Área que orienta en la institución: inglés

Tiempo en la institución: 4 Años

EI: Para usted ¿qué es leer?

PI1: Para mí leer es interpretar cualquier tipo de texto, imagen, expresión, sea escrita, visual, auditiva.

EI: ¿Cuál cree usted que es la función principal de la lectura?

PI1: Ehhh informar, eh digamos transmitir conocimiento, transmitir información, no siempre conocimiento pero sí información de diversos tipos.

EI: Siendo así ¿Cuáles serían las características de un buen lector?

PI1: Pues las características de un buen lector en mi concepto, en mi opinión ehh... no enfocarse solamente en un cierto tema de lectura si no estar abierto a cualquier tipo de información a la que se pueda tener acceso, pues cualquier tipo de textos a los que se pueda tener acceso, de diversa índole. Esa sería la principal.

EI: Digamos que cada área tiene sus especificidades, en el caso del área que usted maneja ¿Cuáles son los textos propios de esa área?

PI1: Los textos propios de mi área. Los textos propios de mi área son... bueno los continuos en cuanto a continuos podríamos hablar de textos informativos, de argumentativos, de textos de procedimiento, de opinión en algunos casos y en cuanto a los discontinuos pues toda clase de imágenes, infografías, afiches, caricaturas, creo que eso será más o menos en términos generales.

EI: Ya nos habló de un concepto de lectura pero entonces ¿Qué es para usted la lectura crítica?

PI1: La lectura crítica entraría pues después de lo que hablaba yo de la lectura de estar abierto a cualquier tipo de información ehh a no simplemente creer en todo lo que se lee si no tratar de ir más allá de corroborar informaciones, de profundizar en aquellos datos o en aquellas piezas de información que para cada persona son interesantes o son llamativos o son necesarios para su propia formación.

EI: Desde esa concepción ¿Cuál sería entonces la importancia de la lectura crítica en su área?

PI1: En mi área, eh... cuando se le enseña al estudiante el segundo idioma, el idioma extranjero, se espera que el estudiante a la larga empiece a pensar en el idioma y que parte de eso tiene que ver con involucrarse en la cultura no solamente, no adoptar la cultura extranjera si no empezar a conocerla a partir de sus propias situaciones, de su propio contexto, entonces la lectura crítica vendría a ser esa comparación entre expresiones en idioma extranjero y expresiones en nuestro ehh... Discurso del diario vivir.

EI: Con el auge de la tecnología sabemos que las TIC han llegado pues a la educación siendo así ¿Qué es la lectura crítica en internet?

PI1: Internet es una herramienta valiosísima porque tiene cualquier cantidad de información y libre acceso a todo tipo de información lo malo de esto es que mucha de esa información pues puede ser no realmente cierta o no realmente verídica, no fundada en hechos en investigaciones, no evidenciada adecuadamente, digamos, entonces la lectura crítica para mí en cuanto a la internet sería la necesidad estar, de no pasar todo lo que se lee como hechos si no estar un poco a la defensiva en cuanto a lo que se lee, en cuanto a que de lo que se lee puede llegar a ser verídico o no.

EI: Siendo así ¿Qué géneros textuales lee en internet?

PI1: Qué tipo de lecturas realizo yo en internet. Yo leo artículos de opinión eh.. Algunas investigaciones, textos de entretenimiento, de diferentes temas que son interesantes, de deportes, de música, de cine, pero pues siempre con la idea de no quedarse uno en lo primero que lee si no eh digamos ir un poco más allá para resolver dudas, de saber hasta dónde si hasta donde no lo que se lee es lo que de verdad está ocurriendo.

EI: ¿Cómo selecciona los textos para sus estudiantes?

PI1: Pues primero hay que tener en cuenta el nivel en el que está el estudiante, afortunadamente o bueno de acuerdo al grado o nivel en el que este el estudiante hay que escogerlo de modo que para el estudiante, primero sea interesante, siempre acatando la intención del texto, no que sea leer por leer, si no que primero que se practique lo que se espera que el estudiante conozca del idioma y luego la información que se le está brindando al estudiante a través del texto. Hay que conocer al estudiante primero que todo para saber cuáles son sus intereses qué si le gusta y qué no le gusta, a partir de ahí se escogen los textos. ¿Qué tipo de textos? pues las caricaturas, ah bueno lo otro es que no se puede para un estudiante en el área de inglés no siempre es fructífero en cuanto a la clase de inglés como tal textos muy densos entonces lo que en mi caso personal se busca es que para el estudiante sea primero textos cortos concisos, que el estudiante este en la capacidad de leer y de entender más allá de simplemente traducir o identificar estructuras gramaticales

EI: usted nos hablaba hace un momento de la amplia oferta que tiene internet ¿Cómo seleccionar los textos más adecuados?

PI1: Eso es de ensayo y error. Uno tiene que mirar muchísimas fuentes para empezar digamos a tener ciertas fuentes de confianza en las que uno sabe que puede encontrar material adecuado, para el objetivo de las clases, eh adecuado no solamente en cuanto a la edad del estudiante si no al nivel del estudiante a la complejidad de la lectura y pues a la intención que sería dependiendo del tipo de actividad que se quiera manejar dependiendo si es de vocabulario o de gramática.

EI: ¿Qué tipo de actividades de lectura crítica relacionadas con las lecturas digitales /internet desarrolla en su clase?

PI1: En mi clase utilizamos, bueno ahí en cuanto a lectura crítica lo que pasa es que o lo que se busca con el estudiante es que el opine, más allá de lo que se le entrega, se le pide que sea en forma de diálogo, en forma de presentación oral y en forma de escrito, en forma de producción no se dibujos, historietas, mapas conceptuales que el estudiante no se quede en lo que leyó si no que eso que leyó sea un activador de su propia expresión, que si se le hablo al estudiante de cierto tema cómo ese tema influye o cómo está presente en su contexto y dentro de ese contexto cómo puede el estudiante

expresarlo si está de acuerdo si no está de acuerdo, si lo conoce, qué conoce de eso. Entonces que el estudiante no solamente se quede en que recibe textos y que recibe ideas si no que a partir de eso pueda expresar lo que él o ella piensa o lo que él o ella considera de acuerdo al tema que se está trabajando.

EI: ¿Es usted un lector crítico?

PI1: Pues yo considero que en parte, en parte si porque no siempre uno digamos eh tiene el tiempo o la disponibilidad de siempre ir más allá a veces la premura del tiempo, la rigidez de las actividades que ya están planeadas le demandan a uno hacer esa selección de textos digamos muy rápido o buscar lo que se necesita y partir de ahí. Entonces yo pensaría que hasta cierto punto sí.

EI: Muchísimas gracias por su aporte a la investigación.

PI1: A usted muchas gracias.

Anexo C: Formato observación de clase

Formato de observación de clase

Fecha:

Lugar:

Hora de inicio: Hora de terminación:

Grupo: Área: Docente:

Descripción de ambiente físico (Entorno)	Interpretación
Características del lugar:	
Distribución de participantes:	
Descripción ambiente social y humano (docente)	Interpretación
Dirección de la comunicación (elementos verbales y no verbales):	
Patrones de vinculación: líder – imposición. Frecuencia de interacciones:	
Actividades (acciones):	

Elementos que utiliza y funciones que cumplen (medios digitales):	
Hechos relevantes: formas de evaluar la lectura	

Anexo D: Categorización grupo de discusión

El: Buenas tardes profesores estamos aquí para compartir parte de sus experiencias que nos permitirán alimentar la investigación que estoy llevando a cabo, en torno a las concepciones críticas, perdón, entorno a la lectura crítica. Espero que ustedes con sus aportes y desde su experiencia puedan contribuir a llevar a cabo esta investigación. Bueno, el objeto de estudio de esta investigación, como les decía es la lectura crítica en internet. Ya algunos de ustedes, pues habían dado sus respuestas en la entrevista anterior, mmm digamos que coincidían en definir la lectura desde, desde palabras como la interpretación, decodificación, ~~ehhh~~ información o adquisición de información. Ahora la pregunta sería ¿cuál es la diferencia entre leer, y leer críticamente? Lo que leen ustedes, lo que piensan, con sus concepciones, desde sus áreas.

LIZETH: ~~ehhh~~ bueno, entre leer. ~~ehhh~~ la respuesta que yo había dado es que leer no significa solamente decodificar signos lingüísticos sino analizarlos, interpretarlos. Entonces, la fase de leer nada más, la entiendo como cuando el lector llega hasta la lectura literal y la diferencia entre esos dos es ya cuando el lector interpreta y propone algo frente a eso.

ALEJANDRO: en mi opinión, la lectura crítica, más allá de la decodificación, que sería simplemente la lectura y el análisis de textos, imágenes o cualquier tipo de información a la que esté expuesta una persona, sería ir más allá. Por ~~mas~~ completo que sea el texto, por más completa que sea una infografía, siempre va a haber la posibilidad de ahondar en conceptos o en nociones, y ahí es donde pienso yo, entraría la lectura crítica. En averiguar, ¿esto de ~~donde~~ viene? ¿por qué llego esto aquí? ¿por qué lo mencionan aquí? Y cuestionarse, ¿qué tan cierto es? ~~¿hasta que~~ punto es comprobable o no? ~~¿de donde~~ salió? ~~¿quién~~ se lo inventó? Eso pienso yo que sería la diferencia entre leer y leer críticamente.

AILIN: yo también diría que la lectura como tal, solo la hace uno como sin profundizar, digamos, solo interpretar y va lo que está ahí. Cuando ya hablamos de lectura crítica, hacemos los aportes por lo que hemos vivido, lo que hemos recibido del entorno, dependiendo del texto en el que estamos, y aparte de eso haciendo nuestro propio aporte, ¿no? De acuerdo a otras lecturas o de acuerdo a otros autores. Yo diría que entraríamos a hacer como ese comparativo y a mirar una conclusión.

MILTON: yo creo que leer críticamente es tomar postura respecto a un texto. ~~ehhh~~ ir más allá de la, de la decodificación de símbolos y de imágenes. Ir al fondo de la, de lo que le quiso imprimir el autor al texto, de lo que el quiso o de la postura que el autor tiene frente al texto y de esa manera pues uno también tomar postura respecto al texto y al entorno social del lector.

El: Listo. ~~ehhh~~ parte de las respuestas que ustedes dan pues están enlazadas a la segunda pregunta que es las características que debería tener un lector crítico. Ustedes han mencionado algo de más allá, de interpretar, contextualizar o relacionar con el contexto. Siendo así, digamos que la pregunta iría, hacia el lugar de trabajo en el que nosotros estamos. ¿Consideran ustedes que se lee críticamente? Es decir, como docentes ¿nuestros estudiantes? ¿Tenemos estas características que ustedes han mencionado?

AILIN: Yo creería que, en algunos casos, uno hace una lectura textual, ¿cierto? Pero hay casos en los que uno hace una lectura más crítica porque ya ~~esta~~ incluyendo nuevos elementos, ya ~~esta~~ revisando nuevos autores sobre un tema determinado, entonces ya lo que uno ha expresado, lo que uno va a compartir con los estudiantes es una lectura crítica, ya más mmm completa. Teniendo en cuenta varias referencias, varios medios informáticos, información externa también.

 JHON ALEJANDRO ESCOBAR LOZANO
LECTURA CRITICA – LECTURA

 User
~~lectura critica como~~

 JHON ALEJANDRO ESCOBAR LOZANO
LECTURA CRITICA - LECTURA

 User
~~lectura critica como~~

 JHON ALEJANDRO ESCOBAR LOZANO
LECTURA – LECTURA CRITICA

 User
~~lectura como~~ ENTRA A MENCIONAR EL CONTEXTO

 User
~~lectura incluye el~~ estudio del autor

 JHON ALEJANDRO ESCOBAR LOZANO
LECTURA – LECTURA CRITICA

 JHON ALEJANDRO ESCOBAR LOZANO
LECTURA CRITICA – PRACTICA DOCENTE

 User
~~lectura critica como comparacion es decir com~~

LIZETH: yo creo que no. Empezando porque a los estudiantes no les gusta leer. Eso es algo que uno intenta de muchas maneras y ellos lo hacen es porque les toca, porque vinieron a la clase y eso es lo que tienen que hacer en ese momento. Pues si no tienen ese interés, es difícil que ellos se vayan a buscar más allá. Solamente lo que el profesor le pide y no más. Aparte de eso porque ellos no tienen esa cultura. Lo único que aprenden desde pequeños es a trabajar en la finca y no hay eh, no tienen o la mayoría no tienen un padre con buenos hábitos lectores, entonces pierden el gusto y además de perder el gusto no tienen el entorno que se necesita, diría yo o la motivación que se necesita para eso. Cuando uno llega a la clase pues, si me gusta, pero me gusta este pedacito nada más, porque les da pereza leer mucho. Ahí empiezan a decir, no, me duelen los ojos, no es que no esto, no lo otro. A ellos les gusta más que uno les cuente la historia que ellos la puedan ver y no leer, o sea, ellos sienten apatía por leer y sobre todo no les gusta pensar en eso que están leyendo.

ALEJANDRO: eh, yo pensaría que la, nuestra, nuestro contexto geográfico y social, impide que haya una buena lectura crítica. Nuestros estudiantes, para nuestra comunidad educativa en general, la academia no es una prioridad. Eh, la lectura no es una prioridad. Eh, y sumado a eso está que como no hay, no esta la cultura como decía la profesora Lizeth, no esta la cultura de leer constantemente, de informarse, los estudiantes están sujetos al filtro que nosotros mismos, digamos que ponemos en nuestra clase. Nosotros traemos material escogido por nosotros, pensando en lo que se le puede presentar a los estudiantes de acuerdo a su edad, de acuerdo a su nivel educativo, al grado en el que están. Y eso eh, ellos lo aceptan tal como nosotros lo traemos, y eso impide que ellos, y ellos difícilmente van a ahondar en lo que nosotros traemos, en los textos, en las imágenes, en los contenidos que nosotros traemos precisamente por eso. Por un lado, ya están filtrados por que dependen de nuestros propios intereses, de nuestros propios objetivos en las clases, y, por otro lado, al estudiante por todo lo que hay por fuera del colegio, su cultura, la costumbre que es más importante el trabajo y ganar dinero que la academia, entonces ellos se quedan con eso.

AILIN: Ahí yo pensaría que hay una confusión, porque yo pienso que no solamente es un texto, sino que también lectura la puede ofrecer el medio, la pueden ofrecer símbolos u otro medio de información, por ejemplo, si ellos miran televisión, ahí pueden ver de pronto un programa que les da una información que ellos pueden relacionar con el tema que estemos trabajando. Entonces yo pienso que ellos pueden hacer una crítica.

LIZETH: incluso para allá también iba, porque, por ejemplo, la noticia tal, vimos esto y ellos se quedan solo con eso que les mostraron y piensan que no hay nada más, que no hay otra vía, solamente eso que les mostraron y nada más, lo mismo pasa cuando nosotros le traemos el texto. Es solamente eso y va porque el profesor lo trajo.

MILTON: Pues respecto a eso, sí, es cierto que hay desinterés generalizado de los estudiantes por la lectura, pero hay fallas también de parte nuestra. Mmmm nosotros no, la mayoría de las ocasiones o en muchas ocasiones descontextualizamos lo que el estudiante esta aprendiendo, entonces ahí no hay ese interés porque no, no están comprendiendo que ese aprendizaje es para que ellos lo apliquen en su contexto, en su vida, sino que simplemente en muchas ocasiones le llevamos el, el o les damos esas herramientas, lo que decía Alejandro, lo que nosotros filtramos, que es lo que les vamos a presentar y muchas veces sin darles la oportunidad a que el elija eso, eso que va a utilizar



User

Lectura como proceso - limitación se refleja en las clases. La docente en el quehacer, no evidencia lectura crítica pues su comparación se queda en ejemplificar algunos aspectos como lo que ocurre pero no profundiza en las conjeturas, no ha hecho una lectura de las veces ocasionadas una lectura de la interacción en este discurso.



JHON ALEJANDRO ESCOBAR LOZANO
LECTURA CRÍTICA - PRÁCTICA DOCENTE



User

Docente como filtro, hay avances hacia una lectura crítica.



JHON ALEJANDRO ESCOBAR LOZANO
LECTURA CRÍTICA - PRÁCTICA DOCENTE



JHON ALEJANDRO ESCOBAR LOZANO
LECTURA CRÍTICA - PRÁCTICA DOCENTE



User

Lectura con proceso



JHON ALEJANDRO ESCOBAR LOZANO
LECTURA CRÍTICA - PRÁCTICA DOCENTE



User

Lectura crítica desde la identificación del significado culturalmente



JHON ALEJANDRO ESCOBAR LOZANO
LECTURA CRÍTICA - PRÁCTICA DOCENTE

Anexo E: Fotografías proceso de investigación




Reunión uno: Grupo de discusión docentes I.E La Reforma.





Actividades desarrolladas durante observación de clase

 Universidad del Tolima	PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	Página 1 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 03
		Fecha Aprobación: 15 de Febrero de 2017

Los suscritos:

DIANA FERNANDA NIETO ARCINIEGAS	con C.C N°	38.364.883
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____

Manifiesto (an) la voluntad de:

Autorizar **X**

No Autorizar Motivo: _____

La consulta en físico y la virtualización de **mi OBRA**, con el fin de incluirlo en el repositorio institucional de la Universidad del Tolima. Esta autorización se hace sin ánimo de lucro, con fines académicos y no implica una cesión de derechos patrimoniales de autor.

Manifiestamos que se trata de una OBRA original y como de la autoría de LA OBRA y en relación a la misma, declara que la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA, se encuentra, en todo caso, libre de todo tipo de responsabilidad, sea civil, administrativa o penal (incluido el reclamo por plagio).

Por su parte la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA se compromete a imponer las medidas necesarias que garanticen la conservación y custodia de la obra tanto en espacios físico como virtual, ajustándose para dicho fin a las normas fijadas en el Reglamento de Propiedad Intelectual de la Universidad, en la Ley 23 de 1982 y demás normas concordantes.

La publicación de:

Trabajo de grado	<input checked="" type="checkbox"/> X	Artículo	<input type="checkbox"/>	Proyecto de Investigación	<input type="checkbox"/>
Libro	<input type="checkbox"/>	Parte de libro	<input type="checkbox"/>	Documento de conferencia	<input type="checkbox"/>
Patente	<input type="checkbox"/>	Informe técnico	<input type="checkbox"/>		

Otro: (fotografía, mapa, radiografía, película, video, entre otros)

Producto de la actividad académica/científica/cultural en la Universidad del Tolima, para que con fines académicos e investigativos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad del

 Universidad del Tolima	PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS	Página 2 de 3
	AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	Código: GB-P04-F03
		Versión: 03
		Fecha Aprobación: 15 de Febrero de 2017

Tolima. Con todo, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada con arreglo al artículo 30 de la Ley 23 de 1982. En concordancia suscribo este documento en el momento mismo que hago entrega del trabajo final a la Biblioteca Rafael Parga Cortes de la Universidad del Tolima.

De conformidad con lo establecido en la Ley 23 de 1982 en los artículos 30 “*...Derechos Morales. El autor tendrá sobre su obra un derecho perpetuo, inalienable e irrenunciable*” y 37 “*...Es lícita la reproducción por cualquier medio, de una obra literaria o científica, ordenada u obtenida por el interesado en un solo ejemplar para su uso privado y sin fines de lucro*”. El artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “*los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores*” y en su artículo 61 de la Constitución Política de Colombia.

- Identificación del documento:

Título completo: **Concepciones docentes de básica secundaria y media frente a la lectura crítica en internet**

- Trabajo de grado presentado para optar al título de:

MAGISTER EN EDUCACIÓN


- Proyecto de Investigación correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

- Informe Técnico correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

- Artículo publicado en revista:

- Capítulo publicado en libro:

- Conferencia a la que se presentó:

 Universidad del Tolima	PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	Página 3 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 03
		Fecha Aprobación: 15 de Febrero de 2017

Quienes a continuación autentican con su firma la autorización para la digitalización e inclusión en el repositorio digital de la Universidad del Tolima, el:

Día: 22 Mes: AGOSTO Año: 2018

Autores:

Firma

Nombre:	DIANA FERNANDA NIETO ARCINIEGAS	<u>Diana Fernanda Nieto</u>	C.C.	<u>38.364.883</u>
Nombre:	_____	_____	C.C.	_____
Nombre:	_____	_____	C.C.	_____
Nombre:	_____	_____	C.C.	_____

El autor y/o autores certifican que conocen las derivadas jurídicas que se generan en aplicación de los principios del derecho de autor.