

LITERACIDAD E HIPERTEXTO

ÉNFASIS

APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA Y LAS MATEMÁTICAS

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DEL LENGUAJE, LAS

MATEMÁTICAS Y LAS CIENCIAS

Presentado por:

YOLANDA PALACIOS GARCÍA

Directora:

CECILIA DIMATÉ RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

COLOMBIA

2018

TABLA DE CONTENIDO

Resumen Analítico de Educación RAE	1
Introducción	3
Capítulo I. Planteamiento del problema	5
Definición del problema.....	5
Antecedentes del problema	8
Justificación	13
Pregunta de investigación.....	15
Objetivos	15
Objetivo general.....	15
Objetivos específicos	15
Capítulo II. Marco teórico.....	16
Literacidad Crítica, bajo la perspectiva Socio-cultural.....	16
Soportes Hipertextuales Digitales bajo la perspectiva de la Teoría Educativa del Hipertexto	23
Capítulo III. Diseño Metodológico	29
Corpus de la investigación.....	30
Caracterización de la población.....	30
Hipótesis del alcance de la investigación.....	32
Matriz Categorial.....	33
Instrumentos Utilizados.....	38
Validez de la investigación	42
Consideraciones éticas	43
Capítulo IV. Análisis y evaluación de resultados	44
Organización de la información.....	44
Análisis y evaluación de resultados - Fase de diagnóstico	47
Análisis y evaluación de resultados fase de planeación	50
Análisis y evaluación de resultados fase de implementación	51
Categoría 1. Lectura creativa y habilidades.....	51
Categoría 2. Hipertexto digital	58
Hallazgos	64
Capítulo V. Conclusiones	66


Recomendaciones	68
Limitaciones del estudio	69
Lista de referencias	70
Anexos	77

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matriz diseñada por Cervetti, et al. 2001, citada por Cassany, 2005	22
Tabla 2. Matriz Categorial (Elaboración propia)	37
Tabla 3. Especificaciones Técnicas de los Talleres (Elaboración propia)	39
Tabla 4. Especificaciones Didácticas de los Talleres (Elaboración propia)	41

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento Informado.....	77
Anexo 2. Cuestionario Semiestructurado Estudiantes	78
Anexo 3. Cuestionario Semiestructurado Docentes.....	80
Anexo 4. Mapa del sitio	82
Anexo 5. Hablemos de hipertextos	83
Anexo 6. El cuento en hipertexto.....	84
Anexo 7. Actividad 1 (I parte)	85
Anexo 8. Actividad 1 (II parte).....	86
Anexo 9. El mito en hipertextos	87
Anexo 10. Actividad 2	88
Anexo 11. La leyenda - Distractores.....	89
Anexo 12. Actividad 3 – La leyenda	90
Anexo 13. Voces e intención del autor (Polifonía literaria)	91
Anexo 14. Actividad 4 - Cuentos cortos	92
Anexo 15. La fábula en hipertextos	93
Anexo 16. Actividad 5	94
Anexo 17. Actividad 6 - Producción.....	95

Resumen Analítico de Educación RAE	
	Página 1 de 2
1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de investigación
Acceso al documento	Biblioteca
Título del documento	Literacidad e hipertexto
Autor(a)	Yolanda Palacios García
Director	Profesora Cecilia Dimaté Rodríguez
Publicación	Universidad Externado de Colombia. 2018
Palabras Claves	Literacidad crítica, hipertexto digital, lectura creativa, teoría educativa, sistema de significación, interpretación.

2. Descripción
<p>Investigación acción educativa, que tiene como objetivo, establecer la incidencia que poseen los soportes hipertextuales digitales, en el desarrollo de la literacidad crítica, de los niños de grado sexto, de una institución privada en la ciudad de Bogotá. Como soporte teórico, se tiene en cuenta la clasificación que hace Ada, apoyada en el trabajo de Freire, relacionada con las cuatro fases interactivas, para el desarrollo de la lectura creativa, como una propuesta holística para la enseñanza de la literacidad crítica y la teoría Educativa del Hipertexto, expuesta por Rueda, quien traduce conceptos de la Deconstrucción de Derridá y la Semiología de Barthes a este campo.</p> <p>La estrategia metodológica empleada, es una secuencia didáctica, en talleres virtuales, constituidos por dos actividades fundamentales, la primera, encargada de efectuar un acercamiento, a los conceptos teóricos relacionados con el soporte hipertextual digital y la segunda, dedicada a la enseñanza de la literacidad crítica, empleando diferentes textos literarios de carácter narrativo como: el cuento, el mito, la leyenda y la fábula.</p>
3. Fuentes
<p>Cassany, D. & Castella, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. <i>Perspectiva, Florianópolis</i>, 28(2), 353, 374. doi: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p353</p> <p>Leibrandt, I. (2008). <i>El hipertexto: ejemplos didácticos para un aprendizaje integrador en la enseñanza de la literatura</i>. Documento Word. Recuperado de http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22496/1/EL%20HIPERTEXT1.pdf</p> <p>Murillo, F. (2010). <i>La investigación Acción</i>. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf</p> <p>Rueda, R. (2007). <i>Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad</i>. Barcelona, España: Anthropos – Editorial</p> <p>Rueda, R. (s.f.). Formación, hipertexto y ambientes de aprendizaje. <i>Revista Educación y Pedagogía</i>, (14)(15), 178-196. Recuperada de http://cursa.ihmc.us/rid=1JHMRQXFH-K1GFSW-16H3/TEXT0%20HIPERTEXT0.pdf</p> <p>Sánchez, D. (2013). <i>Lineamientos para una didáctica de la lectura hipertextual (Tesis de maestría)</i>. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia.</p>

Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista FOLIOS*, 42, 139-160. Recuperada el 2 de octubre del 2016, de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n42/n42a10.pdf>

4. Contenido

La propuesta, se encuentra organizada en cinco capítulos, que corresponden a la estructura propia la investigación acción, de la siguiente manera: **En el primer capítulo**, se aborda todo lo relacionado, con el planteamiento del problema (antecedentes, justificación, pregunta y objetivos). **En el segundo**, se desarrolla el marco teórico que soporta la investigación, apoyado en las teorías sociocultural para la lectura crítica y la educativa para el hipertexto. **El tercero**, se dedica al diseño metodológico, instrumentos, validación y consideraciones éticas. **El cuarto** muestra la interpretación y análisis de los resultados, con la organización y categorización de la información. Y **finalmente**, en el capítulo quinto se incluyen las conclusiones, recomendaciones y limitaciones del estudio.

5. Metodología

La investigación, se enmarca en el paradigma socio crítico, con un enfoque cualitativo y de tipo investigación acción educativa y se desarrolla en cuatro fases: Diagnóstico, planificación, implementación y análisis y evaluación.

6. Conclusiones

- Los soportes hipertextuales digitales, son recursos a disposición de la enseñanza y el aprendizaje que, por sus características, contribuyen en medidas diferentes, al desarrollo de la literacidad crítica, de los niños de sexto grado.
- La investigación ratificó, lo expuesto por Gee (1990, citado por Cassanny, 2005), en cuanto a que los individuos solo logran aprender a gestionar textos, si participan en contextos, en donde se desarrollan estas prácticas.
- Como lo expone Rueda (2007), en la teoría educativa, el hipertexto se concibe como una tecnología de la mente y de la cultura, que moviliza procesos de pensamiento y promueve la interacción y relación social, dicha percepción se confirmó, dentro de la investigación, cuando la multimodalidad, la multi secuencialidad, y la transformación del espacio – tiempo, se convirtieron en medios y a la vez en desafíos para el desarrollo de la literacidad crítica. El hecho de que aprendieran, a buscar, seleccionar, relacionar y organizar la información, entre otras habilidades, sin caer en el desbordamiento cognitivo o la falta de orientación, muy frecuente cuando no se ha aprendido a trabajar con hipertextos digitales, le otorgó al estudiante la confianza y la autonomía necesaria para acceder a los contenidos, aprender de ellos, compartirlos, disentir de otras opiniones e incluso transformarlos.

Fecha de elaboración del Resumen:

16

08

2018

Introducción

Las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), han traído consigo desafíos, para las prácticas de literacidad crítica de los estudiantes, tanto por el surgimiento de nuevos recursos y soportes, en los cuales se presenta la información, como por las mismas competencias, que deben desarrollar, para poder acceder a los textos y gestionarlos. La desorientación de los usuarios, por el desconocimiento del soporte, y el desbordamiento cognitivo, generado por el volumen de información, causan en ellos, entre otros aspectos, falta de comprensión y frustración al momento de interactuar con los textos.

De allí nace el interés por elaborar una propuesta, enmarcada en el paradigma socio crítico, con un enfoque cualitativo y de tipo investigación acción educativa, que permita establecer, la incidencia que tienen los soportes hipertextuales digitales, en el desarrollo de la literacidad crítica, de los niños de grado sexto. En ese orden de ideas, además de elaborar una secuencia didáctica, bajo la modalidad de talleres virtuales, que contribuya a superar las dificultades que se presentan, lo que se busca es, identificar los imaginarios, que los docentes de Grado Sexto tienen de esta práctica, y a la vez, precisar las ventajas y limitaciones que estos recursos poseen, al momento de llevarlos al aula.

Es así como, la propuesta, se encuentra organizada en cinco capítulos, que corresponden a la estructura propia la investigación acción, de la siguiente manera:

En **el primer capítulo**, se aborda todo lo relacionado, con el planteamiento del problema antecedentes, justificación, pregunta y objetivos.

En **el segundo**, se desarrolla el marco teórico que soporta la investigación, apoyado en la teoría socio-cultural para la literacidad crítica y en la teoría educativa para el soporte hipertextual digital.

El tercero, se dedica al diseño metodológico, hipótesis de alcance, categorías, instrumentos, validación y consideraciones éticas.

El cuarto, trata la interpretación y análisis de los resultados, con la organización y categorización de la información y hallazgos.

Finalmente, en **el capítulo quinto** se incluyen las conclusiones, recomendaciones y limitaciones del estudio.

Capítulo I. Planteamiento del problema

Definición del problema

Después de efectuar una prueba diagnóstica, a los treinta y nueve estudiantes, que conforman el Curso 601 del Colegio Parroquial San Luis Gonzaga, se determina que el 96% de ellos, presenta dificultades en el desarrollo de la literacidad crítica en soportes hipertextuales digitales.

Estas dificultades se hacen evidentes, a través de los dos aspectos evaluados: el primero, relacionado con la apropiación del sistema de significación, y el segundo, con el uso e interpretación, que los estudiantes dan, a la información contenida en el texto.

En cuanto al primer aspecto, se observa, por ejemplo, que de los 39 estudiantes: el 51.3%, presenta dificultades, para identificar el tipo de texto con el cual están interactuando y el 89,7%, para reconocer la superestructura del mismo. De la misma forma, los resultados evidencian, que el 87,2%, desconoce la ubicación de las fuentes primarias, de donde proviene la información, y también, tiene problemas, para determinar los elementos básicos que componen el hipertexto propuesto y que les ayuda a navegar en él.

Los anteriores resultados, validan el problema en primera instancia, en cuanto confirman, el desconocimiento por parte de los estudiantes, de los aspectos básicos del hipertexto, como: su organización, forma, elementos constitutivos, estructura, etc. Es decir, los niños no poseen, las competencias requeridas, para iniciar el proceso lector, relacionado con la decodificación.

Respecto al segundo aspecto, relacionado con el uso e interpretación de la información, se evidencia que: *En las preguntas de comprensión*, el 59%, no logra recuperar, la información

contenida en el texto, y tampoco responde de forma adecuada a la pregunta formulada. *En las de comparación y contraste*, solo el 10,3%, establece relaciones de semejanza o diferencia, entre los elementos propuestos y da una respuesta adecuada al interrogante planteado y *en las de análisis y argumentación*, el 84,6%, tiene inconvenientes a la hora de evaluar el contenido del texto, por lo que le cuesta, establecer las causas y consecuencias del fenómeno puesto en consideración.

Los resultados obtenidos, en esta parte validan el problema en segunda instancia, en cuando ratifican que, el volumen de información y la diversidad de los formatos multimediales, que proporciona el soporte hipertextual a los estudiantes, desvían su atención o confunden su búsqueda, y los llevan a diferentes lugares, con otra clase de textos y conceptos, que no son requeridos en la actividad propuesta. Es decir, los estudiantes dejan de lado actividades propias de la literacidad crítica, como: la reflexión, la contrastación, la inferencia, el análisis, la argumentación, etc., fundamentales a la hora de abordar esta práctica socio-cultural.

Causas

La mayoría de docentes, solo poseen conocimientos empíricos relacionados con el tema hipertextual, situación que impide llevar a cabo una práctica pedagógica, consecuente con las condiciones de este recurso. Prueba de ello, son los resultados obtenidos, en la encuesta aplicada a cinco docentes de la institución, que interactúan en diferentes áreas de conocimiento, en grado sexto, y en dónde se determina que el 80%, a pesar de incluir recursos TIC dentro de las aulas (videos, música, CD, etc.), desconoce lo que es un soporte hipertextual digital y las partes que lo conforman, llegando incluso a confundirlo con otra clase de textos, que usualmente dominan en los recursos impresos.

Por otra parte, y al revisar la Malla Curricular – Asignatura Castellano /Grado Sexto - 2017, y El plan de asignatura-Castellano/Grado Sexto-2017, de la institución, se observa que, en ninguno de los documentos, se contempla la introducción del tema de la literacidad crítica en soportes hipertextuales digitales, como parte de las competencias a desarrollar, o como metas a alcanzar dentro del Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB) para la formación de Ciudadano del Siglo XXI.

Referente a las políticas públicas en lenguaje, se hace un rastreo documental, que permite determinar que el Ministerio de Educación Nacional, no aborda de forma explícita, la literacidad crítica en soportes hipertextuales digitales, ni tampoco considera al hipertexto como una tipología textual. Por ejemplo: Los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje, relacionadas con la Comprensión e Interpretación Textual para grado sexto, mencionan que los niños al final del proceso, podrán “Comprend[er] e interpret[ar], diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual” (2006, p.36), considerando dentro de la misma, a los textos “descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo” (2006, p.34), sin mencionar al hipertexto digital.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.31), hacen referencia, a que el estudiante de grado sexto “Consulta diversas fuentes para nutrir sus textos, (...) atendiendo a factores como el contexto, la temática y el propósito comunicativo”. Dentro de la información consultada, se tienen en cuenta las páginas web, entre otros recursos, dando por hecho, que los estudiantes poseen las competencias necesarias para hacer las consultas requeridas y sin mencionar los lineamientos necesarios para la enseñanza de esta práctica.

Consecuencias

Se puede plantear a futuro, que el manejo ineficiente de la literacidad crítica en soportes hipertextuales digitales, por parte de los estudiantes de grado sexto, podría dejarlos rezagados, frente a las necesidades socio-culturales actuales, al no poder gestionar la información y obtener conocimiento de los contenidos encontrados en esta modalidad de texto, tal como lo explica Cassany, “No confundamos el acceso a la red o las prácticas digitales privadas, con el uso académico de la misma, y con el desarrollo de maneras autónomas de aprender” (2012, p.7)

De ser así, como lo expone Vargas (2015), los dejaría expuestos a grandes volúmenes de información, con fuentes en algunos casos, poco confiables y en donde proliferan, sesgos: ideológicos, racistas, religiosos extremistas, sexistas, etc. Todo ello, sin las competencias propias de la literacidad crítica, las cuales le permiten acercarse a los contenidos, con un carácter reflexivo y alejado de las manipulaciones.

Antecedentes del problema

Con el propósito de efectuar una aproximación a los antecedentes relacionados con el objeto de estudio de la investigación, se realiza un rastreo bibliográfico en textos académicos, relacionados con el tema, como: trabajos investigativos, proyectos de grado, tesis y artículos de revistas, desarrollados en los últimos diez años (2006 – 2016).

Dentro de estos documentos, se encuentran investigaciones que consideran al *soporte hipertextual digital*, desde diferentes ámbitos. Por ejemplo: el *campo informático*, al definirlo como un “texto compuesto de bloques de palabras (o de imágenes) electrónicamente unidos en múltiples trayectos, cadenas o recorridos en una textualidad abierta, eternamente inacabada y

descrita con términos como nexos, nodos, red, trama y trayecto” (Landow, 1995, citado por Vargas, 2015, p. 14).

De hecho, llega a ampliarse este concepto, al *campo multimedial* cuando se incorporan nuevos elementos, que empiezan a hacerse presentes, en los dispositivos electrónicos y que los estudiantes pueden tener a su alcance. Como lo muestra, el trabajo de Galindo, el cual concibe al hipertexto, como “un texto enorme, de creación transtextual; interrelacionado, dividido, mezclado con imágenes o sonidos, un texto líquido, que conlleva a una lectura no secuencial, multilineal o multisequencial” (2015, p.3)

Por otra parte, se encuentra investigadores que adoptan la concepción relacionada con una *nueva tipología textual*, que surge gracias a los entornos virtuales de aprendizaje, y que requieren del lector competencias especiales para ser abordados, precisamente por las mismas características que poseen (Sánchez y Pradilla, 2012).

El anterior planteamiento, se fortalece, en la medida en que Jaramillo (2002), lo considera como “un nuevo formato de lectura” (citado por Álzate y Vásquez, 2013, p.52) y “una nueva forma de lectura” (Álvarez et al., 2006, citado por Álzate y Vásquez, 2013, p.52), el cual, promueve, “la instantaneidad, la conectividad, el asociacionismo, lo caótico y la disimilitud” (Tortosa, 2008, citado por Álzate y Vásquez, 2013, p.52).

Llegando a la perspectiva educativa, se encuentra una propuesta que lo define, desde *la didáctica y desde la pedagogía*. En la primera, se define al hipertexto digital como “una estrategia, un recurso didáctico, una herramienta investigativa o una metodología para la lectura y la escritura” Rueda (2003, citada por Álzate y Vásquez, 2013, p.5), útil dentro de las prácticas de enseñanza de los procesos lectores.

En la segunda, la misma autora, considera al hipertexto, como un texto con ciertas cualidades que hacen posibles diferentes procesos y actitudes a favor de la educación. Para soportar este planteamiento afirma que:

El hipertexto incorpora no sólo los avances tecnológicos contemporáneos, sino que además, sus desarrollos cada vez están más sustentados, en planteamientos de las llamadas ciencias cognitivas (sicología cognitiva, informática e inteligencia artificial, lingüística, como las más sobresalientes) que hacen de éste un dispositivo favorable a procesos de aprendizaje autónomo que involucra en sí mismo: el desarrollo de estrategias cognitivas particulares (estilos cognitivos) de aproximación a contenidos y sobre todo el desarrollo de habilidades de pensamiento, acerca del cómo se aprende (estrategias metacognitivas), en definitiva, el aprender a aprender (Rueda, s.f. p.189)

Por otra parte, dentro de los trabajos consultados, se encuentra que *La literacidad crítica*, es una práctica que “sugiere que leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des) codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes” (Cassany y Castella, 2010, p.354).

En cuanto, a los aportes teóricos encontrados en las investigaciones exploradas, se destaca, el trabajo de Vargas (2015) quien la define, como:

La capacidad de seleccionar y filtrar grandes cantidades de información, la capacidad de analizar su veracidad y rigor, la habilidad de contrastar las fuentes y los enfoques que se dan a los datos, la facultad de interpretar los contextos, los nuevos roles de lector y escritor, y la de evitar ser manipulados por los discursos que circulan en los medios, en Internet y las redes sociales y de producir textos propios con los recursos que ofrece la red (p.142)

Así mismo, vale la pena mencionar, como complemento de la investigación anterior, lo expuesto por Oliveras y Bargalló (2012), quienes sostienen, que la literacidad crítica no contempla, solo un proceso de decodificación lineal, para acumular significados, sino que además “depende de los conocimientos previos del lector y requiere contextualizar e inferir las intenciones del autor y la construcción activa de nuevos conocimientos” (citados por Morales, 2013, p.38)

En cuanto, a las *Metodologías empleadas*, se encontraron trabajos como el de Sánchez (2013), bajo la metodología descriptiva-analítica, el cual pretende establecer, lineamientos teóricos que orienten la lectura hipertextual. De la misma forma, se encuentran estudios de casos, los cuales, describen el proceso de lectura de hipertextos (Lugo, 2005) y las prácticas de lectura de los estudiantes universitarios, en estos soportes digitales (Aillon, Figueroa, y Neira, 2014).

Así mismo, se pueden mencionar investigaciones de carácter descriptivo desarrolladas, con niños de cuarto grado de educación básica primaria, en donde se pretende realizar un acercamiento hacia la lectura crítica con TIC (Morales, 2013) y el desarrollo de competencias de lectura crítica en internet, con estudiantes de educación media (Ardila, Pérez y Villamil, 2014)

Relación entre el objeto de estudio y las categorías conceptuales (Literacidad Crítica en soportes hipertextuales digitales).

Se encuentran dentro de la búsqueda, el trabajo de Aillon, Figueroa, y Neira, (2014), que habla específicamente del tema objeto de estudio, y en donde se le atribuye a la lectura crítica hipertextual, la capacidad de influir en la forma de pensar y de aprender de los estudiantes. Así

mismo, hace referencia, citando a Fainholc (2004) a los tipos de lectura que puede potenciar esta práctica, entre ellas: vertical, direccional, secuenciada y simultánea.

En cuanto, a las demás investigaciones se hallaron trabajos que realizan una aproximación al tema en general, pero en diferentes etapas de desarrollo académico. Por ejemplo: La lectura crítica hipertextual en la web 2,0, trabajo realizado con estudiantes Universitarios y Las Competencias de lectura crítica en Internet, investigación desarrollada con estudiantes de educación media.

Así mismo, se encontraron diferentes producciones que, en su mayoría, pretenden realizar un acercamiento, al marco teórico relacionado con el objeto de la investigación, lo que permite determinar el estado de la cuestión del tema a desarrollar. Se puede mencionar dentro de ellos, por ejemplo: el trabajo de Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Aproximación a un marco teórico para la lectura crítica); Evidencias de la investigación sobre el impacto de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza de la lectoescritura; y Un recorrido por investigaciones en lectura hipertextual. XXVII Congreso Nacional y I Internacional de Lingüística, Literatura y Semiótica.

En conclusión, a través de los documentos rastreados se determina, que la evolución de las concepciones, tanto de literacidad crítica, como de los soportes hipertextuales digitales, han ido transformándose a través de los años, en el primero, se deja atrás, el solo ejercicio de decodificación, para ir configurando el término, bajo prácticas socio-culturales de lectura, que requieren de otra clase de competencias para llevarse a cabo.

Y en el segundo, se refleja en los ámbitos educativos, un distanciamiento con respecto al concepto de la informática, para entrar a considerar a los soportes, como recursos, que pueden ayudar a modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de las aulas.

Vale la pena mencionar, que el tema objeto de estudio en Colombia, no cuenta con la suficiente fundamentación teórica, que permita evidenciar los avances que se han llevado en países como España, situación que, para nuestro caso, limita los trabajos investigativos, a estados del arte y propuestas de carácter descriptivo acerca de prácticas pedagógicas, en donde, el hipertexto digital actúa como recurso facilitador para la comprensión lectora y no específicamente para la literacidad crítica.

Justificación

La incursión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en los escenarios escolares, y en especial, en las prácticas de enseñanza de la lectura, se ha llevado de forma paulatina. La resistencia que se ha evidenciado frente a estos recursos, por parte de algunos de los actores del proceso educativo, ha venido desvirtuando la utilidad que las tecnologías, y en este caso los hipertextos digitales pueden tener.

De allí, la importancia de generar una conciencia de uso, que pueda posicionarlo, en un lugar privilegiado a la hora de pensar en prácticas pedagógicas que involucren la literacidad crítica. La intención es que, no solo, se observe como un recurso a disposición del docente, sino como una nueva experiencia de lectura al alcance de los niños y jóvenes, precisamente por el interés que las tecnologías despiertan en ellos, y por la multimedialidad que ofrecen.

Sumado a ello, las transformaciones que ha tenido el concepto de lectura -asociada tradicionalmente a formatos impresos y de forma lineal-, y la manera cómo se acercan, los niños

y jóvenes al conocimiento, requiere que la enseñanza y el aprendizaje de esta práctica en particular, se reestructure, con nuevas experiencias pedagógicas, que involucren los hipertextos digitales, como parte del proceso para que, desde las características que posee, ayude a potenciar el aprendizaje de forma más efectiva.

Paradójicamente, frente a dicha necesidad de transformación, se hace evidente, la ausencia de lineamientos curriculares, establecidos por el MEN y relacionados puntualmente con el objeto de estudio. Aunque, se convierte para los alcances de esta investigación, un tanto utópico, transformar políticas gubernamentales, sí se pretende demostrar a los docentes de la institución, que ignorar estas prácticas en las actividades escolares pone a los estudiantes, en desventaja, frente a otras sociedades que procuran constantemente el desarrollo de las competencias necesarias, para gestionar la información bajo estos soportes.

Por otra parte, sería importante indicar, que la falta de conocimiento de los fundamentos teóricos y prácticos, y el temor del docente frente al uso del hipertexto digital, como tipología textual, como se evidenció en la validación inicial del problema, está convirtiéndose en un obstáculo, para el aprendizaje de la literacidad crítica de los estudiantes. Postura que, sin lugar a duda, puede empezar a modificarse con trabajos investigativos, como el que se proyecta desarrollar, para que expongan, por un lado, la parte teórica del objeto de estudio, como un referente de conocimiento a los demás docentes.

Y por la otra, para que describa los lineamientos sobre los cuales, se hace posible una práctica pedagógica de enseñanza de la literacidad crítica en soportes hipertextuales digitales, en niños de sexto grado. Es decir, la idea del proyecto es mejorar las prácticas de literacidad crítica en los estudiantes, por medio, de nuevas estrategias pedagógicas mediadas por estos recursos y

que su interés se incremente cada vez, al observar el valor que poseen y la diversidad que ofrecen.

Pregunta de investigación.

¿Cómo inciden los soportes hipertextuales digitales, en el desarrollo de la literacidad crítica, de los niños que cursan sexto grado en el colegio Parroquial San Luis Gonzaga?

Objetivos

Objetivo general

Establecer la incidencia que tienen los soportes hipertextuales digitales, en el desarrollo de la literacidad crítica, de los niños de sexto grado del Colegio Parroquial San Luis Gonzaga.

Objetivos específicos

- Identificar los imaginarios que se tienen acerca de la literacidad crítica en soportes hipertextuales digitales, como práctica dentro del aula.
- Precisar las ventajas y limitaciones, que tiene la literacidad crítica en soportes hipertextuales digitales, para que los estudiantes, puedan gestionar la información y obtener conocimiento de los contenidos propuestos dentro del aula.
- Diseñar e implementar una propuesta pedagógica, que permita a los estudiantes de sexto grado, superar las dificultades que presentan relacionadas con el desarrollo de la literacidad crítica en soportes hipertextuales digitales.

Capítulo II. Marco teórico

Luego de efectuar, un rastreo documental a las diferentes concepciones, teorías y definiciones, que han venido fundamentando el tema objeto de estudio en los últimos años; se presentan a continuación, la literacidad crítica y los soportes hipertextuales digitales, como las categorías conceptuales seleccionadas, para el desarrollo del proyecto de investigación. Dichas categorías, se abordan, desde el enfoque sociocultural de la lectura y desde la teoría de la hipertextualidad educativa respectivamente, en razón a que su construcción y fundamentación, se llevan a cabo, entre otros aspectos, teniendo en cuenta, el contexto y el momento histórico, en el que se encuentra el individuo.

Literacidad Crítica, bajo la perspectiva Socio-cultural

Las concepciones de lectura, han venido transformándose a través del tiempo, con el fin de corresponder a las exigencias de la sociedad en la que cual se desarrollan y la sociedad del conocimiento¹, no es la excepción, porque aparte de requerir, la decodificación de los textos (concepción lingüística), o la integración de conocimientos previos, para la construcción de saberes (concepción paralingüística), lo que busca, es movilizar las prácticas sociales, culturales y críticas de la lectura (concepción socio-cultural), para “comprender mejor el mundo, su complejidad, su diversidad intrínseca y el juego de intereses que lo conforman, atendiendo con

¹ Se trata de “una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada en el procesamiento de información, la generación del conocimiento y las tecnologías de la información” (Castells 2005. p.3)

<http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obsciberprome/socinfsocon.pdf>

especial cuidado a los discursos públicos que organizan y determinan ideológicamente nuestras sociedades tecnológicas y cada vez más globalizadas” (Cassany & Castella, 2010 p.353)

En palabras de Freire, la literacidad crítica, es “el poder de visualizar, reconocer y reflexionar sobre el significado del mundo e imaginar las posibilidades del cambio” (1987, citado por González, Figarella & Soto, 2016, p.5), en consecuencia, “engloba (...) todos los conocimientos, habilidades y actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito” (Cassany, 2014, p. 2), los cuales se hacen evidentes, en la medida en que el individuo desarrolla:

La capacidad de seleccionar y filtrar grandes cantidades de información, la capacidad de analizar su veracidad y rigor, la habilidad de contrastar las fuentes y los enfoques que se dan a los datos, la facultad de interpretar los contextos, los nuevos roles de lector y escritor, y la de evitar ser manipulados por los discursos que circulan en los medios, en Internet y las redes sociales (Vargas, 2015, p.142)

Además, y de acuerdo con lo expuesto por Luke, la literacidad crítica:

Involves second guessing, reading against the grain, asking hard and harder questions, seeing under neath, behind, and beyond texts, traying to see and “call” how these texts, establish and use power over us, over others, on whose behalf on whose interest (2004, citado por Bogum, 2015, p.37)

En este orden de ideas, como lo mencionan MacLaugling and DeVoogd el lector es visto:

As active participants in the reading process and invites them to move beyond passively accepting the text’s message to questions, examine, or dispute the power relations that exists between readers and authors. It focuses on issues of power and promotes reflections, transformation, and action (2004, citado por Bogum, 2015, p.37)

Evolución del concepto

Como lo plantea Cassany y Castella (2010), el término Literacidad Crítica, se encuentra estructurado principalmente, a partir de cuatro concepciones fundamentales: la Teoría Crítica, la Pedagogía Crítica, el Análisis Crítico del Discurso, y los Nuevos Estudios de Literacidad.

Desde la Teoría Crítica, Horkheimer (1968) en la Escuela de Frankfurt, hace un reproche a las tendencias positivista de la época y enfatiza en la necesidad intelectual de “no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes” (citado por Solé, 2012, p. 26), de hecho, considera que aceptar la neutralidad conceptual, mantiene a los individuos al margen, de efectuar una verdadera transformación social.

Por su parte, la Pedagogía Crítica, establece sus bases, desde las propuestas de Freire quien plantea la alfabetización, como un acto dialógico en donde “se estimula al alumno, a preguntar, a criticar, a crear, donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico, científico mediados por la experiencia del mundo” (1997, p.96).

Así mismo, es considerada por McLaren y Giroux como, una pedagogía que “está acostumbrada a disentir con climas intelectuales no llamados aún a un campo disciplinario propio” (1998, citados por Ortega, 2009, p.28), es decir, una pedagogía que desafía conocimientos y prácticas hegemónicas, no para “anular ese conocimiento o de sobreponer un conocimiento a otro. Lo que se propone es, que el conocimiento con el cual se trabaja en la escuela sea relevante y significativo para la formación del educando” (Freire, 1997, pp.95-96)

En lo referente, al análisis crítico del discurso (ACD), se “estudia tanto al lenguaje como a su práctica social, considerándose el contexto de uso del lenguaje como esencial”, (Zenteno, 2015, p.3), en otras palabras, el contexto como parte del proceso “se caracteriza por ser un

constructo cognitivo mediante el cual los interlocutores reconocen experiencias, percepciones, opiniones, conocimientos, puntos de vista y emociones, que se actualizan en la situación comunicativa y que le otorgan sentido” (Pardo, 2012, p.47).

Finalmente, se encuentra los denominados nuevos estudios de la literacidad, en los cuales:

Cada tipo de texto puede leerse de varios modos; el significado puede tomarse del texto o aportarse al texto en varios niveles. [...]. Los tipos de texto y las distintas maneras de leerlos no fluyen en un soplo del alma individual (o de su biología); son la invención social e histórica de varios grupos sociales. Uno solo aprende a interpretar textos de un cierto tipo en una cierta manera cuando ha podido participar en los contextos sociales en los que se leen los textos en cuestión y se interpretan del modo correspondiente (Gee,1990, citado por Cassany, 2005, p.5)

A manera de síntesis, se puede observar que la evolución del concepto de la literacidad crítica, a través de los años, se ha fundamentado en el deseo de hacer de la práctica lectora un ejercicio socio cultural, que no solo permita acercarse al conocimiento y aprenderlo de otra forma, sino que además, da una importancia especial a esta práctica, como un acto dialógico que invita a la reflexión, a la crítica de la realidad, pero sobre todo, a la significación del mundo con intenciones de cambio.

Las fases de la lectura en la literacidad crítica

Para efectos, de la presente investigación se tendrá en cuenta, la clasificación que hace Ada (1987, citada por Rodríguez, 2008), apoyada en el trabajo de Freire, relacionada con las cuatro fases interactivas, para el desarrollo de la lectura creativa, en razón a que:

- a) Este método es una propuesta holística para la enseñanza de la literacidad. Como lo explica Rodríguez “Se basa en involucrar a los estudiantes en diálogos desarrollados a partir de la literatura y validar así sus experiencias y pensamientos. Los diálogos llevan a los estudiantes a analizar, de forma crítica, la literatura y sus propias realidades” (2008, p.159)
- b) Así mismo, se puede mencionar, que la tendencia socio-cultural sobre la que se fundamenta, tiene en cuenta la concepción lingüística como la psicolingüística, y la creativa de la lectura, como parte fundamental del proceso.
- c) Como lo explica Ada “el método está compuesto de cuatro fases (...) [que] pueden llevarse a cabo simultáneamente” (1987, citada por Rodríguez, 2008, p.159)
- d) El fortalecimiento de las competencias en el uso de los soportes hipertextuales digitales requiere que los niños, experimenten un aprendizaje gradual, en donde se les oriente paso a paso, la forma de realizar una práctica de literacidad crítica.

Fase descriptiva: En esta etapa, “se espera que los estudiantes entiendan la información presentada en el texto, por lo que el diálogo se centra en la comprensión literal de lo leído”, como lo explica (Ada, 1987, citada por Rodríguez, 2008, p.159), la diferencia en el proyecto a desarrollar, es que además de dar cuenta del contenido, el estudiante aprende a conocer la macroestructura del hipertexto, es decir, se acerca a él, para identificar: las partes que lo componen, el vocabulario empleado en esta clase de soporte, la organización que posee el texto, la tipología y los recursos disponibles para ampliar la información, etc.

Fase de interpretación personal: En esta fase, “los docentes hacen preguntas que permiten a los estudiantes reflexionar sobre sus propias experiencias y personalidades” (Ada, 1987, citada por Rodríguez, 2008, p.159). En este momento, los estudiantes desarrollan

actividades, en donde interactúan con varios autores, puntos de vista o ideologías (encontradas en los hipervínculos), que les permiten hacer contrastes con situaciones reales de su vida, de su contexto, o que por los menos han conocido. De esta forma, sus propias experiencias, pasan a ser un componente importante del proceso de lectura (Ada, 1987, citada por Rodríguez, 2008).

Fase crítica: Etapa en la cual, el estudiante evalúa la información presentada por el autor, por medio de los interrogantes y planteamientos, propuestos por el docente, o por el mismo hipertexto. Esta interacción “requiere que los estudiantes piensen críticamente, con el fin de hacer juicios basados en su conocimiento y experiencias. Las preguntas hechas también promueven el desarrollo de posiciones alternas a las del autor “(Ada, 1987, citada por Rodríguez, 2008, p.159).

Simultáneamente, en el proceso, los estudiantes van aprendiendo a seleccionar la información más pertinente, confiable y significativa que le ayude a contrastar las fuentes y los enfoques de los discursos, pero a la vez le permita interpretar los contextos en los que se desarrolla.

Fase creativa: en esta fase, los estudiantes tienen en cuenta la polifonía de las voces, encontradas en el soporte hipertextual, por medio de diferentes recursos, que le permita tomar “decisiones para mejorar y enriquecer sus vidas” (Ada, 1987, citado por Rodríguez, 2008, p.159).

De esta forma, los docentes, plantean preguntas relacionadas con el hipertexto, y abren espacios de discusión e intercambio, en donde se propongan, alternativas de transformación, frente a situaciones no deseadas. “La fase creativa genera oportunidades para que los estudiantes actúen en el contexto de sus propias realidades, de sus propios mundos” (Ada, 1987, citado por Rodríguez, 2008, p.159), con el fin de que estructuren una práctica, que se rija por criterios

sustentados y que le permita, participar con argumentos en los temas que el contexto socio-cultural le propone.

Literacidad crítica vs. Lectura crítica

Con el fin de establecer las diferencias existentes entre la lectura crítica y la literacidad crítica, Cervetti, et al. (2001, citado por Cassany, 2005) tiene en cuenta, los siguientes aspectos: a) El conocimiento (epistemología) – forma en que se obtiene el conocimiento. b) La realidad (ontología) – naturaleza y organización de la realidad. C) La autoría – propósitos del autor al momento de escribir el texto y finalmente, d) Los objetivos educativos – el propósito a alcanzar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dichos aspectos, se reflejan en la siguiente matriz, en la cual se puede apreciar, que la literacidad crítica, enfrenta al lector, de forma diferente al contenido del texto, ya que, dicha práctica, se convierte en el recurso para movilizar el pensamiento de los estudiantes, sobre el poder que tienen para transformar su entorno.

	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 solo puede ser establecida desde una perspectiva local.
Autoría	Detectar los propósitos del autor es la base de los grados más altos de interpretación.	El significado siempre es múltiple, situado cultural e históricamente, construido a través de diferentes relaciones de poder.
Objetivos educativos	Desarrollar las destrezas superiores de comprensión e interpretación.	Desarrolla la conciencia crítica.

Tabla 1. Matriz diseñada por Cervetti, et al. 2001, citada por Cassany, 2005

Soportes Hipertextuales Digitales bajo la perspectiva de la Teoría Educativa del Hipertexto

Ante la necesidad, de solventar el vacío teórico que han tenido, por años, los soportes hipertextuales digitales en los ámbitos educativos, nace la Teoría Educativa del Hipertexto, planteada por Roció Rueda, quien traduce conceptos de la Deconstrucción de Derridá y la Semiología de Barthes a este campo, con el fin de describir un “marco teórico en el que tanto los actores escolares, la concepción misma de conocimiento, los modos y medios de comunicación (...), hasta el sentido político de la acción comunicativa, son deconstruidos y replanteados en un nuevo escenario” (Rueda, 2007, p.321)

En cuanto a los aportes de Derridá a la teoría, Rueda (2007), destaca los siguientes:

La oposición a la estructura lineal del lenguaje: La “multivocidad” (p.319). El estilo escritural “fonogramático en el que integra tres niveles de comunicación: imágenes, juegos de lenguaje y discursos” (p.273). El lenguaje como una estructura de signos, en donde los conceptos no tienen un origen, ni un significado único, “cada signo, es a la vez presencia y ausencia, la marca y la huella de otros signos” (p.274). La oposición a un “origen dador de unidad, de sentido último” (p.276) y la diseminación de significados a través de la cadena de significantes.

Respecto a los aportes de Barthes, Rueda (2007), menciona que:

Asume que la lengua es plural y que su código de producción de textos tiene sentidos múltiples. La lectura y la escritura no se ven como hechos que tienen un principio y un fin. La intertextualidad, pone a los textos en relación directa con otros textos. Concepto de “obra abierta, como red infinita de combinaciones, [que] sobrepasa la materialidad física” (p.377). Muerte del

autor y el nacimiento del lecto-autor. La captación del mundo contemporáneo como un sistema de relación de signos.

Esta teoría, como lo explica detalladamente la autora, cuestiona:

El estatus que se le ha dado a cada tecnología y el privilegio (...) a una u otra modalidad de pensamiento, a unas prácticas institucionales, o a una ideología, planteándole entonces a la pedagogía un nuevo lugar desde dónde comprender su práctica en el escenario de las tecnologías de la hipertextualidad. En ella confluyen unos y otros medios, unas y otras modalidades de pensamiento, en definitiva, unas y otras posibilidades de expresión, comunicación y de conocimiento; en consecuencia, le otorga a la pedagogía un ámbito de inventiva, de creación, más que de hermenéutica o de reproducción cultural (2007, p.322)

Concepto de soportes Hipertextuales Digitales

Dentro del marco de la Teoría Educativa, Rueda define al soporte hipertextual digital, como “un nuevo lenguaje fragmentado, diseminado, no lineal, multi secuencial y multimodal, polifónico en los medios y en las modalidades de expresión y de comunicación” (2007, p.320).

Esta comprensión, como claramente lo menciona, le “otorga al hipertexto el carácter de una tecnología de la mente y de la cultura relacionándola entonces tanto con su potencialidad e implicación en la generación de procesos de pensamiento, como con la interacción y relación social” (2007, p.320)

Elementos constitutivos

Dentro de los elementos que integran los soportes hipertextuales digitales, se encuentran:

Los nodos “Como las unidades básicas del hipertexto. Un nodo puede ser un documento completo (una página web, una imagen, un video) o puede corresponder a cualquiera de las partes clásicas de los documentos escritos, tales como capítulos, secciones o párrafos (Del Valle, 2006, párr. 20).

Los enlaces “También denominados links interconectan nodos. El conjunto de nodos más el conjunto de sus enlaces crean la red en la que todo hipertexto está sustentado” (Del Valle, 2006, párr. 21)

El anclaje

Es el punto de activación o el punto de destino del enlace. Los enlaces se activan desde puntos determinados de los nodos y tienen su punto de destino en la globalidad del nodo de destino, o bien en una parte determinada del mismo. Ambos puntos, el punto de inicio y el punto de destino, reciben el nombre de anclajes. (Del Valle, 2006, párr. 31)

Características

Como lo expone Rueda (2007), los soportes hipertextuales digitales poseen dos características, que los hace diferentes a las tecnologías que lo precedieron, estas son la transformación del espacio y el tiempo.

En la transformación del tiempo, según lo refiere Castells (1996), el lector interactúa con un gran texto, constituido por diferentes formatos, en un tiempo comprimido, es decir “las cosas suceden de manera simultánea y la linealidad se rompe en la discontinuidad de los eventos (...). El orden cronológico y progresivo cede ante la multifuncionalidad requerida para interactuar en red (citado por Elizondo, 2009, p.86)

En efecto, en los soportes hipertextuales digitales, el usuario navega por la información, a su elección, no solo para, acceder a nodos de contenidos de cualquier tipo (audio, imagen, video, texto, etc.), sino que, además tiene la oportunidad de participar con sus aportes, de forma instantánea, en el momento que lo prefiera.

En cuanto, a la segunda característica, se hace referencia a que:

El espacio del hipertexto es el ciberespacio, los textos en pantalla son inmateriales, no están en ninguna parte (...), Y en este ciberespacio son las URL (*universal resource locator*), las que funcionan como localizadores, como desencadenantes que abren puertas a contenidos de información. Con un valor añadido, ya que los textos u otros datos digitalizados, pueden ser utilizados y manipulados simultáneamente por muchos usuarios (Rueda, 2007, pp.132-133)

En otras palabras, el hipertexto digital, llega a la educación, para plantear escenarios de aprendizaje, distintos a los convencionales, porque es el lector, quien decide, el lugar desde donde accede al texto, como, la fuente para extraerlo. La diversidad de opciones propuestas y la ruta seleccionada para obtener lo que necesita, le permite ubicarse en el lugar que más se ajusta a sus expectativas.

Tipos de soportes hipertextuales digitales en los ámbitos educativos

Schulmeister (1997, citado por Leibrandt, 2008, p.6), clasifica a los hipertextos didácticos de acuerdo con:

Su exigencia interpretativa implícita, tales como: a) Bibliotecas electrónicas, con las cuales, presentan el saber mediante itinerarios preestablecidos por el autor. b) Esquemas gráficos, en donde, representan el conocimiento, a través de la relación entre nodos. c) Soportes de trabajo activo, por medio de los cuales, se fomenta la construcción del conocimiento.

Implicación de lector, de acuerdo con el rol que adopta: a) Como un navegador o buscador, ya que accede al hipertexto para explorar sobre temas de su interés. b) Como un usuario, cuando realiza consultas y emplea la información, para suplir requerimientos. c) Como co-autor, en la medida en que además de apropiarse de la información contenida en el hipertexto, decide intervenir en él por medio de sus aportes.

Fortalezas

Como lo expone Rueda (2007), las investigaciones que se han efectuado, sobre el uso educativo y pedagógico del hipertexto, le otorgan las siguientes fortalezas:

- a) Potencial para desarrollar pensamiento asociativo, relacional; b) La integración asociativa de viejos y nuevos conocimientos; c) El crecimiento de la autonomía en el aprendiz; d) La suma de diferentes medios o perspectiva multidimensional y polifónica; y el desarrollo de habilidades de búsqueda, acceso y almacenamiento eficiente de información (p.143).

Además de lo anteriormente mencionado, se podría decir que los soportes hipertextuales digitales, promueven la participación del lector, al momento que le sugieren interactuar con el texto generando sus propios aportes. El hecho, de propiciar espacios de participación en su misma estructura, lo convierten en un recurso importante a la hora de motivar procesos de lectura críticos y responsables, que le permiten al lector-escritor sentirse leído por otros.

Limitaciones

En primer lugar, se encuentra *el desbordamiento cognitivo*, que se define como una “sensación psicológica, que afecta al usuario de un documento hipertextual, cuando se siente

incapaz de procesar toda la información que pone a su alcance el sistema de navegación del hipertexto” (Contreras, Campos & Gómez, 2016, p.136).

Como lo exponen los autores, dicha sensación se genera, por un lado, por la imposibilidad de los usuarios de recordar los niveles o caminos que el hipertexto, propone dentro de su recorrido, pero también por la “defectuosa estructuración del material informativo” (2016, p. 136), como consecuencia de lo anterior, el usuario pierde el interés en el texto y prefiere consultar otras fuentes.

En segundo lugar, se habla de *la desorientación de los usuarios*, al “extraviarse, o al menos perder la noción de cuál fue el camino seguido (...), [este problema], es una consecuencia directa de la naturaleza poco estructurada de los hipertextos, así como de la libertad de navegación” (Rossi, 1991, p. 6). Dicha situación, origina pérdida de tiempo, imposibilidad de encontrar la información requerida, descontextualización del tema de estudio, la falta de generación de conocimiento, pero sobre todo frustración del usuario frente al manejo y gestión de la información.

A manera de cierre, se logra determinar, que tanto el concepto de literacidad crítica, como de soportes hipertextuales, han tenido un proceso de resignificación que se desliga de las connotaciones instrumentales y técnicas, para posicionarse en las prácticas socio-culturales, que actualmente intentan incursionar en los ámbitos educativos, para transformar la forma en que los estudiantes se acercan, acceden y apropian el aprendizaje. Es importante mencionar, que los imaginarios que han agenciado, los procesos educativos por años requieren de soportes digitales como los hipertextuales, que contribuyan al desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes, leer su realidad de forma diferente, para reflexionar sobre ella y pensar en contribuir al cambio.

Capítulo III. Diseño Metodológico

La presente investigación, se enmarca en el paradigma socio crítico, con un enfoque cualitativo y de tipo investigación acción educativa. Socio crítico en la medida en que promueve las transformaciones sociales, para responder a problemas específicos que surgen dentro de las comunidades y que requieren de la participación de sus miembros. Cualitativa al interpretar y describir situaciones específicas, de la realidad que experimentan “las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural” (Martínez, 2011, p.12).

En lo referente a la investigación acción educativa, de acuerdo con lo expuesto por Elliot, se estudia una situación social con el fin de transformarla, una vez que el investigador llegue a la comprensión profunda del problema y de las causas que lo producen (citado por Murillo, 2010).

Dentro de las fases, se encuentran la de *diagnóstico* en donde se realiza un acercamiento al problema, para determinar las causas que los originan y las implicaciones que puede tener para los estudiantes a futuro. Una *fase de planificación*, que define, los aspectos a tener en cuenta para la propuesta de intervención, entre ellos: la población, los objetivos de la investigación, los recursos y actividades a emplear, las categorías de análisis, el tiempo estimado para el desarrollo del proceso, las técnicas para la recolección de la información y las fuentes a consultar.

Posteriormente se lleva a cabo *la fase de implementación*, en la cual, se lleva al campo la propuesta de mejoramiento, por medio de la aplicación de una secuencia didáctica, que integra los recursos, las actividades y los instrumentos elaborados entre los participantes de la investigación, y se documentan cada uno de los resultados. Y finalmente, *la fase de análisis y evaluación*, en donde se realiza una interpretación de la información recolectada y se hace una

valoración de los resultados obtenidos, durante el proceso de implementación, en esta fase además se elabora el informe y se plantean recomendaciones.

Corpus de la investigación

La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa de carácter privado, Colegio Parroquial San Luis Gonzaga, y el estudio se efectuó, al grupo de 42 estudiantes del grado 601. La selección, se realizó de forma intencional, no solo, porque es un grupo conocido por el investigador y responde a sus intereses de estudio, sino además porque se disponía del tiempo y del espacio para interactuar con ellos, en las diferentes actividades.

Caracterización de la población

El Colegio Parroquial San Luis Gonzaga, es una institución de naturaleza privada y carácter mixto, ubicada en la localidad 18 - Rafael Uribe Uribe, barrio Quiroga, en el sur de la ciudad. El colegio hace parte del Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB) y fue fundado en el año 1963, por el Padre Bernardo Rueda Williamson.

En la actualidad la institución cuenta, con 1300 estudiantes, de estratos 2 y 3, distribuidos en cuatro secciones (Preescolar, Básica Primaria – Secundaria y Media Vocacional), que cursan jornada única, en calendario A.

Los estudiantes hacen parte del grado 601, el cual está constituido por 42 estudiantes (25 niños y 17 niñas), 8 de 11 años, 16 de 12 años y 18 de 13 años. De los estudiantes mencionados 39 son nacidos en Bogotá y 3 en Venezuela. Los niños provenientes de Venezuela ingresaron al colegio a finales del mes de septiembre, y pertenecían a institución Unidad Educativa Colegio Privado Simón Bolívar, ubicada en la Ciudad de San Cristóbal, a la cual asistían estudiantes de

estratos tres y cuatro. De acuerdo con lo indagado, con los familiares, la jornada escolar era de 7 a 12 del mediodía y el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, TIC, era frecuente tanto en el colegio como en casa.

De los 42 estudiantes, 23 poseen celulares con plan de datos los cuales llevan al colegio, 10 sin plan de datos, pero con posibilidades de conectarse al wifi de la institución, los nueve restantes poseen celulares, pero no los llevan al colegio, porque sus padres quieren evitar distracciones durante el tiempo de estudio, pero los niños tienen acceso a ellos, cuando regresan a sus hogares.

De acuerdo con los datos obtenidos en la hoja de vida de los niños, que reposa en la institución, el 95% cuentan con computador en sus hogares y el 70% con conexión a internet. Además, se tiene conocimiento, según los datos proporcionados en una encuesta institucional, que en promedio los niños, tienen acceso a la red, mínimo dos horas diarias para hacer sus actividades escolares.

De la misma forma, se determina el 60% de los padres y acudientes de los niños, tienen o se encuentran realizando estudios universitarios, que les permiten apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijos en casa, y al mismo tiempo, que no son ajenos a los dispositivos y recursos tecnológicos que los niños emplearon para el desarrollo del proyecto propuesto.

En cuanto a la institución, se cuenta con dos salas de informática, cada una dotada con un televisor y 42 computadores, configurados para trabajar en red con Wifi y acceso a internet, con un ancho de banda suficiente, para permitir el trabajo simultáneo de los estudiantes.

Las salas se encuentran disponibles, para los docentes de áreas diferentes a las de informática, días específicos en la semana, según solicitud de apoyo y asignación previa, con la

persona encargada de recursos físicos. De esta forma, la Coordinación Académica autoriza, dos días a la semana, en sesiones de dos horas, cada hora de cincuenta minutos, para que se desarrolle el trabajo con los niños, previa autorización bajo consentimiento informado (**Ver Anexo 1**), autorizado por los padres de familia y/o acudientes.

Hipótesis del alcance de la investigación

Después de efectuar la validación del problema, a los cuarenta y dos estudiantes, que conforman el Curso 601 del Colegio Parroquial San Luis Gonzaga, se estableció que los niños presentaban dificultades, relacionadas con la apropiación del sistema de significación y con el uso e interpretación de la información contenida en los hipertextos digitales.

Para contribuir con el mejoramiento de esta situación, *se propone el desarrollo de una secuencia didáctica, que emplea como recursos los hipertextos digitales y cuya metodología se fundamenta en las fases de la lectura creativa*, en dicha secuencia, se plantean “una sucesión de ejercicios adecuadamente organizados, desde el punto de vista de sus niveles de complejidad y profundidad” (Pisa, 2012, citado por Dimaté & Mateus, s.f., p.7), hasta finalizar en una producción auténtica de cada estudiante.

En este sentido, el objetivo de la intervención es, contribuir en el mejoramiento, del proceso de aprendizaje de los niños, relacionado con las prácticas de literacidad crítica por medio, de la aplicación de siete talleres virtuales, (Ver **Tabla N° 4**. Especificaciones didácticas de los talleres y objetivos), en los cuales, el estudiante se acerca al hipertexto para conocerlo, y para empezar a adquirir las competencias necesarias que le permiten gestionar la información que estos contienen.

Así mismo, estos talleres y las observaciones registradas en los diarios de campo ayudarán al docente, a determinar en qué medida y de qué forma, estos recursos fortalecen la práctica y que aspectos, pueden llegar a obstaculizar el proceso de aprendizaje, para mejorarlos.

Matriz Categorical

El trabajo de campo se encuentra fundamentado en la matriz categorial, que tiene en cuenta, dos grandes categorías en las cuales se desglosa, la unidad de análisis: **La lectura creativa y el hipertexto digital.**

Se elige **la lectura creativa**, con sus respectivas fases, por tratarse de una propuesta holística para la enseñanza de la literacidad crítica, (Rodríguez 2008) y por la misma metodología que emplea, para contribuir en el desarrollo de las habilidades que necesitan los estudiantes, para acceder y gestionar, la información que encuentran en los textos. En este sentido, se subdivide en las fases que la conforman y las habilidades que cada una de ellas busca desarrollar en los estudiantes.

Es importante mencionar, que tanto las fases, como las habilidades, se encuentran organizadas gradualmente, desde un nivel de menor a mayor complejidad, con el fin de corresponder a los indicadores y a los instrumentos que se planean diseñar para cada una de ellas, los cuales serán aplicados a los estudiantes, para efecto de la recolección de la información.

Para la segunda categoría, se selecciona **al hipertexto digital**, por tratarse de un recurso con un potencial educativo significativo que, por sus mismos atributos, puede contribuir al desarrollo, de las prácticas de literacidad. De esta forma, se tuvieron en cuenta, subcategorías, relacionadas muy estrechamente con el ámbito educativo, las cuales buscan detallar aspectos

como: las características, las fortalezas, las limitaciones y los tipos de soportes que se reconocen actualmente, todos ellos, como se mencionó en el caso anterior, organizados con el fin de corresponder a los indicadores, a las preguntas planteadas, y como base sobre la cual, se determina la correspondiente elaboración de los instrumentos necesarios para el desarrollo de la propuesta de investigación (**Ver Tabla N° 2. Matriz Categorical**)

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍAS	FACTORES	INDICADORES	INTERROGANTES	INST.	FUENTE
LECTURA CREATIVA	Fases	Fase Descriptiva	Describe la información contenida en el texto.	¿El estudiante, entiende la información presentada en el texto, y da cuenta de la comprensión literal de lo leído?	Taller	Estudiante
		Fase de interpretación	Interpreta el contenido del texto.	¿El estudiante, interpreta el contenido del texto y responde a las preguntas formuladas?	Taller	Estudiante
			Asocia el contenido del texto con sus propias experiencias	¿El estudiante, asocia el contenido del texto con sus propias experiencias y personalidades?	Taller	Estudiante
		Fase Crítica	Piensa críticamente acerca del contenido del texto.	¿El estudiante evalúa la información presentada por el autor y hace juicios basados en su conocimiento y experiencias?	Taller	Estudiante
			Plantea posiciones diferentes a las propuestas por el autor.	¿El estudiante plantea posiciones diferentes, a las propuestas por el autor?	Taller	Estudiante
		Habilidades	Selección	Selecciona la información más pertinente, para los fines requeridos.	¿Logra el estudiante seleccionar la información que necesita para responder a lo requerido?	Taller
	Análisis		Analiza la información encontrada en el texto.	¿El estudiante analiza la información presentada en el texto, determinando sus componentes y características?	Taller	Estudiante
	Contraste		Efectúa contrastes teniendo en cuenta la información presentada en el texto.	¿Puede el estudiante, realizar comparaciones, entre la información contenida en el texto y fuera de él?	Taller	Estudiante
	Identificación		Identifica las fuentes, presentes en el texto.	¿El estudiante logra identificar las fuentes presentes en el texto y los enfoques que plantean?	Taller	Estudiante
	Interpretación		Interpreta los contextos para encontrar sentido a lo leído.	¿El estudiante, comprende el contexto en el que se inscribe el texto y lo tiene en cuenta para interpretar su contenido?	Taller	Estudiante

	Creación/ Producción	Fase Creativa	Produce un texto argumentativo, en donde refleja su postura frente a lo leído.	¿Puede el estudiante, producir un texto, argumentativo en donde emplee lo aprendido para sustentar su opinión?	Producción Textual	Estudiante
HIPERTEXTO DIGITAL	Características	Componentes básicos	Identifica los componentes básicos de los soportes hipertextuales digitales	¿El estudiante identifica los componentes básicos de los soportes hipertextuales digitales, y los utiliza para la comprensión del texto?	Taller	Estudiante
			Emplea los componentes básicos del hipertexto.	¿Logra el estudiante, hacer uso de los componentes básicos del hipertexto, para acercarse a la información que contiene?	Taller	Estudiante
		Formatos	Interactúa con el texto, haciendo uso de los diferentes formatos que lo componen	¿El estudiante, accede a los nodos de contenido, que le ofrece el hipertexto, obteniendo de ellos la información requerida?	Taller	Estudiante
		Aportes al contenido	Realiza aportes significativos al contenido del hipertexto	¿El estudiante ingresa al soporte hipertextual digital, para realizar aportes y enriquecer los contenidos?	Participación el foro	Estudiante
	Fortalezas	Pensamiento asociativo y relacional	Desarrolla pensamiento asociativo y relacional, entre los diferentes contenidos del texto.	¿Puede el estudiante formar asociaciones entre los diferentes nodos presentados en el soporte hipertextual digital?	Taller	Estudiante
		Integración asociativa	Realiza la integración asociativa entre los conocimientos previos y los aprendidos	¿El estudiante desarrolla la capacidad de integrar por asociación los conocimientos previos con los nuevos conocimientos presentados por el hipertexto?	Taller	Estudiante
		Autonomía	Desarrolla aprendizaje autónomo	¿El estudiante desarrolla el aprendizaje autónomo, al gestionar la información que contiene el hipertexto?	Taller	Estudiante
		Perspectiva multidimensional y polifónica	Comprende la coexistencia de diferentes perspectivas y voces dentro del texto.	¿El estudiante accede al conocimiento, con conciencia de la existencia de diferentes fuentes y voces, generadoras de perspectivas múltiples?	Taller	Estudiante
	Limitaciones	Desbordamiento Cognitivo	Logra procesar la información que el soporte hipertextual pone a su alcance, y la	¿Se evidencia en el estudiante, el desbordamiento cognitivo, ante la información que pone a su alcance, el sistema de navegación del hipertexto?	Taller y observación	Estudiante

			organiza a su conveniencia.				
		Falta de orientación	Conoce el manejo del hipertexto y la manera de obtener la información que busca.	¿Se evidencia en el estudiante, la falta de orientación, al desconocer el camino que debe seguir, cuando busca la información que necesita?	Taller y observación	Estudiante	
Tipos	Exigencia Interpretativa		Conoce el manejo de las bibliotecas electrónicas y obtiene la información que necesitan.	¿Reconoce los itinerarios propuestos por el autor en las bibliotecas electrónicas, para obtener información?	Taller de búsqueda de significados	Estudiante	
			Establece relaciones entre los componentes de esquemas gráficos.	¿Relaciona adecuadamente los nodos, para obtener el conocimiento en los esquemas gráficos?	Taller con esquemas gráficos	Estudiante	
			Emplea los soportes activos, para compartir sus opiniones.	¿Contribuye con la construcción de conocimiento, por medio del trabajo en soportes activos?	Taller con soportes activos	Estudiante	
		Implicación del lector		Navega en el texto de forma adecuada y explora temas de su interés.	¿El estudiante accede al hipertexto, como navegador, para explorar sobre los temas de su interés?	Taller	Estudiante
				Sabe cómo consultar la información en los hipertextos.	¿El estudiante accede al hipertexto, como usuario para realiza consultas y emplea la información, para suplir requerimientos?	Taller	Estudiante
				Apropia la información contenida en el hipertexto y participa en él.	¿El estudiante se apropia del contenido del texto, e interviene en él por medio de sus aportes?	Taller	Estudiante

Tabla 2. Matriz Categorical (Elaboración propia)

Instrumentos Utilizados

Cuestionarios Semi-estructurados

Con el fin de precisar los conocimientos previos que los estudiantes y los docentes de grado sexto del colegio, poseen acerca de la literacidad crítica en soportes hipertextuales digitales, *en la fase de diagnóstico*, se diseñan dos cuestionarios semiestructurados, uno para el grupo de 42 estudiantes, y el otro para el grupo de 5 docentes. Dichos cuestionarios fueron seleccionados, en razón a que “presentan un mayor grado de flexibilidad (...) debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados” (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013, p.3)

En ese orden de ideas, el cuestionario, de los estudiantes, se conforma por ocho preguntas, organizadas de forma consecutiva, y de selección múltiple, con una respuesta abierta. Las primeras cuatro preguntas formuladas, están dirigidas a reconocer el grado de apropiación que los estudiantes tienen del sistema de significación, es decir, el grado de conocimiento, acerca de los hipertextos (concepto, componentes, clases, etc.). Las cuatro preguntas siguientes, se relacionan con la práctica de la literacidad crítica que realizan los estudiantes bajo esta clase de soportes, teniendo en cuenta, por ejemplo: la polifonía de voces, la selección y la confiabilidad de la información, la búsqueda y la organización de los datos y las fuentes de procedencia. (**Ver anexo 2. Cuestionario Semiestructurado de estudiantes**)

En cuanto al cuestionario diseñado para los docentes, se encuentra conformado por siete preguntas, organizadas de forma consecutiva y de selección múltiple, con una respuesta abierta. Las cuatro primeras preguntas, se formularon con la intención de determinar, el conocimiento que ellos poseen acerca del concepto, componentes, características y clases de hipertextos educativos en soportes digitales. Las siguientes preguntas, buscan establecer, los imaginarios que tienen acerca del empleo de estos recursos dentro del aula, para potenciar el desarrollo de la literacidad

crítica en los niños, el uso de los mismos en sus prácticas de enseñanza y la metodología empleada. (Ver anexo 3. Cuestionario Semi-estructurado de docentes)

Antes de la aplicación de los cuestionarios, y con el fin de evaluar su diseño, se acude a la revisión de dos expertos en el campo, uno de ellos Magister en Educación y el otro Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, quienes después de revisarlos, sugirieron algunas modificaciones tanto en el contenido, como en la forma, modificaciones que se consideraron junto con el asesor del trabajo investigativo, para efectuar los cambios que fueran pertinentes.

Posteriormente se lleva a pilotaje, con cinco estudiantes de Grado 603 de Colegio en donde se realizará la investigación y con cinco docentes de otras instituciones educativas, este pilotaje da vía libre a la aplicación de los instrumentos, porque no se encontró durante el proceso, ninguna situación que indicara dificultad al momento de responder cada una de las preguntas formuladas. Finalmente, se aplica tanto a los estudiantes seleccionados para la investigación como a los docentes que median conocimientos en dicho grupo.

Talleres de aplicación

Para *la fase de implementación de la investigación*, se diseñaron siete talleres virtuales, bajo las siguientes especificaciones técnicas:

Herramienta de desarrollo	Visual Studio 2016
Lenguajes de programación	.NET, CSS, HTML, JAVA, MYSQL.
Sitio Web	www.proyectopalacios.com/ .
Red de comunicación	Internet, wifi
Servidor	Windows

Tabla 3. Especificaciones Técnicas de los Talleres (Elaboración propia)

En cuanto a las *especificaciones didácticas*, se puede mencionar que:

- Los talleres, estaban constituidos, por dos actividades fundamentales, la primera, encargada de efectuar un acercamiento, a los conceptos teóricos relacionados con el

soporte hipertextual digital y la segunda, dedicada a la enseñanza de la literacidad crítica, empleando diferentes textos literarios de carácter narrativo como: el cuento, el mito, la leyenda y la fábula.

- Fueron planteados, para que el estudiante, adquiriera simultáneamente, los conocimientos relacionados con el recurso digital, pero a la vez, desarrolle las habilidades expuestas en la matriz categorial.
- La metodología, empleada fue la establecida, por la lectura creativa propuesta por Ada (1987, citada por Rodríguez, 2008), la cual inicia con una fase descriptiva, siguiendo con la fase de interpretación personal y la fase crítica, para finalizar en la fase creativa.

TALLER	OBJETIVOS	ANEXO
Mapa del sitio	Detallar el contenido de la secuencia trabajada, con sus respectivos links.	(Ver anexo 4)
Hablemos de hipertextos	Aproximar al estudiante, al sistema de significación (concepto, componentes, características)	(Ver anexo 5)
El cuento	Desarrollar competencias de literacidad crítica por medio de cuentos, en soportes hipertextuales digitales y la apropiación de los componentes básicos de los mismos.	(Ver anexo 6)
Actividad 1 (I y II parte)	Validar los aprendizajes obtenidos relacionados con: <ul style="list-style-type: none"> ✓ La Identificación y comprensión/ nodos ✓ Las selección e interpretación / enlaces ✓ La identificación, organización y descripción / anclajes. 	(Ver anexo 7)
	Validar los aprendizajes obtenidos relacionados con el desarrollo de habilidades y fortalezas al momento de trabajar con soportes hipertextuales digitales. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Interacción y selección. ✓ Identificación y comprensión. ✓ Interpretación y análisis. ✓ Evaluación y opinión. ✓ Comprensión e integración asociativa. ✓ Interpretación y argumentación. 	(Ver anexo 8)
El mito	Promover el aprendizaje de la lectura de mitos, en soportes hipertextuales digitales y uso de las clases de hipertextos	(Ver anexo 9)
Actividad 2	Validar los aprendizajes obtenidos asociados a: <ul style="list-style-type: none"> ✓ La relación de información/esquemas gráficos ✓ El reconocimiento de itinerarios/bibliotecas electrónicas ✓ La participación e interacción/soportes de trabajo activo 	(Ver anexo 10)
La leyenda - Distractores	Desarrollar competencias de literacidad crítica, por medio de fábulas en soportes hipertextuales y determinar la influencia de los distractores al momento de leer un texto narrativo.	(Ver anexo 11)
Actividad 3	Validar los aprendizajes obtenidos relacionados con: <ul style="list-style-type: none"> ✓ La navegación, exploración e identificación de contenidos (implicaciones del lector) 	(Ver anexo 12)

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El procesamiento, clasificación y empleo de la información (desbordamiento cognitivo) ✓ El manejo del recurso y obtención de información (falta de orientación) ✓ La apropiación de la información y participación en el texto (implicaciones del lector) 	
Voces e intención del autor (Polifonía literaria) Actividad 4	Reconocer las voces presentes en un cuento corto expuesto en un soporte hipertextual digital.	(Ver anexo 13)
	Validar los aprendizajes obtenidos relacionados con: <ul style="list-style-type: none"> ✓ La identificación de la polifonía literaria y la enunciación de la información presentada ✓ La interpretación de contextos y desarrollo de pensamiento asociativo ✓ La evaluación del texto e intención del autor 	(Ver anexo 14)
La fábula Actividad 5	Desarrollar competencias de literacidad crítica, mediante la lectura de fábulas en soportes hipertextuales digitales.	(Ver anexo 15)
	Validar los aprendizajes obtenidos relacionados con: <ul style="list-style-type: none"> ✓ La evaluación del contenido del texto y la deducción de la información del mismo. ✓ El Planteamiento de posiciones emisión de juicios valorativos. 	(Ver anexo 16)
Producción Actividad 6	Validación de los aprendizajes obtenidos relacionados con: <ul style="list-style-type: none"> ✓ La identificación, selección y análisis de la información contenida en una fábula. ✓ Y la creación de un texto, en donde el estudiante expone su opinión, y la sustenta con argumentos. 	(Ver anexo 17)

Tabla 4. Especificaciones didácticas de los talleres (Elaboración propia)

Antes de aplicar cada uno de los talleres diseñados, se realizó un pilotaje de una semana y media, con los 37 estudiantes del Grado 603 de la institución educativa, San Francisco IED, ubicada en la localidad 19 de Ciudad Bolívar. Como producto del pilotaje, se logró la identificación de aspectos, que permiten la reestructuración de algunas actividades, la reformulación de preguntas, la inclusión de formatos y en general la configuración de aspectos de forma y extensión. Así mismo, se tuvieron en cuenta los aportes de dos docentes pertenecientes al área de castellano, que conocieron el aplicativo, y quienes hicieron observaciones relacionadas con el desarrollo de habilidades y el contenido de los textos literarios. Después del pilotaje, se procede a la aplicación de los talleres con la población seleccionada.

Diarios de campo

Durante el tiempo que duró la aplicación de los talleres, se elaboran diez diarios de campo, cuyo objetivo era “registrar aquellos hechos susceptibles de ser interpretados [producto de la observación participante del investigador]” (Universidad Tecnológica de Pereira, s.f. p.1). Los diarios mencionados, tienen la ventaja, de recolectar información sistemática, directamente de la fuente, en tiempo real, es decir, en ellos se consignan, las acciones, actitudes, conductas, etc., que tanto, los niños como la docente, manifiestan al momento de interactuar con el recurso.

Así mismo, los diarios sirven de insumo, al investigador y le ayudan, en el análisis de la información y la evaluación del proceso que se lleva a cabo en la implementación de los recursos didácticos. Vale la pena mencionar, que de los diarios se pueden rescatar, además las opiniones y sentires de los participantes, relacionadas con la experiencia de aprendizaje vivido, porque registran aquellas acciones libres y espontáneas que surgieron durante la dinámica en el aula.

Validez de la investigación

Con el fin de garantizar la confiabilidad de la información obtenida, durante el desarrollo de la investigación, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

1. Para el diseño de los talleres de búsqueda de significados, esquemas gráficos y soportes activos, se cuenta con el juicio de expertos, quienes efectúan la revisión respectiva, de cada documento, tanto en la etapa de elaboración, como en el periodo de pilotaje.
2. En cuanto a la observación, se lleva un diario de campo, en el cual se realiza el registro de la información de cada una de las sesiones, con el fin de documentar los aspectos más relevantes y determinar las oportunidades de mejora.
3. Respecto a los datos recolectados, se mantiene una interpretación objetiva, fidedigna y aplicada, solo a los propósitos académicos para los cuales fue recolectada. Así

mismo, se comparte la información obtenida, con los participantes, para validar dicha interpretación y para garantizar la realidad del análisis.

Consideraciones éticas

El desarrollo, del presente estudio, se enmarca en las siguientes consideraciones éticas, relacionadas con: la investigación como tal, los participantes y los datos recolectados.

En cuanto a la investigación, se tiene conciencia, que el conocimiento a producir es aplicado y situado y que servirá de consulta para otros profesionales e investigadores, así mismo se pone de manifiesto el interés por explorar, interpretar y comprender la situación estudiada, con la intención de producir conocimiento, con un rigor metodológico y sustento teórico, que fundamente su validez.

Así mismo se reconoce, la naturaleza interactiva del mismo, al construirse en una relación de colaboración, entre la población seleccionada y entre el investigador. Por otra parte, se legitima la producción del conocimiento, al respetar las fuentes consultadas por medio de la utilización de las normas APA, al momento de citar la información.

En lo relacionado a los participantes, se respeta sus derechos y se protege su integridad, al mantener la confidencialidad de su identidad y al ponerlos al tanto, por medio un consentimiento informado (**Anexo 1**), de los propósitos que posee la investigación y de la forma como serán utilizados los datos recolectados.

Finalmente, respecto a los datos recolectados, se determina que toda la información, tendrá el respaldo requerido, tanto en los soportes bibliográficos, como en las evidencias recolectadas (talleres, cuestionarios, etc.), durante el trabajo de campo desarrollado.

Capítulo IV. Análisis y evaluación de resultados

Organización de la información

Forma de codificación

La información recolectada, relacionada con cada uno de los estudiantes que participaron en la investigación, se codificó de la siguiente forma: Curso-código de la lista, primer apellido.primer nombre. **Ejemplo: 601-01 xxxx.xxxx.** Esta codificación será en adelante, bajo la cual, se almacenarán todas las actividades que el estudiante desarrolle.

Codigo	Nombre
601-01	<input type="text"/>
601-02	<input type="text"/>

Para la clasificación de los talleres, se asignaron los siguientes códigos, **TO – Tópicos**, en total son siete tópicos (TO01, TO02, etc.) correspondientes a las actividades propuestas, seguido de **PR (pregunta) y (01, 02, etc.) como el número de la pregunta**, que conforma cada actividad. Por ejemplo, **TO02PR01**: Tópico dos, pregunta uno, de la siguiente manera:

Nombre	Grado	Code	ActPregunta	Respuesta	Fecha
<input type="text"/>	601-01	23	TO02PR01	LA FUNCION DE ESTOS ES EXPLICAR MEJOR LA LECTURA	10/25/2017
<input type="text"/>	601-01	23	TO02PR02	SI SE SELECCIONA UNA IMAGEN O UN TITULO SE DESPRENDE OTRO DOCUMENTO	10/25/2017
<input type="text"/>	601-01	23	TO02PR03	Hans Christian Andersen (Odense, Dinamarca, 1805 - Copenhagen, 1875) Escritor danés	10/25/2017

Categorización para interpretación

Posteriormente, se organizaron las respuestas en dos grandes categorías, clasificados en dos niveles, los mismos establecidos en la matriz categorial. La primera denominada **Lectura Creativa** a ella le subyace, un primer nivel, en donde se encuentran, las fases descriptiva,

interpretativa, crítica y creativa y un segundo nivel, en donde se detallan, los indicadores de desempeño, para cada una de ellas, de la siguiente forma:

ESCALAS DE VALORACION			LECTURA CREATIVA										
E EXCELENTE	S SATISFACTORIO		FASE DE DESCRIPCION				FASE DE INTERPRETACION - HABILIDADES						
D DEFICIENTE	NP NO PRESENTÓ		IDENTIFICACION Y COMPRENSION DE LA INFORMACION/ HODOS	SELECCION E INTERPRETACION/ ENLACES	IDENTIFICACION, ORGANIZACION Y DESCRIPCION/ ANCLAJES	INTERACCION Y SELECCION (PREVIO)	INTERACCION Y SELECCION	IDENTIFICACION Y COMPRENSION (PREVIO)	IDENTIFICACION Y COMPRENSION	INTERPRETACION Y ANALISIS	EVALUACION Y OPINION	COMPRENSION E INTEGRACION ASOCIATIVA	INTERPRETACION ARGUMENTATIVA
NT NO TERMINO													
CODIGO	ESTUDIANTE	GENERO											
601-01	XXXXXXXXXX	M	E	S	S	D	E	E	E	E	S	E	E
601-02	XXXXXXXXXX	F	E	E	S	D	E	E	E	E	S	E	E
601-03	XXXXXXXXXX	M	E	S	S	D	E	E	E	E	E	E	E

Lo mismo sucede, con la segunda categoría, denominada **Soportes hipertextuales digitales**, bajo la cual, se encuentran las fortalezas, las limitaciones, la exigencia interpretativa y las implicaciones del lector y al igual que la anterior, los indicadores de desempeño, para cada una de ellas. La información obtenida de las dos categorías fue consolidada en una matriz de doble entrada, en donde se registraron los resultados obtenidos, como se expone a continuación:

SOPORTES HIPERTEXTUALES DIGITALES									
FORTALEZAS Y CLASES DE HIPERTEXTOS			LIMITACIONES / IMPLICACIONES DEL LECTOR						
RELACION DE COMPONENTES E INTERPRETACION DE INFORMACION /ESQUEMAS GRAFICOS	RECONOCIMIENTO DE ITINERARIOS Y COMPRENSION DE CONTENIDOS/ BIBLIOTECAS ONLINE	PARTICIPACION E INTERACCION/ SOPORTE TRABAJO ACTIVO	NAVEGACION, EXPLORACION E IDENTIFICACION DE CONTENIDOS (IMPLICACIONES DEL LECTOR)	NAVEGACION, EXPLORACION E IDENTIFICACION DE CONTENIDOS (IMPLICACIONES DEL LECTOR)	PROCESAMIENTO, CLASIFICACION Y EMPLEO DE LA INFORMACION (DESBORDAMIENTO COGNITIVO)	PROCESAMIENTO, CLASIFICACION Y EMPLEO DE LA INFORMACION (DESBORDAMIENTO COGNITIVO)	MANEJO DEL RECURSO Y OBTENCION DE INFORMACION (FALTA DE ORIENTACION)	MANEJO DEL RECURSO Y OBTENCION DE INFORMACION (FALTA DE ORIENTACION)	
E	E	E	D	E	E	E	D	E	
E	E	E	D	E	D	S	D	E	

Es importante mencionar, que cada pregunta que hace parte de los talleres se clasificó de acuerdo con su propósito, conservando la codificación al cual corresponde, de la siguiente forma:

ACTIVIDAD 1- CUENTO- PARTE II															
HABILIDADES Y FORTALEZAS DE LA LITERACIDAD CRITICA EN SOPORTES HIPERTEXTUALES DIGITALES															
CODIGO	ESTUDIANTE	INTERACCION Y SELECCION /TO02PR04	PREV	VAL	IDENTIFICACION Y COMPRENSION /TO02PR05	PRE	VAL	INTERPRETACION Y ANALISIS / TO02PR06	VAL	EVALUACION Y OPINION/ TO02PR07	VAL	COMPRENSION E INTEGRACION ASOCIATIVA /TO02PR08	VAL	INTERPRETACION Y ARGUMENTACION / TO02PR09	VAL
601-01	XXXXXXXXXX	1843	D	E	la especie de los cisnes	E	E	porque no era feo solo era de otra especie	E	no porque lo rechazo al ver que era diferente a sus otros hijos	S	conozco a un compañero que todos rechazan y lo sacan de los grupos y nadie lo quiere meter en los grupos	E	no porque todos somos iguales sin importar raza, religión o pensamiento	E
601-02	XXXXXXXXXX	1843	D	E	era un cisne	E	E	porque era hermoso	E	no, porque lo discrimino	S	no, yo no conozco a nadie con esa experiencia	E	no todos somos iguales, perfectos	E

Posteriormente, se evaluó el nivel de desempeño de las respuestas ingresadas por los niños, de acuerdo con la rúbrica, diseñada para cada taller, en donde la escala de valoración se estableció de forma cualitativa, empleando **E** para Excelente, **S** para Satisfactorio y **D** para Deficiente, como se muestra a continuación:

CRITERIOS	INDICADORES	ESCALA DE VALORACIÓN		
		EXCELENTE	SATISFACTORIO	DEFICIENTE
FASE CRÍTICA	Evalúa el contenido del texto y deduce información del mismo	Evalúa de forma rigurosa el contenido que tiene la fábula, y deduce de ella información clara y precisa, que le permite responder a la pregunta formulada.	Evalúa el contenido que tiene la fábula, y deduce de ella información, que le permite responder a la pregunta formulada.	No responde a la pregunta formulada, no evalúa, ni deduce información del texto.
	Plantea posiciones y emite juicios	Plantea posiciones claras y coherentes, y emite juicios de tipo lógico relacionadas con los textos leídos, los cuales le permiten responder a las preguntas formuladas.	Plantea posiciones y emite juicios relacionadas con los textos leídos.	No responde a la pregunta formulada, no plantea posiciones ni emite juicios.

En cuanto a la codificación, que se le asignó a los diarios de campo, corresponde al número de la sesión, en la que fueron realizados, acompañado del grado y del año. Por ejemplo: **DC - 601/1S/2017**. De los diarios de campo, se seleccionaron los apartes que ampliaban los niveles de desempeño y que podrían contribuir al análisis de los aspectos evaluados, esta información se almacenó, con su respectivo código, como se muestra a continuación:

ACTIVIDAD 3 - LA LEYENDA												DIARIOS DE CAMPO / APARTES PARA TENER EN CUENTA	
LIMITACIONES - IMPLICACIONES DEL LECTOR / DISTRACTORES													
CODIGO	ESTUDIANTE	NAVEGACION Y EXPLORACION E IDENTIFICACION DE CONTENIDOS (IMPLICACIONES DEL LECTOR) T004PR01	PRE	VAL	PROCESAMIENTO, CLASIFICACION Y EMPLEO DE LA INFORMACION (DESBOORDAMIENTO COGNITIVO) T004PR02	PRE	VAL	MANEJO DEL RECURSO Y OBTENCION DE INFORMACION (FALTA DE ORIENTACION) T004PR03	PRE	VAL	APROPIACION DE LA INFORMACION Y PARTICIPACION EN EL TEXTO (IMPLICACIONES DEL LECTOR) T004PR04	VAL	DIARIO DE CAMPO - GRADO 601 SEXTA, Y SEPTIMA SESION 2017 (7, 8 de noviembre)
601-01	*****	no comercializar una tienda online, un comercio sobre internet	D	E	siguen por que se ven publicidades que se ven en todo el texto	E	E	los ignora	D	E	no por que hoy que demostre lo que uso es y no lo que otros quieren	E	"A pesar de que la profesora sabía que los niños habían trabajado el tema de las leyendas en el segundo trimestre en la asignatura con la profesora de castellano, los niños no recordaban muy bien el tema relacionado con las características de las mismas, las clases y las partes, por lo que se hizo necesario retomar los conceptos y volver a trabajar sobre ellos"
601-02	*****	el molino de café lo letrada del veterano historico del vendedor amar edulcorante	D	E	se prepararon que si se produce se hacen cosas y no desde se le puede comprar y que beneficiar tiene para uno poderlo comprar	D	S	los ciero inmediatamente para cogir su lectura	D	E	no, por que actoré e cambiado todo lo que soy yo y no es correcto cambiar por que, si no quiero que me quieran tal y como soy	E	DC - 601/6S/2017

Finalmente, las gráficas producto de la tabulación de la información se almacenaron, al igual que los demás datos recolectados, en un archivo de Excel "CODIFICACIÓN_COMPLETA DE LA INFORMACIÓN CON DIARIOS DE CAMPO.XLSX", con 20 hojas de cálculo debidamente, etiquetadas y organizadas secuencialmente (Incluida la fase de diagnóstico)

Análisis y evaluación de resultados - Fase de diagnóstico

Estudiantes: Cuando se analizan, las preguntas formuladas para la apropiación del sistema de significación a los niños, se establece que, tan solo el 19.05% (8 estudiantes), posee el concepto básico de lo que es un hipertexto y las funciones que cumplen. Los demás estudiantes, no reconocen a los soportes hipertextuales como un tipo de texto, por el contrario, lo ven como una página en internet, en donde se encuentra publicidad relacionada con viajes, cursos, universidades, etc., es así como, el concepto de hipertexto es extraño para ellos, y solo al hacer un acercamiento visual, logran relacionarlo con sus conocimientos previos.

Al mismo tiempo, se observa, que el 85,71% (36 estudiantes) desconoce los componentes y características básicas de los mismos, y al momento de diligenciar los formularios, manifiestan que, en ninguna clase recibida, se ha tratado el tema, ni tampoco se les había hablado, que los documentos en la red, también se clasificaban y tenían componentes.

Respecto a los enlaces, como uno de los términos más empleados en el argot tecnológico, se establece que solo el 16,67% (7 estudiantes), reconocen a que se refiere y en qué momentos debe ser utilizado. Situación que indica, que un término aparentemente adoptado por los niños, no se encuentra lo suficientemente apropiado y se desconoce su función básica.

En lo relacionado a las clases de hipertextos, se encuentra que el 90,47% (38 estudiantes), no logra identificarlas y mucho menos enunciar las características de cada uno de ellos. A pesar, de que, su uso es frecuente, al momento de hacer búsquedas en los navegadores, también se comprueba, que no habían escuchado el nombre con el cual son reconocidos en el medio tecnológico y mucho menos los propósitos que persiguen.

En cuanto, a la literacidad crítica, se establece que los estudiantes, carecen de las competencias necesarias para identificar la polifonía literaria, se encuentra que el 83,33% (35 niños), manifestó no tener conocimientos al respecto y lo relacionan con las clases de textos. En lo referente a los aportes que puede hacer el contenido de un esquema gráfico, a la lectura de un texto, se encuentra que el 80.95% (equivalente a 34 estudiantes), tenían el concepto, de que toda la información presentada en la pantalla era útil, lo que no solo, garantizaba la pérdida de tiempo, al encontrarse en medio, de altos niveles de información, sino que, además, se podían ver, como víctimas potenciales de virus y ladrones informáticos.

En lo relacionado a la búsqueda y selección de la información, el cuestionario ayudó a determinar, un aspecto positivo, y es que los estudiantes no se quedan con la primera información que aparece en su navegador, se determina por ejemplo que el 88.09% (37 niños), acuden a más de un sitio, para obtener la información más completa y confiable.

Finalmente, se puede afirmar, que la mayoría de los niños, carecen de las competencias básicas, para apropiarse de la información contenida en estos soportes y para participar en ellos, es decir, el 100% (los 42 estudiantes), afirman que no han tenido contacto con los soportes activos, como espacios para intercambiar opiniones y para producir información, lo que indica, que desconocen sus condiciones de uso, su manejo y forma de participación.

En cuanto a los docentes: Teniendo en cuenta, uno de los objetivos específicos, planteados para la investigación, se puede determinar, que el imaginario que se tienen, de la literacidad crítica en soportes hipertextuales digitales, es el mismo, de la lectura crítica en textos impresos, con las características que les subyacen, desconociendo, que existen variaciones determinantes, en cuanto a su epistemología, ontología y objetivos educativos.

Se encuentra por ejemplo que, el 60% de los docentes, a pesar de haber escuchado hablar de recurso, no logra enunciar, las partes que lo conforman y la tipología existente, porque solo lo relacionan con la Wikipedia. Así mismo, se determina que el 100%, no solo, considera que la superestructura, de estos recursos es la misma de los textos impresos, sino que, además guardan las características de linealidad y secuencialidad.

Por lo que respecta, a las opiniones registradas por los docentes, en un 80%, prevalece la idea, de que no se puede hacer una lectura crítica real en esta clase de textos, porque “el volumen de información, manejada en ellos, hace que, los estudiantes no pongan atención, a los conceptos importantes, y generan pérdida de tiempo y desorden dentro del aula”. El mismo porcentaje, coincide en que, ven aún distante la opción de incluirlos en sus prácticas, porque, les “hace falta preparación al respecto”, “prefier[en] acudir a otra clase de recursos, menos complejos”, “confi[an] más, en los métodos de enseñanza tradicionales”.

Posiciones paradójicas, si se tiene en cuenta que, el 80% de ellos, reconoce que, dentro de las potencialidades de los hipertextos, se encuentran el “promover la autonomía, potenciar las habilidades de búsqueda y almacenamiento de información, y como una forma de ayudar a desarrollar, el pensamiento asociativo y relacional”, aspectos catalogados por Rueda (2007), como fortalezas en las investigaciones realizadas sobre el uso educativo y pedagógico de estos recursos.

De acuerdo con lo anterior, se hace evidente que el 100% de los docentes encuestados, carecen de la formación necesaria, que les permita, incluir estos recursos en los procesos de enseñanza, como lo manifestó uno de ellos “la inseguridad que les genera la lectura de los hipertextos, al no saber manejarlos correctamente, puede llegar incluso a poner en duda la idoneidad frente a los niños, o perder el control de la clase”

Análisis y evaluación de resultados fase de planeación

Durante el diseño, desarrollo y pilotaje, de la secuencia didáctica (Detallada en el Capítulo de metodología – apartado Instrumentos utilizados), surgen varias situaciones, a tener en cuenta, en futuras intervenciones, que ayudaron a corregir, replantear, cambiar y/o mejorar, la estrategia propuesta, como, las siguientes:

Se amplía el menú de navegación en el soporte hipertextual, de cinco a ocho viñetas, a raíz de la dificultad que presentaron el 60% de los niños durante el pilotaje, el hecho de encontrar la información, muy simplificada en el mapa de navegación, les dificultó la búsqueda e impidió, que desarrollaran el pensamiento asociativo y relacional, entre los diferentes contenidos del texto.

Se cambiaron los textos narrativos propuestos, en la primera y segunda actividad, porque el 80% de los niños, no logró completarlas. La anterior situación se atribuyó, a la complejidad del lenguaje que estos empleaban, impidiendo su comprensión e interpretación y a la cantidad de preguntas que requerían ser resueltas, limitando de esta forma, el análisis de las mismas.

Se ajustaron las fuentes, los diseños de marco y fondo del soporte, los colores llamativos, y los efectos de los banners, porque se convirtieron para el 30% de los estudiantes, en distractores que impedían la concentración, y la comprensión del texto trabajado. Dicho cambio se realizó, hasta el momento, en que más del 70% de los niños, empezó a demostrar su autonomía y control frente al desarrollo de las tareas asignadas, en cuanto a los demás, se les hizo el acompañamiento, para que esta clase de atributos del recurso, no desviarán su atención.

Se eliminaron los emoticones y expresiones abreviadas empleadas en la red, y se establecieron reglas básicas de netiqueta, relacionadas con la participación de los niños, en los soportes activos. Lo anterior porque, más de la mitad de ellos, el 70%, empezaron a emplear estos

símbolos, como fuente primaria de comunicación, obstaculizando la comprensión de los aportes, y confundiendo a los demás estudiantes, que no estaban familiarizados con su significado.

Análisis y evaluación de resultados fase de implementación

Categoría 1. Lectura creativa y habilidades

A continuación, se efectúa el análisis de la información obtenida, a la luz de la lectura creativa y sus fases, enunciadas por Ada (1987, citada por Rodríguez, 2008):

En la fase descriptiva, se puede evidenciar, que los tutoriales de acercamiento a la estructura, componentes y forma de leer los diferentes textos narrativos, transformaron el sentido, en que los niños accedían a los mismos, no solo porque les ayudaron a familiarizarse con el soporte y con la información contenida en ellos, sino porque, **facilitaron la ubicación** de los datos específicos que a simple vista, no se encontraban en la pantalla, como es el caso de lugares, significados, fechas, nombres etc. Ejemplo de lo anterior, es el aumento de 3 a 36 en el número de estudiantes, que lograron gestionar la información requerida, durante la aplicación del (Taller 2, relacionado con el cuento, en sus preguntas TO02PR04, TO02PR05).

Dicha situación, como lo expresó uno de los padres de familia, “motivo en su hijo, el deseo de querer terminar las actividades, y de **descubrir nueva información**, actitud que no tenía antes, cuando la frustración de no encontrar nada, lo hacía abandonar la tarea” (Taller 1, DC - 601/2S/2017). Así mismo, se observó, que el dominio del texto en el soporte digital, **augmentó el interés y la confianza**, de los estudiantes quienes, por medio de la **exploración conjunta**, lograron proponer a sus compañeros, rutas diferentes para encontrar la información solicitada, como, por ejemplo, aquella que daría respuesta al interrogante de los rasgos del autor y características de la época (Taller 1, DC - 601/2S/2017).

En cuanto a los tres estudiantes (18%), que no lograron fácilmente adaptarse al nuevo soporte, se observa que son aquellos que tienen menos contacto con las tecnologías en sus casas, según uno de ellos “deb[e] esperar a sus padres, para hacer las consultas de tareas o actividades, porque no pued[e] encender el computador, ni hacerlo en el celular, si ellos no están” (DC - 601/2S/2017), condición que limita el trabajo autónomo, no solo porque a veces son los padres quienes, se encargan de hacer la consulta o porque, el tiempo que les dan a los niños, para la exploración de los sitios, es muy limitado

En lo relacionado a, la **fase de interpretación** se determina en primera instancia que, las características propias, de los textos literarios empleados, en diferentes nodos, ofrecieron a los estudiantes, la posibilidad de **seleccionar**, la presentación de su interés, o la que según su criterio le facilitaría su comprensión e interpretación. Como se evidencia en el la Actividad 1, Parte II (DC - 601/3S/2017): 29 estudiantes se inclinaron por los videos, 9 por los audiolibros y 4 por los textos, llama la atención, en este sentido, que 3 de los niños, que venían presentando más dificultades en la comprensión lectora en general, incluso de los mismos textos impresos, seleccionaron el formato de video subtulado, como el nodo más apropiado, para poder comprender el contenido, logrando de esta forma la apropiación del mismo.

Según lo expresado por uno de ellos “los videos, son más fáciles de comprender, porque muestran imágenes, tienen música, y dicen cómo es el lugar” (Actividad 1, Parte I, DC - 601/3S/2017). Es importante mencionar, que los videos propuestos en el hipertexto tienen subtítulos, con el fin de que los estudiantes, si así lo decidían, leyeran el texto al mismo tiempo que veían la imagen; valor agregado que, contribuyó con la **comprensión y la interpretación del contenido** de muchos estudiantes.

Sin embargo, dentro del ejercicio se hizo evidente, que otros tres niños que eligieron este recurso, presentaron problemas con algunas preguntas formuladas y necesitaron revisar y corregir sus respuestas, lo anterior debido a la falta de atención y concentración, producida, por los distractores que encontraron en la página de enlace, los cuales, emergían en cualquier momento y les “impedían concentrarse” (DC - 601/3S/2017). En este sentido, "Se puede determinar que los distractores hacen parte del proceso de lectura, ya que los mensajes que emergen mientras los niños desarrollan la práctica, la hacen menos secuencial y organizada, produciendo que el lector salga completamente del tema, o por el contrario, decida seguir en él y observarlos en otro momento, demostrando de esta forma, que el bombardeo de información, si no sabe manejarse, abruma al lector y hace la práctica aún más compleja" (Actividad 3, DC - 601/6S/2017)

Otra posibilidad, que brindó el hipertexto a los lectores, fue la de encontrar en un mismo medio, versiones del texto narrativo, producidas en lugares y épocas diferentes, como el caso, de del Taller introductorio Nro.3, relacionado con la fábula de la liebre y la tortuga, escrita por Esopo (Antigua Grecia) y adaptada por Jeane de la Fontaine, hacia 1691 en Francia, o el Taller Nro. 4, “Cuentos cortos”, en donde se muestra el imaginario de indígena, que se ha venido produciendo, con el paso del tiempo, y por miembros de distintas sociedades.

Dichas actividades facilitaron en diferentes momentos, no solo la **comprensión e interpretación de los contenidos**, sino que, además, **coadyuvó a identificar el contexto y a desarrollar la capacidad de hacer contrastes**, todo esto, gracias a la posibilidad de tener a su alcance y en la misma pantalla, versiones del texto literario, y los recursos necesarios para comprenderlos (otros nodos, diccionarios, esquemas gráficos, etc.), pero todo no se queda allí, además **promovió el desarrollo del pensamiento asociativo y relacional**, cuando las preguntas orientadoras formuladas por la docente, obligaron a los estudiantes, a establecer conexiones y

comparaciones, entre los nodos trabajados y entre la información presentada en otros navegadores.

Ejemplos de lo anterior, la comparación entre las versiones de ambas fábulas, en la cual 25 de ellos dijeron que la fábula de Esopo era la más fácil de comprender, porque “es más corta y tienen menos palabras desconocidas que debemos buscar el significado”, y la más complicada fue La Fontaine “porque emplea muchas palabras raras y también oraciones difíciles de entender” Actividad 5 (DC - 601/11S/2017), o cuando para dar respuesta al interrogante ¿consideras que la discriminación que viven nuestros indígenas en la actualidad, se parece, a la vivida durante la época de la conquista?, los estudiantes responden que “si es la misma, porque no se les ha dado el lugar que se merecen y se continúan discriminando, y no son considerados personas con derechos como los demás” (Actividad 4, TO05PR02).

Al mismo tiempo, **se moviliza la integración asociativa**, cuando la mayoría de los niños (38 estudiantes) logran relacionar, el contenido de los textos literarios, con sus experiencias personales o alguna que conocen y la comparten con sus compañeros, como es el caso de un estudiante, quien cita la moraleja de la fábula “No hay que burlarse jamás de los demás”, para contar una experiencia que, tuvo al llegar al colegio, el comentó que “ganó la mención de honor, al mejor promedio, cuando todos se burlaban de él, al creer que no sabía nada, por ser un estudiante nuevo” (Taller 5, DC - 601/10S/2017).

En este sentido, "Se observa una vez más que las experiencias previas, logran validarse y juegan un papel muy importante en el proceso de aprendizaje de los niños, cuando se relacionan con los temas abordados en el aula, porque es en ese momento, cuando los conocimientos cobran sentido, y logran apropiarse" (DC - 601/7S/2017), de esta forma, se determina que, los textos

dejan de ser solo, una lectura recreativa, para convertirse en una forma de aprender acerca de los principios y valores morales, que aplican en su vida.

En lo que respecta *a la fase crítica*, el análisis y evaluación de los resultados evidencian los siguiente:

- a) Dos de los niños que usualmente no participan en clase, por ser callados o muy tímidos, se interesaron por hacer sus aportes e interactuaron con otros compañeros, se determina, que **el soporte hipertextual, les dio la confianza de expresar sus opiniones libremente**, sin tener que hablar al frente de los demás (DC - 601/4S/2017)
- b) **Los conocimientos y las experiencias, fueron parte fundamental de los planteamientos**, “yo también soy perezosa me gusta dormir hasta tarde pero también soy desordenada y por eso me castigan...”, ” lo que pasa es que yo me confié de mí mismo y a veces por confiado me pasan cosas y cuando cometo errores no los acepto por eso digo que soy orgulloso” (Soportes de trabajo activo, DC - 601/4S/2017) , aportes que **indican la apropiación de los estudiantes del contenido de los textos propuestos y la asociación que lograron con sus propias vivencias.**
- c) La mayoría de los niños, tomaron tiempo para leer, analizar y reflexionar acerca de las intervenciones de sus compañeros y del contenido del texto, de esta forma **preguntaron, plantearon sus puntos de vista y emitieron juicios. Ejemplo de ello**, (Actividad 2, TO03PRO1 - FORO), en la cual, se sostuvieron diálogos como el siguiente

Estudiante 1	601-32	54	TO03PRO1	mi talon de aquiles es mi familia y Dios
Estudiante 2	601-35	57	TO03PRO1	Dios y porque si es el quien nos da la vida
Estudiante 1	601-32	54	TO03PRO1	Yo lo dije porque no me gusta que lo ofendan yo soy de otra religión y a veces hay personas que hablan cosas muy feas de Dios y dicen que no existe
Estudiante 3	601-25	47	TO03PRO1	Mi hermana que esta en la universidad dice que Dios es un cuento pero nosotros con mi mama le decimos que no que el esta con nosotros si nos portamos bien
Estudiante 4	601-06	28	TO03PRO1	ella tiene que creer e Dios o sino se puede ir con la gente mala
Estudiante 5	601-27	49	TO03PRO1	yo tengo una hermana monja que vive en la costa y ella dice que muchas personas dejan de creer en Dios porque les pasan muchas cosas malas y no tienen que darle de comer a sus hijos

d) Se crearon conversaciones, entre estudiantes que nunca se habían relacionado:

Estudiante 1: “- yo tengo defectos que hacen que tenga problemas como ser rebelde, eso dice mi mama –“

Estudiante 2: “-Y por qué eres rebelde- “

Estudiante 1: “- No sé es que a veces me da ganas de ver a mi papá- “

Estudiante 2: “-Y donde está tu papá- “

Estudiante 1: “-mi papá se murió antes de que yo naciera- “

(Diálogo retomado de la Actividad 2, TO03PRO1 – FORO)



Como aspecto negativo, se presenta el caso de dos estudiantes, que lideran el curso, quienes al verse poco apoyados en sus apreciaciones en el foro, empezaron a **hacer comentarios poco apropiados a las participaciones de los demás** (Diálogo retomado de la Actividad 2, TO03PRO1), situación que por volverse reiterativa, debió solucionarse con el bloqueo de las cuentas de los estudiantes en la plataforma, hasta tanto no conversaran con la docente encargada y se comprometerán a cambiar su actitud, respecto a la actividad.

Estudiante 1	601-33	55	TO03PRO1	mi familia porque es un punto debil
Estudiante 2	601-36	58	TO03PRO1	no digas bobadas Santiago
Estudiante 2	601-36	58	TO03PRO1	¿si ven las bobadas que escribio santiago?
Docente	ADM	0	TO03PRO1	Niños quisera recordarles que este espacio es para compartir las opiniones pero de forma respetuosa y responsable, no podemos entrar a criticarnos, ni a tratar de agredir a los compañeros.

e) El trabajo en los soportes activos permitió que, los niños compartieran experiencias muy personales, como resultado de la interacción con otros niños, el escuchar historias de vida de otros compañeros, les **ayudó a comprender situaciones ajenas a su realidad y asumir posturas frente a ello.** (Diálogo retomado de la Actividad 2, TO03PRO1)

Estudiante 1	601-23	45	TO03PRO1	Mi talÁ³n de aquiles es cuando hablan mal de mi y mi familia no me apoye
Estudiante 2	601-10	32	TO03PRO1	eso debe ser feo que otras personas hablen de ti y tu mama no te ayude a defenderte
Estudiante 3	601-23	45	TO03PRO1	mi mama me defiende de las personas que me atacan y me dice que no me meta mas con ellas
Estudiante 4	601-31	53	TO03PRO1	yo creo que uno no debe esperar a que lo defiendan yo lo digo porque el esposo de mi mama llego un dia que no estaba mi abuelita y le pego a mi mama con un tabla y le rompio la nariz y yo no pude hacer nada, yo creo que si ella hubiera sabido defenderse el no le hubiera pegado

Finalmente, **en la fase creativa**, se presentaron 36 escritos, que cumplieron con los requerimientos establecidos en el taller y en los cuales, la opinión de los niños, era apoyada por información contenida en el hipertexto, o por experiencias propias, “Creo que ser feliz es algo que tú decides, como en el cuento del patito feo, al patito no le debía importar lo que dijeran los demás...”(Actividad 6 - TO07PR02), lo que permite inferir que, efectivamente muchos de ellos, lograron **interpretar el contenido** del texto, pero además, lograron **seleccionar la información más pertinente** para los fines requeridos.

Llama la atención, un texto, en donde se observó la utilización de abreviaturas, como las usadas en las redes sociales, y símbolos, para reemplazar las palabras (emoticones, imágenes, etc.), como por ejemplo: “La mayoría  son , xk tienen las cosas que necesitan, thx a su trabajo, o xk hcn las actividades k les gustan” (Actividad 6 - TO07PR02), evidenciando de esta forma que, al igual que la lectura, la escritura en soportes hipertextuales digitales, se adapta a las transformaciones de espacio tiempo, de las cuales habla Rueda (2007), transformando las prácticas dependiendo, no solo del formato en el que se presenta, sino de las características socio-culturales del momento en que se desarrollen.

Un aspecto negativo, que se presentó durante esta fase, tiene que ver con dos estudiantes, que no desarrollaron textos auténticos, “La historia de la humanidad se puede resumir, en forma simple, en la búsqueda permanente de la felicidad...”, párrafo copiado literalmente de un sitio en internet (ACTIVIDAD 6 - TO07PR02), esta situación pone al descubierto, la facilidad que tienen los estudiantes, de **copiar y pegar información**, sin ningún reparo, y sin tan siquiera haberla comprendido, aspecto que refleja por completo, por un lado, la percepción equivocada

que se tiene de la información que circula en la red, y por el otro, justifica “las reservas” de muchos docentes, en cuanto al uso de estas tecnologías dentro del aula.

En cuanto a, los cuatro estudiantes que no lograron superar las dificultades, se establece la influencia de factores externos a la práctica, como: a) La inasistencia por parte de un estudiante, a 10 de las 13 sesiones programadas, por cuestiones de salud b) La falta de interés, que demostraron dos estudiantes, al momento de realizar algunas de las actividades, argumentando que no sería parte de ninguna nota, a pesar de que los padres, firmaron los consentimientos informados y c) A los problemas de concentración y dificultad, para seguir instrucciones, que se hizo muy evidente, con el manejo de este recurso, en uno de los niños al momento de entrar en contacto con los tutoriales y talleres (situación que se puso en conocimiento de Coordinación, para que se iniciará el proceso de valoración por parte de psicorientación)

Categoría 2. Hipertexto digital

En el presente apartado, se efectúa el análisis de la información obtenida, a la luz de la Teoría Educativa del Hipertexto, planteada por Rueda (2007), la cual reconoce a estos soportes, como recursos que movilizan procesos de pensamiento y como medios de interacción y relación social.

Partiendo de lo anterior, se determina que, el 88% de los estudiantes, **logró gestionar la información requerida de forma eficiente**. Dicho resultado se obtuvo, por ejemplo, gracias a “la comprensión que los niños alcanzaron, de que los textos literarios, localizados en los esquemas gráficos, se leen de forma diferente a los textos impresos, y que además requieren que ellos desarrollen habilidades para buscar, seleccionar, organizar y clasificar la información” (DC - 601/5S/2017). Todo lo anterior, con el fin de evitar el desbordamiento cognitivo, del que habla

(Contreras, Campos & Gómez, 2016), que efectivamente se presenta, por el bombardeo indiscriminado de información, el cual produce, pérdida de tiempo y esfuerzo.

Al mismo tiempo, y en lo referente *al reconocimiento de itinerarios*, se observó que 34 de los 42 niños, presentaban dificultades a la hora de buscar, algunas palabras desconocidas en los diccionarios on- line, lo anterior, porque solo tenían en cuenta, el primer significado que salía y nunca lo ponían en contexto, es decir, no le encontraban sentido, porque no se relacionaba con lo que estaban leyendo. Ejemplo de ello, “la palabra desvelar, empleada por algunos estudiantes, para significar, el no poder dormir, en lugar de interpretarla como: quitar, descubrir algo oculto, revelar, etc., situación que impedía la comprensión adecuada del texto que estaban trabajando” (DC - 601/5S/2017).

Esta situación mejoró notablemente, en un 80%, cuando los niños, aprendieron el uso de este componente, y observaron detenidamente que “además del significado, estos recursos, ofrecen ejemplos de oraciones, en las cuales se emplean estas palabras en contextos diferentes, listados de sinónimos y antónimos, información de la clase de palabra (adjetivo, sustantivo, verbo, etc.)” (DC - 601/5S/2017)

Es importante mencionar que, si bien es cierto que, se logra un avance al respecto, también se confirma, un aspecto expuesto por Rossi (1991), en cuanto a la desorientación que estos textos, pueden producir en los usuarios, cuando no poseen los conocimientos y habilidades necesarias para manejarlos, situación que se experimentó al inicio de la actividad, cuando “la curiosidad de ingresar a los nodos, o enlaces, llevó al 90% (38 niños) a lugares de la red, desde donde no lograban regresar a la página de inicio, causando en ellos sentimientos de ansiedad” (DC - 601/5S/2017)

En lo concerniente, al 10% de los estudiantes, que no lograron el desempeño, se sostienen las mismas razones expuestas en la categoría anterior, porque se trata de los mismos casos.

En lo que respecta al, *desarrollo del trabajo autónomo*, se puede determinar un progreso significativo, en 38 de los 42 estudiantes, en la medida en que:

- ✓ Lograron navegar, sin dificultades entre los enlaces, según su propio criterio, con el fin de comprender o aclarar la información que necesitaban, “Profe tuve que entrar al link del autor del cuento, para responder la pregunta del taller, pero como no encontré el año, lo busqué por otro navegador y me regresé a la actividad para participar” (DC - 601/3S/2017)
- ✓ Seleccionaron el nodo que preferían, para acceder al formato del texto literario con el cual se sentían más identificados, acción que facilitó la interpretación de los contenidos, el contraste de opiniones y la integración por asociación de los nuevos conocimientos y de los previos. “En el video de la fábula, se podía ver, cómo las personas estaban de lado de la liebre, porque era la que siempre ganaba, y dejaban sola a la tortuga, como pasa en el salón, la mayoría siempre quiere hacer grupos con el que siempre saca buenas notas” (DC - 601/10S/2017)
- ✓ Participaron en los soportes activos, porque los estudiantes **tuvieron la posibilidad de expresar sus opiniones de forma respetuosa y coherente**, a la vez que eligieron, las intervenciones que querían comentar, en el momento deseado. (DC - 601/4S/2017)

Estudiante 1	601-14	36	T003PR01	mi talon de aquiles es la familia por que no puedo vivir sin ellos
Estudiante 2	601-15	37	T003PR01	Mi talÃ³n de aquiles es mi familia por que es muy importante y no podrÃ-a vivir sin ellos
Estudiante 2	601-15	37	T003PR01	edwar no tienes que escribir lo mismo que yo, la profe nos dijo que no tenemos que copiar de los compaÃeros que nosotros podemos decir las mismas cosas pero con otras palabras
Estudiante 1	601-14	36	T003PR01	no me copie de ti

Respecto a los 6 estudiantes que tuvieron dificultades, se observa que: uno de ellos, no socializa conocimientos previos, argumenta “no acordarse de situaciones que puedan estar relacionadas con lo que se le pregunta” (DC - 601/5S/2017). Dos de ellos, demuestran una actitud muy pasiva frente a la lectura, a pesar de que les gustan otra clase de actividades en el computador como los juegos virtuales, (DC - 601/5S/2017). Una estudiante no asistió a la actividad, por incapacidad médica. Y el último estudiante, a pesar de que realiza el esfuerzo, como se abordó en otro momento, tiene dificultades para retener información, por lo que la desorientación cognitiva se hace más evidente.

Por otra parte, sería importante mencionar, el progreso que los estudiantes reflejaron, relacionado **con la coexistencia de diferentes perspectivas y voces dentro de un mismo texto**. Aspecto que, sin lugar a duda, fue uno de los más complejos, primero por el diseño del recurso en sí, ya que tuvo que re-estructurarse en dos oportunidades, a pesar de que se había realizado un pilotaje en otra institución educativa y se habían obtenido los desempeños esperados y segundo porque las bases teóricas de los niños relacionadas con la polifonía de voces eran muy pobres.

Indicio de ello, la confusión que presentaron 38 de 42 estudiantes, al confundir, las voces en el texto, con las clases de narrador (ACTIVIDAD 4, DC-601/8S/2017). Situación que mejoró después de la socialización del taller introductorio, relacionado con la comprensión de ejemplos y del desarrollo de ejercicios prácticos, en donde 34 niños, lograron identificar las voces en el texto y los enfoques que cada una planteaba. Ejemplo de ello, las concepciones de indígena, que emergieron a través de la narración del cuento corto, “Los blancos los trataban como animales, los niños les decían sucios, las señoras ricas les decían sucios asquerosos, en Londres no los dejaron entrar” (Actividad 4 - TO05PR01)

En cuanto a *las intenciones del autor*, el ejercicio fue un poco más sencillo, la comprensión por medio de un video explicativo, de que los autores siempre tienen un *propósito comunicativo*, cambio el imaginario de que, todos los textos se dedicaban a informar. Así mismo, les permitió a los estudiantes identificar ciertos rasgos que, distinguen los propósitos de unos autores y otros, sobre la práctica, al ingresar a nodos que permitían vislumbrar las diferencias.

De hecho, en esta actividad, se llega a comprender que, un texto puede tener más de una intención dependiendo de la forma como se presente la información, como el caso específico de la actividad, en donde el autor quería “Informar a la sociedad que los indígenas continúan siendo maltratados y al mismo tiempo denunciar ese maltrato” o “hacer una denuncia del maltrato de los indígenas e invitar a las personas para que reflexionen acerca de ello y cambien su actitud” (Actividad 4, TO05PR03)

En lo relacionado, al estudiante que no alcanzó los mínimos desempeños, se puede determinar que no observó el video tutorial en donde se hacía la explicación pertinente, tampoco desarrolló los ejercicios planteados, tanto en la red, como en su texto guía y mucho menos solicitó aclaración del tema. Para solventar esta situación, se adelantaron actividades en extra tiempo, con el fin de ayudarlo a superar las dificultades, pero desafortunadamente los resultados, fueron prácticamente los mismos (Actividad 4, DC - 601/8S/2017)

Por otra parte, es importante mencionar la aceptación que generó el hipertexto, por parte de docentes de diferentes instituciones y grados, tanto dentro como fuera del país. Esta aceptación se da, en primera instancia cuando, se les extiende la invitación a algunos de ellos, para que participen en el proceso de pilotaje del proyecto, inscribiéndose y registrando a sus estudiantes en la plataforma. Y en segunda instancia, al recibir los correos de tres docentes de

castellano, de Paraguay, Ecuador y Venezuela pertenecientes a instituciones privadas, quienes manifestaron su deseo de emplear el hipertexto, en sus prácticas, después de haberlo encontrado en la red, leído y evaluado.

Dicha participación, no solo contribuyó a efectuar los ajustes y modificaciones que según el criterio de ellos y en su práctica podrían ayudar a mejorarlo, sino que, además permitió determinar los aspectos que llamaron la atención del soporte hipertextual y motivaron la inclusión en sus prácticas. Dentro de los aspectos mencionados por ellos mismos se encuentran: la temática trabajada, el diseño amigable de la plataforma y la manera en que se presenta la información, el empleo de textos literarios para proponer las actividades, la posibilidad de interacción real, el diseño de los talleres, el reporte entregado al docente, la metodología de enseñanza y el paso a paso de cada tutorial.

Así mismo, surgieron preguntas de docentes que querían saber si existían páginas similares, con las mismas características, para los grados noveno y décimo relacionados con el método científico y con el área de filosofía. Se recibieron, además, mensajes en donde docentes expresaron su agradecimiento, por plantear proyectos que, se relacionaban con lectura y la escritura en soportes digitales, por no “satanizar” las TIC y desvirtuarlas, por la preocupación de desarrollar competencias en los niños que son absolutamente necesarias, pero con las cuales, muy pocos docentes quieren trabajar.

Actualmente y después de varios meses de haberse implementado el proyecto, se continúan recibiendo solicitudes de uso, para instituciones educativas de varios lugares, las cuales están en espera, porque por el mantenimiento de la página requiere de una mínima inversión.

De la misma forma, se observa satisfactoriamente, que varios padres de familia se vincularon activamente, en el proceso de aprendizaje de los niños, e incluso ellos mismos se interesaron por el manejo del hipertexto, a la vez que iban proponiendo temas, de otras disciplinas que sería interesante que los niños aprendieran de esta forma, por ejemplo: líneas de tiempo para la asignatura de sociales, foros para proyecto de vida, ética, etc. (DC - 601/13S/2017)

Finalmente, se determina que el diseño metodológico aplicado en la intervención, relacionado con las fases de la lectura creativa, fue el más indicado. El desarrollo de una secuencia didáctica, que empleó los textos literarios y a los hipertextos digitales como recursos, permitió no solo que la mayoría de los niños mejoraran sus competencias relacionadas con la literacidad crítica, al vivir una experiencia de lectura diferente, y al poner en práctica competencias específicas, en situaciones reales de uso, sino que además, ayudó a que, aprendieran el manejo de un soporte tecnológico, de uso frecuente y necesario para interactuar en la sociedad de la información.

Hallazgos

Los estudiantes de origen venezolano demostraron mayor conocimiento y facilidad, para comprender el sistema de significación y estaban más familiarizados, con los términos que se les iban introduciendo, según ellos, porque tienen más horas de trabajo en los computadores que aquí y porque muchas de las actividades se debían desarrollar en estos dispositivos (DC - 601/10S/2017)

El soporte hipertextual diseñado, permitió identificar el problema de asociación y de memoria que presentaba uno de los estudiantes, aunque el interés del niño por desarrollar las actividades era evidente, las dificultades en su proceso cognitivo, no le permitía terminarlas con

éxito, gracias a ello, se logra hacer una remisión a psicorientación para que fuera valorado por un especialista. (DC - 601/3S/2017)

Se logra prevenir el desbordamiento cognitivo y la falta de orientación, al enseñar a los niños a trabajar en soportes hipertextuales digitales, el hecho de que aprendieran, a buscar, seleccionar, relacionar y organizar la información, entre otras habilidades, les otorgó a los estudiantes la confianza y la autonomía necesaria para acceder a los contenidos, aprender de ellos, compartirlos, disentir de otras opiniones e incluso transformarlos.

El alojar una estrategia didáctica como la diseñada para el propósito del presente trabajo investigativo, en un lugar público como lo es el Internet, despierta un especial interés entre los docentes de diferentes disciplinas, no solo porque se carece de sitios similares en las plataformas educativas expuestas, que se dediquen a la enseñanza de la literacidad crítica en soportes hipertextuales digitales, sino porqué el planteamiento metodológico y la temática empleada facilita al docente o tutor un seguimiento detallados del progreso y al estudiante una participación activa en cada una de las actividades.

Capítulo V. Conclusiones

- ❖ Los soportes hipertextuales digitales, son recursos a disposición de la enseñanza y el aprendizaje que, por sus características, contribuyen en medidas diferentes, al desarrollo de la literacidad crítica, de los niños de sexto grado. Estos resultados solo son posibles, si los estudiantes conocen sus componentes y funcionamiento y logran adquirir las competencias básicas que les permitan, acceder, comprender y gestionar la información que ofrecen, pero además, si existe en el ejercicio pedagógico, un manejo adecuado y un objetivo educativo concreto relacionado con esta práctica socio cultural, de lo contrario, el hipertexto digital sólo será, un cúmulo de información alojada en la red que, podría dificultar el aprendizaje, al confundir al estudiante y al producir pérdida de tiempo, por las competencias que requiere y por el volumen de información que maneja.

- ❖ La investigación ratificó, lo expuesto por Gee (1990, citado por Cassanny, 2005), en cuanto a que los individuos solo logran aprender a gestionar textos, si participan en contextos, en donde se desarrollan estas prácticas. En el caso del presente trabajo, fue evidente que, la mayoría de los niños, superaron en parte, las dificultades que venían presentando en el desarrollo de la literacidad crítica, porque las actividades propuestas en el soporte digital se convirtieron, en el espacio adecuado para generar las competencias que, en otras circunstancias serían imposible trabajar. Ejemplo de ello, la exigencia interpretativa -relacionada con el manejo de bibliotecas electrónicas, esquemas gráficos y soportes de trabajo activo -, tipologías propias de los soportes hipertextuales digitales, necesarias para comprender, analizar e interpretar la información y para realizar aportes y compartir opiniones, en ambientes virtuales.

- ❖ Como lo expone Rueda (2007), en la teoría educativa, el hipertexto se concibe como una tecnología de la mente y de la cultura, que moviliza procesos de pensamiento y promueve la interacción y relación social, dicha percepción se confirmó, dentro de la intervención, cuando la multimodalidad, la multi secuencialidad, y la transformación del espacio – tiempo, se convirtieron en medios y a la vez en desafíos para el desarrollo de la literacidad crítica. En medios, porque se propusieron diferentes formas de acceder al conocimiento, de fomentar pensamiento e integración asociativa y de interactuar con otras personas, en el dispositivo de su elección, en cualquier momento y lugar. Y en desafíos, porque al enfrentar a los estudiantes con situaciones reales, fue necesario que, ellos desarrollaran y aplicaran procesos de pensamiento, para dar respuesta a los interrogantes formulados.
- ❖ Los imaginarios que tienen los docentes, en cuanto a las prácticas de literacidad crítica en soportes hipertextuales digitales dentro del aula, son muy precarios, la falta de conocimiento y de preparación respecto a las fortalezas y objetivos educativos, que ofrecen estos soportes, continúan ejerciendo resistencia frente a su implementación. De hecho, entre la comunidad educativa, existe una evidente confusión de las diferencias, epistemológicas, ontológicas, etc., que hay entre la lectura y la literacidad crítica, y entre las componentes de los textos impresos y los hipertextos digitales. Sumado a ello, la falta de interés por abordar el tema, porque no hace parte de los contenidos a evaluar en las pruebas estandarizadas.
- ❖ La enseñanza de la literacidad crítica en soportes digitales, requiere necesariamente que el docente posea las habilidades, para la formación de un lector crítico, bajo estos soportes. El acompañamiento, la preparación del estudiante, el conocimiento del medio y del entorno, fijará los referentes, sobre los cuales se desarrollará el proceso de enseñanza y

aprendizaje en este sentido, pero no solo eso, contribuirá para que esta práctica, cada vez sea más elevada, en la medida en que acerque al estudiante a productos de mayor exigencia interpretativa.

- ❖ El diseño del recurso tecnológico y la forma en que se presenta a los usuarios determina, en parte, el interés y el desempeño, que los niños tienen en su proceso de aprendizaje. Es decir, ciertas fuentes (tamaños, colores, fondos, imágenes, etc.) crean escenarios adecuados para el aprendizaje, en contraposición, otras pueden convertirse en objeto de distracción y hasta confusión al momento de desarrollar las actividades.

Recomendaciones

- ❖ A pesar de que los niños son considerados en la actualidad como “nativos digitales”, no se puede dar por hecho que, conocen y manejan, los recursos que proporcionan las nuevas tecnologías. Razón suficiente, para que los docentes comprendan que, el acceso y el manejo de la información, son dos conceptos completamente diferentes que, deben tenerse en cuenta, al momento de plantear estrategias pedagógicas, que aborden la literacidad crítica.
- ❖ La implementación de estrategias pedagógicas que involucren los soportes hipertextuales digitales debe hacerse teniendo en cuenta, dos aspectos determinantes, para alcanzar los objetivos educativos, el primero, las características propias del grupo con el que se va a trabajar, y la consideración de los niveles de aprendizaje que poseen cada uno de los niños dentro de ese mismo grupo. Y el segundo, la necesidad de un acompañamiento continuo durante todo el proceso, por parte del docente, en donde se aclaren las dudas, se

propongan nuevos desafíos y se prevenga a los niños, acerca de los riesgos a los que están expuestos en la red.

- ❖ Los atributos que poseen los hipertextos digitales han demostrado que, pueden ser empleados en diferentes áreas del conocimiento, y en diferentes grados de escolaridad, la selección apropiada de nodos y esquemas gráficos por parte del docente, en cuanto a diseño, contenido y confiabilidad, ayudará a futuro, a que los niños sean más selectivos a la hora de consultar la información.

Limitaciones del estudio

- ❖ Los recursos disponibles en la institución para llevar a cabo la intervención, en algunos casos son limitados, tanto por el traslado a una sala con los dispositivos adecuados, la cual disminuye el tiempo de real de trabajo, como por el mantenimiento que realizan a esos recursos para actualizaciones o reparaciones.
- ❖ El ancho de banda de acceso a internet, con el que cuenta la institución, limitó la cantidad de usuarios que se pueden conectar conjuntamente, y ralentizó la navegabilidad y la respuesta de los servidores a cada comando.
- ❖ La cantidad de estudiantes que se tienen dentro del aula limita, el tiempo que el docente puede dedicar al acompañamiento de cada niño, abriendo espacios para el desbordamiento cognitivo y la falta de orientación.
- ❖ La falta de interés de los demás docentes que median en grado sexto, para llevar a cabo prácticas similares, hace que el esfuerzo por desarrollar estas competencias se vea aislado y solo se relacione con un área de conocimiento.

Lista de referencias

- Aillon, M., Figueroa, B., y Neira, A., (2014). Lectura hipertextual en un contexto de alfabetización académica: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 26 (1), 77-96. Recuperado el 2 de septiembre del 2016, de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/44661>
- Álzate, J., y Vásquez, C. (2013). *Hipertexto educativo. Un libro de arena en el ámbito escolar. (Tesis de pregrado)*. Pontificia Universidad Bolivariana. Recuperado el 3 de octubre del 2016 de <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/1103/Hipertexto%20Educativo%20Un%20libro%20de%20arena%20en%20el%20ambito%20escolar.pdf?sequence=1>
- Ardila, C., Pérez, S. y Villamil, H. (2014). La lectura crítica en internet en la educación media. *Actualidades Pedagógicas*, (63), 83-98. Recuperado el 2 de septiembre del 2016 de <file:///C:/Users/C%20N%20T/Downloads/2669-7148-1-PB.pdf>
- Bogum, Y. (2015). *Critical Literacies: Global and Multicultural Perspectives*. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=XrgvCwAAQBAJ&pg=PA34&lpg=PA34&dq=involves+second+guessing,+reading+against+the+grain&source=bl&ots=Oj_QgrkXzS&sig=FkTopUYPr18r2KOKOQXC24B5uSY&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwj1h5K3gbjTAhXFSiYKHZtnAUUQ6AEIITAA#v=onepage&q=involves%20second%20guessing%20reading%20against%20the%20grain&f=false
- Cassany, D. & Castella, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28(2), 353, 374. doi: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p353

Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica, *Lectura y Vida*, 26 (3), 32-45,

Recuperado de

https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22468/Cassany_lyv.pdf;sequence=1

Cassany, D. (2012). En línea. *Leer y escribir en la red*. Recuperado de

https://books.google.com.co/books?id=tQOUEQnTmVUC&pg=PT8&lpg=PT8&dq=Cassany,+no+confundamos+el+acceso+a+la+red&source=bl&ots=dfh91j3-On&sig=WTFIh9WCAISbLbhmWJ9BrTPxYhg&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjQ5v_6u6rUAhVI2mMKHSvFBuIQ6AEIzAA#v=onepage&q=Cassany%2C%20no%20confundamos%20el%20acceso%20a%20la%20red&f=false

On&sig=WTFIh9WCAISbLbhmWJ9BrTPxYhg&hl=es-

419&sa=X&ved=0ahUKEwjQ5v_6u6rUAhVI2mMKHSvFBuIQ6AEIzAA#v=onepage&q=Cassany%2C%20no%20confundamos%20el%20acceso%20a%20la%20red&f=false

Cassany, D. (2014). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. *ResearchGate*. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia

Castells, M. (2005). *Sociedad de la Información / Sociedad del Conocimiento*. Recuperado de

<http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obsciberprome/socinfosoccon.pdf>

Colegio Parroquial San Luis Gonzaga. (2017). *Malla Curricular, Castellano, Grado Sexto*.

Documento PDF.

Colegio Parroquial San Luis Gonzaga. (2017). *Plan de asignatura, Castellano, Grado Sexto*.

Documento PDF

Contreras, F., Campos J, & Gómez, A. (2006). *Información, Innovación y Sociedad Global*.

Recuperado de

https://books.google.com.co/books?id=rj0_otRQZWoc&pg=PA136&lpg=PA136&dq=DESBORD

[AMIENTO+COGNITIVO&source=bl&ots=ZyBpaYsymq&sig=ivyT6_I6cP6ngiTMC7aL1VTakxk
&hl=es-
419&sa=X&ved=0ahUKEwi8p8rDq83TAhVBWSYKHcP6AO0Q6AEIPDAE#v=onepage&q=DE
SBORDAMIENTO%20COGNITIVO&f=false](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44733027016)

Del Valle, F. (2006). Documentos digitales: hipertexto y edición digital. Universidad

Complutense Madrid. Recuperado de

<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/multidoc/prof/fvalle/tema20.htm>

Díaz, L, Torruco, U, Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y

dinámico. *Investigación en Educación Médica*, (27)2, 162-167. Recuperado de

[http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09_MI_LA%20_ENTREVISTA.
pdf](http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09_MI_LA%20_ENTREVISTA.pdf)

Dimaté, C. & Mateus, E. (s.f.). Estrategias didácticas de intervención. Universidad Externado de

Colombia. Maestría en educación.

Elizondo, J. (2009). El individuo ante el tiempo atemporal. *Nueva Época*, (22)60, 81-90.

Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v22n60/v22n60a5.pdf>

Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. Recuperado de

[https://books.google.es/books?id=n7RRptJM-
d0C&pg=PA91&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id=n7RRptJM-d0C&pg=PA91&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false)

Galindo, M. de los A. (2015). Lectura Crítica e Hipertextual en la Web 2.0. *Revista Electrónica*

“*Actualidades Investigativas en Educación*”, (15)1, 1-29. Recuperado el 30 de septiembre

del 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44733027016>

González, A., Figarella, F. & Soto, J. (2016). Aprendizaje basado en problemas para desarrollar alfabetización crítica y competencias ciudadanas en el nivel elemental. *Revista Actualidades Educativas en Investigación*, (16)3, 1-34.

<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.26063>

Leibrandt, I. (2008). *El hipertexto: ejemplos didácticos para un aprendizaje integrador en la enseñanza de la literatura*. Documento Word. Recuperado de

<http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22496/1/EL%20HIPERTEXT1.pdf>

Lugo, K. (2005). *El proceso de la lectura de hipertextos, ¿una nueva forma de leer?* *Educere – Investigación arbitrada*. 9(30), 365-372.

Martínez, J. (2011). Métodos de Investigación Cualitativa. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo. Silogismo*. (08) 1-34. Recuperada de

<http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>

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

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Recuperado de http://www.santillana.com.co/www/pdf/dba_len.pdf

Morales, L.F. (2013). *Un acercamiento a la lectura crítica para niños de grado cuarto por medio de herramientas TIC*. Universidad Libre. Bogotá. Colombia

- Murillo, F. (2010). *La investigación Acción*. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf
- Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *En Pedagogía y Saberes*, 31, 26-34. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/659/651>
- Pardo, N. (2012). Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), 41-62. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3222/322227527004.pdf>
- Rodríguez, A. (2008). Literacidad crítica y literatura culturalmente relevante: una combinación que empodera a los aprendices de inglés. *Revista Educación y Pedagogía*, XX (51). Recuperado de [file:///C:/Users/C%20N%20T/Downloads/9902-28718-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/C%20N%20T/Downloads/9902-28718-2-PB%20(1).pdf)
- Rossi, G. (1991). Hipertextos en Educación. *Informática Educativa. Proyecto SIIE*. (4). 235-245. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/265482871_HIPERTEXTOS_EN_EDUCACION
- Rueda, R. (2007). *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad*. Barcelona, España: Anthropos – Editorial
- Rueda, R. (s.f.). Formación, hipertexto y ambientes de aprendizaje. *Revista Educación y Pedagogía*, (14)(15), 178-196. Recuperada de <http://cursa.ihmc.us/rid=1JHMRQXFH-K1GFSW-16H3/TEXTO%20HIPERTEXTO.pdf>
- Sánchez, D. (2013). *Lineamientos para una didáctica de la lectura hipertextual (Tesis de maestría)*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia.

Sánchez, D.A. y Pradilla, C.L. (junio 2012). Un recorrido por investigaciones en lectura hipertextual. *XXVII Congreso Nacional y I Internacional de Lingüística, Literatura y Semiótica. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – Sede Tunja*. Recuperado el 20 de septiembre del 2016 de http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/eventos/2012/cnills/documentos/unrecorrido_investigaciones_lectura_hipertextual.pdf

Solé, J. (2012). *Crítica, educación y acción política*. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=ypg52es2EVcC&pg=PA26&lpg=PA26&dq=el+esfuerzo+intelectual+por+no+aceptar+sin+reflexi%C3%B3n+y+por+simple+h%C3%A1bito+las+ideas,+los+modos+de+actuar+y+las+relaciones+sociales+dominantes&source=bl&ots=IkUrb7Q1X&sig=8UIenJ1SFQTYzDYUnjhX91nqpnE&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwixivSfibjTAhWK4iYKHfpcB6EQ6AEIKjAC#v=onepage&q=el%20esfuerzo%20intelectual%20por%20no%20aceptar%20sin%20reflexi%C3%B3n%20y%20por%20simple%20h%C3%A1bito%20las%20ideas%20los%20modos%20de%20actuar%20y%20las%20relaciones%20sociales%20dominantes&f=false>

Universidad Tecnológica de Pereira (s.f). Diarios de campo. Instrumentos – Investigación, recuperado el 11 de noviembre en <https://instrumentos-investigacion.wikispaces.com/4.+Diario+de+Campo>

Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista FOLIOS*, 42, 139-160. Recuperada el 2 de octubre del 2016, de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n42/n42a10.pdf>

Zenteno, G. (junio, 2015). *La literacidad crítica y el desarrollo de habilidades de lectoescritura en textos académicos en la universidad*. Octavo Coloquio Interdisciplinario de Posgrados, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. Recuperado de <http://upaep.mx/micrositios/coloquios/coloquio2015/memorias/mesa6/Zenteno,%20G.pdf>

Anexos

Anexo 1. Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Bogotá D.C., _____

Yo, _____, identificado con C.C. N° _____, una vez informado sobre los propósitos, objetivos y procedimientos de intervención y evaluación que se llevarán a cabo en esta investigación, autorizo a la Lic. **YOLANDA PALACIOS GARCÍA**, docente del Colegio Parroquial San Luis Gonzaga, para que realice los siguientes procedimientos:

- Registro de información sobre el proceso de aprendizaje relacionado con la literacidad crítica en soportes hipertextuales digitales, en que se encuentra el niño al iniciar y al finalizar la propuesta.
- Recolección de información tanto escrita, como audiovisual y fotográfica de las sesiones que se realicen.
- Análisis de los resultados obtenidos en la implementación de la investigación.

Señor padre de familia, tenga en cuenta que:

- La participación de su hijo en esta investigación es completamente **LIBRE Y VOLUNTARIA**, sin embargo, para llevar a cabo el proceso a cabalidad, es necesario que una vez decidan participar, se mantengan en el proceso.
- Ni usted, ni el estudiante recibirá beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto, sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan mejorar los procesos de aprendizaje de su hijo, relacionados con el tema.
- La recolección de la información durante el proceso será realizada y administrada única y exclusivamente por la profesora autorizada y cuenta con el conocimiento y la aprobación del Padre Rector Mauricio Dueñas Pérez.
- Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente, esta información será archivada en papel y medio electrónico, y por su calidad de anonimato, los resultados personales no estarán disponibles para terceros.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad, y para tal efecto, autorizo a mi hijo _____, del Grado 601, para que participe en el proceso.

Firma del padre de familia y/o acudiente

CUESTIONARIO SEMI- ESTRUCTURADO PARA ESTUDIANTES

Objetivo: Realizar un diagnóstico acerca de los conocimientos que poseen los estudiantes, de grado sexto del Colegio, relacionados con los hipertextos educativos y su incidencia en la literacidad crítica.

NOMBRE: _____

Querido estudiante, gracias por participar, respondiendo el siguiente cuestionario. Te pido que selecciones, con una (X), solo una de las respuestas propuestas para cada pregunta.

1. Para ti, ¿qué es un hipertexto?

- a. Un texto en internet con imágenes, videos, música.
- b. Una enciclopedia en línea.
- c. Los blogs
- d. Todas las anteriores.
- e. Ninguna de las anteriores.
- f. En mi concepto, el hipertexto es:

2. Las partes de un hipertexto son:

- a. Títulos, subtítulos, capítulos, párrafos.
- b. Videos, imágenes, textos, links, enlaces.
- c. Ninguna de las anteriores.
- d. Todas las anteriores.
- e. Para mí, los componentes son:

3. Cuando hablamos de link en internet, estamos haciendo referencia a:

- a. La palabra que no conoces de un texto en internet.
- b. La palabra en donde das clic y te lleva a otros lugares en la red.
- c. Ninguna de las anteriores.
- d. Todas las anteriores.
- e. Para mí, un link

es _____

4. De los siguientes recursos, ¿Cuál sería un hipertexto?

- a. La Wikipedia.
- b. Los videos en YouTube
- c. Los audiolibros.

Justifica tu elección

5. ¿Sabías que, en los hipertextos pueden participar varios autores?

- a. Si
- b. No

Sí la respuesta es afirmativa, ¿Cómo los identificas?

6. ¿Cómo puedes determinar, si la información que aparece en una página web aporta a la lectura del hipertexto?

7. Cuando buscas información, de un tema determinado:

- a. Tienes en cuenta varios sitios en la web.
- b. Consideras el primero que encuentras.
- c. Justifica tu respuesta.

8. ¿Sabes cómo participar en los foros o blogs, para expresar tus opiniones o argumentar tus puntos de vista, respecto al contenido de un texto leído?

¡Gracias por tu ayuda!!!!

CUESTIONARIO SEMI- ESTRUCTURADO PARA DOCENTES

Objetivo: Realizar un diagnóstico, acerca de los conocimientos que poseen los docentes, que median en el grado sexto del Colegio, relacionados con los hipertextos educativos y su incidencia en la literacidad crítica. Todo ello con el fin de diseñar una propuesta pedagógica, que permita a los estudiantes superar las dificultades que presentan con el tema.

NOMBRE: _____

ÁREA: _____

Gracias por participar, respondiendo el siguiente cuestionario. Le solicito que seleccione, con una (X), solo una de las respuestas propuestas para cada pregunta.

1. Un hipertexto educativo digital es:

- a. Un recurso tecnológico que permite, buscar información sobre un tema determinado, en la web.
- b. Tecnología que provee un medio adecuado, para presentar información educativa, mediante diferentes formatos interconectados entre sí.
- c. Ninguna de las anteriores.
- d. Todas las anteriores.
- e. En mi concepto un hipertexto digital es:

2. Las partes de un hipertexto digital son:

- a. Títulos, temas, párrafos e imágenes
- b. Nodos, enlaces, anclajes
- c. Ninguna de las anteriores.
- d. Todas las anteriores.

- e. Desde mis conocimientos, los componentes de un hipertexto digital son:

3. Las características de los hipertextos digitales son:

- a. El espacio y el tiempo
- b. La linealidad y la secuencialidad.
- c. Ninguna de las anteriores.

Para mí, las características de los hipertextos son: _____

4. Las clases de hipertextos digitales son:

- a. Tutoriales, presentaciones y gráficos.
- b. Blogs, foros y wikis.
- c. Ninguna de las anteriores.
- d. Todas las anteriores.

En mi concepto las clases de hipertextos son: _____

5. Los hipertextos digitales pueden desarrollar la literacidad crítica en la medida en que:

- a. Movilizan el pensamiento asociativo, facilitan la memorización, y presentan la información de forma creativa.
- b. Promueven la autonomía, potencian las habilidades de búsqueda y almacenamiento de información, promueven el pensamiento asociativo y relacional.
- c. Ninguna de las anteriores.
- d. Desarrollan la literacidad crítica, en la medida en que:

- e. No desarrollan la literacidad crítica porque:

6. ¿Emplea hipertextos digitales para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas dentro del aula?

- a. Si
- b. No
- c. ¿Por qué?

7. Sí la pregunta anterior es afirmativa, ¿Podría describir brevemente la metodología que emplea? _____

¡Gracias por tu ayuda!!!!

Anexo 4. Mapa del sitio

**EL HIPERTEXTO:
EL HIPERTEXTO:
EL HIPERTEXTO:
EL HIPERTEXTO:
EL HIPERTEXTO:**

MAPA DEL SITIO

HABLEMOS DE HIPERTEXTO

- VIDEO EXPLICATIVO
- ELEMENTOS DEL HIPERTEXTO
 - Los nodos
 - Los enlaces
 - Los anclajes
- CARACTERÍSTICAS DEL HIPERTEXTO
 - Espacio
 - Tiempo
- CLASES DE HIPERTEXTOS
 - Bibliotecas electrónicas
 - Esquemas Gráficos
 - Soportes de trabajo activo

EL CUENTO EN HIPERTEXTO

- Primer paso
- Segundo paso
- Tercer paso

Para participar

1. Tu profesor te debe

Para visualizar la página completa, visite:

<http://www.proyectopalacios.com/proypelicano/brpages/ppal.aspx>

Anexo 5. Hablemos de hipertextos

The screenshot shows a web page with a yellow background. At the top, it says "HABLEMOS DE HIPERTEXTO". Below this, a red text box explains: "Los hipertextos son textos ubicados en la web, que se conectan con otros textos, y en los cuales, la información se presenta por medio de videos, imágenes, audio, etc." To the left is a sidebar with a search bar and a "Enviar" button. The main content area features a list of links for "Cuentos de Grimm" and a preview of a video titled "El Rey Rana o El Príncipe y la Princesa". Below the video is a "VIDEO EXPLICATIVO" section with a thumbnail titled "Introducción al hipertexto". The thumbnail contains the text: "LOS NODOS: SON LAS UNIDADES BÁSICAS DEL HIPERTEXTO, COMO POR EJEMPLO: LOS VIDEOS, LOS TEXTOS, LAS IMÁGENES, ETC." and a diagram showing various media types (Fotografías, Sonido, Texto, Documentos Multimediales, Videos, Control) connected to a central computer monitor icon.

Para visualizar la página completa, visite:

<http://www.proyectopalacios.com/proypelicano/brpages/topica.aspx>

Anexo 6. El cuento en hipertexto

Requiere Información... contáctate a:

EL CUENTO EN HIPERTEXTO **PISTA** 

Leer un cuento en un soporte hipertextual digital, es una experiencia un poco, diferente a la que puedes tener, al leer en un libro en papel. Primero porque puedes acceder a él, en formatos diferentes (video, sonido, texto escrito, imágenes, etc.) y segundo, porque dentro del mismo texto, puedes:

- Consultar el significado de algunas palabras.
- Ampliar la información que desees y que se encuentre en el texto.
- Conocer información del autor, etc.
- Y por qué no, leer, ver o escuchar, otros cuento.

Entonces qué pasos debes seguir:

PRIMERO

 Un cuento, es una narración breve, oral o escrita, de hechos imaginarios o reales

PARTES DEL CUENTO http://tricolorjojo.com/partes-del-cuento/		CLASES DE CUENTOS PISTA 	
Introducción Desarrollo Desenlace	POPULARES http://proyecto.proyectopalacios.com/cuentos-populares/	LITERARIOS http://www.fox.com/ingles/lectura/100-que-deben-leer/	
	De costumbres De animales De hadas	Maravillosos Fantásticos De ficción Policiales	

SEGUNDO

Identifica el nombre del cuento y del autor, usualmente los datos del autor, los puedes encontrar en el enlace bajo el mismo nombre, esta información te ayudará a comprender el momento en que el cuento fue escrito, y las características de la época, lo mismo que te ayudará a identificar el dialecto que se usa en el texto y los posibles significados que tiene.

El zapatero y los duendes → Título del cuento

 Adaptación del cuento de los Hermanos Grimm → Autor o autores **PISTA** 

TERCERO

Inicia la lectura, de forma cuidadosa y con mucha atención, al recorrer la lectura irás encontrando enlaces, audios y videos que te ayudarán a ir comprendiendo el texto.

Para visualizar la página completa, visite:

<http://www.proyectopalacios.com/proypelicano/brpages/topic1.aspx>

Anexo 7. Actividad 1 (I parte)

PONGAMOS A PRUEBA LO APRENDIDO

ACTIVIDAD 1 - CUENTO

EL PATITO FEO

[Hans Christian Andersen](#)



Ocurrió una vez en un bello lugar del campo, que una Mamá Pata al esperar [ansiosa](#) y alegre a sus pequeños patitos, que siempre le salían preciosos, encontró un último huevo grande y muy extraño, que parecía no quererse abrir.

Muy extrañada, Mamá Pata y sus pequeños patitos recién nacidos, observaron y observaron al huevo en espera de algún movimiento, hasta que al fin ocurrió.



Imagen recuperada de: <https://i.pinimg.com/4578/1W/ww/pf4b4ef4b11a3>

Y de aquel gran cascarón que Mamá Pata ni siquiera recordaba esperar, finalmente salió un patito de extraño plumaje, completamente distinto a los demás. [Perpleja](#), Mamá


Formulario de envío:

nombre:
 profesión:
 email:
 Mensaje:
 Enviar

Logos de la página: English, Proyecto Palacios, Project Palacios, Project Palacios, Project Palacios, Project Palacios

AUDIO-LIBRO

Fuente: https://co.livoox.com/es/cuento-infantil-el-patito-feo-audios-mp3_rf_242854_1.html



ACTIVIDAD 1, DESPUÉS DE LEER EL CUENTO RESPONDE

APROPIACIÓN DEL SISTEMA DE SIGNIFICACIÓN

- Identifica uno de los nodos que está presente en el hipertexto y describe, según tu opinión, ¿Cuál sería su función dentro de la lectura?

Enviar

- Selecciona uno de los enlaces, que tiene el hipertexto y determina la fuente de donde proviene.

Enviar

- Ubica el enlace correspondiente al autor del cuento, y en su punto de destino, identifica la información más importante del autor.

Enviar

Para visualizar la página completa, visite:

<http://www.proyectopalacios.com/proypelican/brpages/topicB.aspx>

Anexo 8. Actividad 1 (II parte)

USO E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

- ¿Cuándo se escribió el cuento del patito feo?

Enviar
- ¿A qué especie pertenecía en realidad el personaje principal del cuento?

Enviar
- ¿Por qué el patito feo se sorprendió con su reflejo?

Enviar
- ¿Crees que la actitud de la Mamá Pata fue la correcta? Justifica tu respuesta.


Enviar
- ¿Conoces alguna persona, que viva o haya vivido la misma experiencia del patito feo?

Enviar
- En tu opinión, ¿Es aceptable que las personas sean excluidas por ser diferentes?

Para visualizar la página completa, visite:


<http://www.proyectopalacios.com/proypelicano/brpages/topicB.aspx>

Anexo 9. El mito en hipertextos



nombre
profession

MITO



SIGAMOS APRENDIENDO, ACERCA DE LA LECTURA DE NARRACIONES EN HIPERTEXTOS, AHORA HABLEMOS ACERCA DE LOS MITOS.

Nombre:

email:

Mensaje:

Enviar

Cuando lees un mito que se encuentra en un formato hipertextual, podrás experimentar un aprendizaje diferente, por las siguientes razones:

- La forma en que el texto se recrea con la ayuda de nodos (imágenes, sonido, videos, etc.)
- Y por los recursos que ofrece las tecnologías para comprender, ampliar y opinar acerca de su contenido.

Entonces, los pasos a seguir son:


PRIMERO, RECUERDA QUE...


Mito


Narración que tiene como función explicar el origen del universo y del hombre


Elementos constitutivos

Narrador	Personajes	Tiempo - espacio	Acción
En tercera persona, generalmente distante en el tiempo de los hechos que ocurren.	Dioses o seres sobrenaturales. Hay presencia de humanos, pero generalmente sin identificarlos.	Un pasado remoto relacionado con el tiempo de la creación.	Influencia de los dioses en la vida de los seres humanos y sus consecuencias.









Para visualizar la página completa, visite:

www.proyectopalacios.com/proypelicano/brpages/topicc.aspx

Anexo 10. Actividad 2

 nombre
profesion

Nombre:

email:

Mensaje:

Enviar

TALON DE AQUILES

MITOLOGIA GRIEGA

Lee atentamente  el siguiente relato:






El talón de Aquiles. Leyendas cortas de la mitología para niños

Cuento mitológico para niños sobre Aquiles y sus problemas con el talón.








38 compartidos

El problema de Aquiles con su talón



Aquiles fue uno de los héroes griegos más famosos. Participó en la guerra de Troya junto con Ulises y con muchos otros guerreros dispuestos a rescatar a la bella Helena y todos los troyanos huían aterrizados en cuanto veían aparecer a Aquiles por el campo de batalla. Y es que él era, con mucho, el guerrero más fuerte, feroz y valiente de todos los griegos.

Pica en el siguiente link, para leer el MITO <https://www.projectopalacios.com/la-educacion-digital/infancia/el-talon-de-aquiles-leyendas-cortas-de-la-mitologia-para-ninos/>

Y luego:

1. Identifica tres palabras nuevas para ti y busca el significado, en uno de los diccionarios online que ofrece tu navegador preferido, luego regístralo en tu cuaderno y compártelas con tus compañeros, e intercambia los significados encontrados.
2. Participa en el siguiente soporte de trabajo activo, reflexionando acerca del mito propuesto y responde:

FORO 1

Todos tenemos un "Talón de Aquiles", que puede hacernos débiles frente a las diferentes situaciones que vivimos. Podrías compartir

Para visualizar la página completa, visite:

www.projectopalacios.com/proypelicano/brpages/topic2.aspx

Anexo 11. La leyenda - Distractores

Requiere información... contacte a:

nombre
profesion

Nombre:

email:

Mensaje:

Enviar

LA LEYENDA



Información tomada de: https://www.youtube.com/watch?v=3VWks_zhcR8

CARACTERÍSTICAS DE LA LEYENDA **PISTA** ★



Sus principales características son:

- Relatar hechos que tal vez fueron verdaderos
- Exagerar o deformar esos hechos debido a la imaginación popular
- Trasmitirse oralmente a lo largo de los años
- Forma parte de la cultura de un pueblo

Información tomada de: <http://cudadrecomparativa.org/wp-content/uploads/2016/10/bleguc-1-de-cspasl-primor-grado-20-728.jpg>

Para visualizar la página completa, visite:

<http://www.proyectorpalacios.com/proypelicano/brpages/topicD.aspx>

Anexo 12. Actividad 3 – La leyenda

requiere información... contacte a:

ACTIVIDAD 3 - LA LEYENDA

nombre
profesion

Nombre:

email:

Mensaje:

Enviar

La paloma torcaz

© 12 Enero 2017 | Maroko | Leyendas Infantiles | 5



[f](#)
[t](#)
[p](#)
[s](#)

Leyenda de la paloma torcaz es una leyendas infantil de América. Considerada importante en la literatura infantil y juvenil.

Ingresa al siguiente link en donde podrás encontrar la leyenda de la Paloma Torcaz (Leyenda de la Cultura Maya) y responde: **PISTA** ★

<http://www.encuentos.com/leyendas/cuento-de-la-paloma-torcaz-leyendas-de-mexico-leyendas-cortas/>

ACTIVIDAD 3, DESPUÉS DE LEER LA LEYENDA RESPONDE

• a. Menciona tres distractores que identifiques en el sitio consultado.

Enviar

• b ¿En tu opinión, qué aporte hacen los distractores identificados, a la lectura de la leyenda?


Enviar

Para visualizar la página completa, visite:

<http://www.proyectopalacios.com/proypelicano/brpages/topic3.aspx>

Anexo 13. Voces e intención del autor (Polifonía literaria)

Necesitas información, contacta a:

 Lic. Yolanda Palacios
Docente:

Nombre:

email:

Mensaje:

VOCES E INTENCIÓN DEL AUTOR POLIFONIA LITERARIA

Quando nos enfrentamos a la lectura de un texto, cualquiera que este sea, entramos en contacto no solo con un conjunto de conocimientos relacionados entre sí, que nos transmiten información acerca de un tema determinado, sino que además, nos encontramos, con la opinión, ideas, pensamientos, sentires, etc., de varias personas. Es decir, un texto se puede convertir en el espacio en donde se encuentran varias voces, que comparten, sus experiencias sobre un mismo tema, a este encuentro se le denomina POLIFONÍA LITERARIA.




Imagen tomada de: <http://3.bp.blogspot.com/-V5F-mA-VozA/Vte3Kt57u/AAAAAAAAA8pY/TYrN3SUsu3o/s1600/polifonia%20%25285%2529.jpg>

Dichas voces y expresiones, permitan que reconozcamos lo que dicen, cada uno de los personajes de una historia sobre un mismo tema, o la opinión que tienen varios expertos, sobre un fenómeno determinado, dichas opiniones permiten además, que nosotros como lectores podamos reconocer, por ejemplo: su personalidad, sus ideas, sus conocimientos, sus creencias, si es crítico de lo que lee, si está a favor o en contra con lo que otros autores afirman, etc.

Para visualizar la página completa, visite:

<http://www.proytopalacios.com/proypelicano/brpages/topicf.aspx>

Anexo 14. Actividad 4 - Cuentos cortos



Lic. Yolanda Palacios
Docente

ACTIVIDAD 4

CUENTOS CORTOS

CARLOS JACANAMIJOY - PINTOR COLOMBIANO






Nombre:

email:

Mensaje:

Ingresa al siguiente link en donde podrás la narración de "Cuentos Cortos" del reconocido pintor indígena Carlos Jacanamijoy <http://blog.nomono.co/2014/11/07/cuentos-cortos-el-documental-de-jacanamijoy/> :

Semana Video Filtrar:

El cambio no es un tema de los seres humanos, pero cada uno piensa diferente.

Video tomado de: <http://blog.nomono.co/2014/11/07/cuentos-cortos-el-documental-de-jacanamijoy/>

ACTIVIDAD 4, CUENTOS CORTOS
Carlos Jacanamijoy, Pintor Colombiano

a. Identifica al menos tres voces que intervengan en el texto y enuncia lo que dicen, cada una de ellas acerca de los indígenas.

b. De acuerdo a la narración del autor, se continúan discriminando a los pueblos indígenas. En tu opinión, ¿consideras que la discriminación que viven nuestros indígenas en la actualidad, se parece, a la vivida durante la época de la conquista? Justifica tu respuesta.

c. Teniendo en cuenta, la forma como el pintor narra el cuento, determina la intención que desea transmitir. Por ejemplo: convencer, informar, persuadir, incitar a hacer, denunciar, aconsejar, respaldar, reflexionar, provocar, sensibilizar, conmover. Justifica tu elección.

Para visualizar la página completa, visite:

www.proyectopalacios.com/proypelicano/brpages/topic4.aspx

Anexo 15. La fábula en hipertextos

Requiere información... contacte a:

 nombre
 profesión

Nombre:

email:

Mensaje:

Enviar

LECTURA DE LAS FÁBULAS EN HIPERTEXTOS

PRIMER PASO: Recuerda los conceptos principales relacionados con las fábulas.

"Una fábula es una composición literaria sencilla y breve, en verso o prosa, con personajes que generalmente son animales o seres inanimados. Estas composiciones literarias, buscan enseñar verdades morales que se resume en la moraleja, al final del relato"

Distribución tomada de <http://fabulasanimales.com/igso-una-fabula/>

CARACTERÍSTICAS DE LAS FÁBULAS PESTA★

EL GENERO, LA BREVEDAD, LA PRESENCIA DE LOS ELEMENTOS ESENCIALES DE LA NARRACIÓN, UNA ESTRUCTURA SENCILLA, LOS PERSONAJES, LOS TEMAS, LA INTENCIÓN, LA MORALEJA.

Amplia la información de cada característica en el siguiente enlace:

http://www.materialedeciencia.org/forums/temas_fabulas/temas/CLIENTE/contar/fabulas_caracteristicas.htm



TIPOS DE FÁBULAS

Conoce en detalle, las clases de fábulas consultando el siguiente enlace:

<https://www.ecured.cu/F%C3%A1bula>

Para visualizar la página completa, visite:

www.proyectopalacios.com/proypelicano/brpages/topicG.aspx

Anexo 16. Actividad 5

Requiere información... contacte a:

nombre
profesion

Nombre:

email:

Mensaje:

Enviar

FÁBULA

LA LAMPARA Y EL ESTUDIANTE

ESOPO



www.FabulasAnimadas.com

La lámpara y el estudiante

Érase una noche, que se anunciaba tenebrosa, cuando un estudiante se preparaba a realizar sus tareas.

—Llenaré de aceite mi lámpara y la encenderé para iniciar el trabajo—decía el estudiante mientras sus manos encendían la lumbre.

La lámpara brilló en la oscuridad con clarísima luz y dijo al muchacho:

PISTA

Definición tomada de <http://www.fabulasanimadas.com/que-es-una-fabula/>

ACTIVIDAD 5

1. Después de leer la fábula de "La lámpara y el estudiante" identifica la enseñanza que el autor quiere transmitirte.

Enviar

2. ¿Qué consejo le darías a la lámpara, para que mejore su actitud?

Para visualizar la página completa, visite:

www.proyectopalacios.com/proypelicano/brpages/topic5.aspx

Anexo 17. Actividad 6 - Producción

Neecesitas información, contacta a:

 **Lic. Yolanda Palacios**
Docente

Nombre:

Apellido:

Mensaje:

LITERACIDAD CRITICA

ACTMIDAD 6 - PRODUCCIÓN

Terminamos nuestro recorrido, por los textos literarios bajo formatos hipertextuales, pero antes de cerrar este ciclo, quisiera compartir contigo una Fábula del escritor Brasileiro **Pablo Coelho**, la cual estará disponible en diferentes uodos.

Lee la fábula "**LA HISTORIA DEL LAPIZ**" en el siguiente enlace:
http://www.proyectopalacios.com/brpages/2235165_1.html

VIDEO



Video tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=CdPiqgUjHtF>

AUDIO LIBRO.





Audio libro tomado de: https://co.lujano.com/es/fabula-del-lapiz-audio.mp3_of_2235165_1.html


ACTIVIDAD 6. Producción literaria

- Lee, observa o escucha la fábula de Coelho, luego selecciona una de las cualidades del lápiz, que tienes o te gustaría tener. Justifica tu respuesta

- Redacte un texto argumentativo en donde justifique por qué es importante ser feliz.







Para visualizar la página completa, visite:

<http://www.proyectopalacios.com/proypelicano/brpages/topic6.aspx>