ICONOS
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN Y CULTURA

TESIS

Haz clic y lee

Estrategia didáctica b-learning para favorecer la comprensión lectora
en estudiantes de Educación Media Superior

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN ESTUDIOS TRANSDISCIPLINARIOS
DE LA CULTURA Y LA COMUNICACIÓN

PRESENTA:

MTRA. HILDA JAZMÍN OCHOA MURILLO

ASESOR: DR. RAFAEL MAULEON RODRÍGUEZ

CIUDAD DE MÉXICO 24 DE AGOSTO DE 2019

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE LA SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA SEGÚN ACUERDO NO. 20090139 DE FECHA 27 DE MARZO DE 2009.
CLAVE 2014

Índice

PÁGINA

Introducción 4
Capítulo I. Aspectos teóricos de la comprensión lectora 15
1.1 Lectura y comprensión 16
1.2 Proceso de comprensión de la lectura de textos desde el enfoque psicológico 29
1.2.1 Los esquemas, tipos y funciones. 31
1.2.2 El papel de la motivación, la atención, el aprendizaje, la memoria, y la metacognición en la comprensión de textos. 37
1.3 El proceso de comprensión de la lectura de textos desde el enfoque sociocultural 52
1.3.1 La comprensión lectora como concepción sociocultural 53
1.3.2 El discurso como práctica social 57
1.3.3 Literacidad 60

Capítulo II. El lector competente 70
2.1 Atributos de lector competente 71
2.2 Competencias y habilidades lectoras 76
2.3 El constructivismo como fundamento teórico de la comprensión lectora 84
2.4 Estrategias de aprendizaje definición y clasificación 95
2.5 Estrategias de Aprendizaje Mixto o Blended Learning (*b-learning*) 99
2.6 Estrategias lectoras 105
2.7 Estrategias antes, durante y después de la lectura 111
2.7.1 Estrategias antes de la lectura 113
2.7.2 Estrategias durante la lectura 119
2.7.3 Estrategias después de la lectura 130

Capítulo III Leer en la era digital 142
3.1 Entre lo analógico y lo digital, diferencias en las prácticas lectoras. 143
3.2 Tipos de textos 151
3.3 El texto digital 155
3.4 Géneros digitales 170
3.5 Alfabetismo informacional y Literacidad digital 177
3.6 Recursos para leer y comprender en la red 186

Capítulo IV Estrategia *b-learning* para desarrollar la comprensión lectora 210
4.1 Contexto escolar 212

4.1.1 Características externas 212
4.1.2 Características internas 214
4.2 Características de los estudiantes 217
4.3 Planteamiento del problema 218
4.4 Fundamentación 219
4.5 Estrategia b-learning para favorecer la comprensión lectora en estudiantes de Literatura de Media Superior 223

Conclusiones 233
Fuentes consultadas 245
Anexos 251

INTRODUCCIÓN

Los resultados de la prueba PISA (Programme for International Student Assessment) desde la primer aplicación en el 2000 han demostrado que los estudiantes mexicanos están por debajo del promedio del resto de los países miembros de la OCDE, en su nivel lector, en habilidades para recuperar, interpretar, reflexionar y evaluar sobre el contenido de un texto. México obtuvo en lectura una puntuación promedio de 422 puntos colocándose en el lugar 30 de 31 países evaluados, sólo arriba de Brasil. (OCDE, 2001)

En el año 2003 su calificación en lectura se ubicó en 400 puntos y con esto bajó al lugar 38 (de 40 países evaluados), por debajo de Brasil y sólo por encima de Indonesia y Túnez. (OCDE, 2004) En el año 2006 subió un poco su calificación a 410 puntos en lectura, sin embargo continúa, en los últimos lugares de la tabla de los países miembros de la OCDE. (OCDE, 2007) Con los resultados de las pruebas obtenidos en el 2006 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) identificó que 47% de los mexicanos de 15 años no tiene competencias suficientes para comprender textos (OCDE, 2007).

En el 2009 de los 65 países que participaron, 45 se encuentran por arriba de la media de desempeño de México, cuatro tienen un nivel similar (Bulgaria, Uruguay, Rumania y Tailandia) y 16 están por debajo de ésta, en los resultados se aprecia que el 39% de los estudiantes se

ubica en los niveles inferiores, 54% en los intermedios y solo 6% en los superiores. (INEE 2010)

Los resultados en el año 2013 los estudiantes mexicanos obtuvieron una media de desempeño en competencia lectora de 424 puntos. De los 65 países participantes, 51 se encuentran por encima de la media de desempeño de México; Montenegro, con una media de 422, es el único país con una media estadísticamente igual a la de México, y 12 se encuentran por debajo de la media de México.

En el 2015 los estudiantes mexicanos obtuvieron en promedio 423 puntos. Dicho rendimiento está por debajo del promedio de 493 puntos de la OCDE y sitúa a México a un nivel similar al de Bulgaria, Colombia, Costa Rica, Moldavia, Montenegro, Trinidad y Tobago, y Turquía. Los jóvenes mexicanos de 15 años tienen una diferencia de más de 70 puntos por debajo de Portugal y España, y entre 15 y 35 puntos por debajo de los estudiantes de Chile y Uruguay, pero se sitúan por encima de los estudiantes de Brasil, República Dominicana y Perú. (OECD 2016)

Estos resultados evidencian que muchos jóvenes mexicanos no han adquirido las herramientas necesarias que les permitan utilizar la lectura para participar de manera plena en la sociedad actual. La educación en el siglo XXI plantea un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos. Ya no es suficiente que los estudiantes acumulen información al comienzo de su vida adulta, sino que deberán estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda su vida la información que se genera.

Actualmente el acceso a buena parte del conocimiento es a través de los medios escritos digitales. Por esta razón la lectura se ha convertido en un instrumento de saber indispensable. Leer con buena comprensión

sirve para impulsar y ampliar de forma individual los conocimientos a lo largo de toda la vida. Quienes no logran una lectura eficaz al terminar la educación básica corren el riesgo de tener problemas en su paso por la educación media superior y posteriormente en escenarios laborales. Por estas razones, enseñar a leer de manera eficiente y eficaz se convierte en un objetivo de primera importancia para los sistemas educativos de todo el mundo. Los resultados que ha tenido México en las evaluaciones internacionales de lectura (PISA 2000, 2003 y 2006), han hecho patente que existe un problema de comprensión lectora en los estudiantes de educación básica al que es necesario poner atención.

Mejorar el nivel lector de los alumnos mexicanos no es tarea sencilla, son muchos los factores que inciden en la formación de lectores. Uno de ellos, indispensable, es entender el proceso lector de los estudiantes conocer todo lo que conforma y afecta dicho proceso. Con este conocimiento se podrán diseñar nuevas formas de enseñanza, plantear objetivos claros que busquen su eficacia y obtener así mejores resultados en la formación de lectores competentes.

En los últimos años se ha aceptado por consenso internacional el hecho de que la educación tiene una enorme importancia para el desarrollo humano y por consiguiente para el desarrollo de las naciones. El Banco Mundial afirma que la educación es el mayor determinante para calcular los ingresos de una persona y la poca educación o la poca calidad de la misma contribuyen a la inequidad en la sociedad. (Bernal 14)

Se ha reconocido que la educación contribuye al desarrollo de las potencialidades de las personas. Forma al ser humano para realizar una actividad productiva; para participar activa y conscientemente en el mejoramiento de su entorno familiar, comunitario y social; para convivir en armonía con otras personas; para incrementar la propensión a una

vida sana al reducir la mortalidad y aumentar la esperanza y la calidad de vida. Asimismo, se plantea que la educación es un factor que influye en la reducción de la pobreza y la exclusión social, así como en la construcción de sociedades más democráticas, tolerantes, estables y pacíficas. (Bernal 14)

Con todo esto se puede afirmar que el hecho de que un país reciba una educación adecuada es importante porque de esta forma es posible que cada estudiante esté en condiciones de cubrir sus necesidades básicas de aprendizaje a través de herramientas esenciales como la lectura, la escritura, la expresión oral, así como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que puedan desarrollarse plenamente, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar con su aprendizaje.

Cada país debe ofertar una educación que proporcione bases sólidas para sus futuros aprendizajes, y además tener como objetivo desarrollar las competencias esenciales que permitan a todos participar activamente en la vida social. Con esto, el comité de la UNESCO deja claro que una de las competencias esenciales que se debe desarrollar en toda población es la lectura, establecida como básica debido a que de esta habilidad dependerá en gran medida el éxito académico y la capacidad de la persona para aprender a lo largo de la vida. (Delors, 12).

Con el transcurso del tiempo, las necesidades básicas referidas en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de la UNESCO por Delors, pueden cambiar de acuerdo al tipo de sociedad y al tipo de vida

de ese momento histórico, sin embargo, leer y escribir es una necesidad que no desaparecerá.

Pero esta necesidad se ha transformado. En ésta que es la era de la información existe más que nunca la necesidad de que los jóvenes adquieran una competencia lectora que les permita, localizar y extraer la información relevante de los textos, comprender la lógica de los escritos, así como los mensajes subyacentes en los textos; se requieren competencias lectoras que les permitan construir una interpretación, elaborar respuestas y reflexiones, y llevar a cabo una lectura crítica de una enorme cantidad de información disponible. Saber leer y escribir es una capacidad necesaria en sí misma y es la base de otras aptitudes vitales (Delors 19).

Los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales que miden la comprensión lectora y que se han aplicado en México, como PISA y PLANEA dan muestra de un bajo desempeño en nuestro país con respecto a la lectura. Estas cifras indican que más de la mitad de los alumnos de 15 años no han logrado adquirir la competencia lectora a un nivel que les permita seguir con éxito sus estudios de bachillerato o ingresar a la fuerza laboral y aportar algo a la sociedad. La lectura crítica y eficiente es una herramienta para adquirir y comprender los conocimientos sin la necesidad de un maestro que supervise. Un lector eficiente regula su actividad al administrar, monitorear y evaluar su aprendizaje. En otras palabras, asume la responsabilidad de su aprendizaje. Los resultados dejan ver que un muy alto porcentaje del alumnado de 15 años no tiene esta herramienta sólida que le permitirá avanzar con independencia en sus estudios durante el nivel medio superior.

Por otro lado, vida moderna y los requisitos de la educación superior exigen a los estudiantes – más que memorizar y reproducir información – habilidades para seleccionar, organizar, transformar e integrar información con el fin de ser autónomos en la construcción de sus propios conocimientos. Estos requerimientos obligan a cambiar la estrategia educativa para darle mayor importancia a la enseñanza de la lectura. Leer bien es razonar bien y ejercitar uno de los más elevados procesos mentales, que incluye diferentes formas del pensamiento: la evaluación crítica, la formulación de juicios, la imaginación y la resolución de problemas (Argudín & Luna 13-14)

El conocimiento y la capacidad de regular el propio funcionamiento cognitivo han mostrado ser factores decisivos para resolver tareas complejas eficientemente. El desarrollo de estas capacidades debe ser un objetivo fundamental de la educación ya que esto permitirá a los estudiantes enfrentar de una manera adecuada las demandas de procesamiento de información en la sociedad contemporánea (Villalón, 2004). Estas reflexiones muestran la importancia que tiene la lectura de comprensión, la aplicación de estrategias y la reflexión y entendimiento del propio sistema cognitivo para elevar el nivel educativo de los alumnos mexicanos, para darles herramientas que les permitan desarrollarse exitosamente en el ámbito escolar, laboral y social.

El problema es que no hay suficiente conocimiento respecto a la lectura de comprensión en México con estudiantes de media superior, para proponer un plan que logre elevar de manera significativa las habilidades de los alumnos en este rubro. Se requiere una comprensión más precisa del proceso por el cual los alumnos avanzan hacia el entendimiento de un texto ya que es difícil cambiar aquello que no se conoce ni se comprende.

Se sabe que los alumnos egresan de la educación básica con deficiencias en su capacidad de lectura, pero poco se conocen en qué consisten estas deficiencias. Los conceptos de lector y de leer que tienen los propios alumnos servirán para entender los significados que ellos le dan a esta tarea, significado que han elaborado a través de nueve años de educación básica, y que es fundamental para entender la capacidad que tienen ellos para autorregular su proceso lector.

Como se pudo establecer anteriormente, México tiene un problema con la comprensión lectora de sus alumnos que ingresan a la educación media superior. El plan de estudios actual no forma estudiantes con fortalezas lectoras que les permitan seguir adelante en sus estudios o ingresar a la vida productiva asegurándoles tener éxito. Por este motivo es necesario una estrategia para favorecer la comprensión lectora, que permita mejores resultados.

Internet ha ampliado las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes a través de los diferentes recursos disponibles. De ese modo la tarea del docente es mayor, porque ignorar la existencia de esta realidad es retroceder en el tiempo y detener el desarrollo de habilidades necesarias, y urgentes para poder emplear la red de manera efectiva; por otro lado, es importante considerar que aun cuando las grandes posibilidades de un ordenador conectado a Internet sean infinitas, no tienen por sí mismas efectos sobre el aprendizaje de los estudiantes, ni generan automáticamente nuevos conocimientos.

Es cierto que incluir en el aula Internet para trabajar con los estudiantes puede resultar contraproducente debido a que el mal uso de esta en la clase puede propiciar la distracción de los estudiantes, pues se inclinan hacia la navegación en la red para jugar o para comunicarse en redes sociales por chat, más que para trabajar, produciendo efectos como el

bajo rendimiento escolar, pues pierden tiempo y divagan en la búsqueda de información y la realización de las tareas.

En la actualidad, el medio de donde obtienen información los estudiantes es en la red, navegan entre textos, videos, imágenes para realizar sus consultas, entretenerse, comunicarse, originando nuevos procesos de lectura interactiva. Aunque estas prácticas hacen parecer que los procesos de lectura son dominados por los jóvenes en este medio, no es así.

En la experiencia como docente en primer y segundo grado de Educación Media Superior, se han podido observar en el aula que hay dificultades con los estudiantes: por ejemplo en los procesos de comprensión, de textos escritos digitales.

En este contexto, surgen nuevas necesidades formativas, los textos tradicionales no pueden ser el único objeto de aprendizaje, puesto que la experiencia lectora de los estudiantes se amplía a espacios digitales y estas, deben abordarse también desde el salón de clases, para mejorar su desempeño.

Dada la problemática anterior, se diseñó una investigación que tuvo como objetivo general proponer un estrategia *b-learning* para favorecer la comprensión lectora en estudiantes del nivel medio superior, en la concepción de que este proceso es el resultado de muchos conocimientos previos que los jóvenes han acumulado a lo largo de su vida tanto escolar como familiar, y que está regulado por las creencias que los estudiantes han construido en referencia a cómo se ven ellos mismos como lectores, cómo perciben la lectura y el conocimiento en general. Las estrategias lectoras son parte primordial del proceso lector

ya que son las herramientas que los estudiantes utilizan tanto para construir sentido como para la interpretación de un texto.

Esta investigación está dirigida a desarrollar con el uso del texto digital, una estrategia que contribuya a identificar los problemas de comprensión lectora que presentan los estudiantes respecto este tipo de textos, para fortalecer sus habilidades y posiblemente mejorar con ello, su rendimiento en otras materias y también en su autoaprendizaje en la vida cotidiana. Por lo tanto, **el objetivo de esta investigación es proponer actividades de aprendizaje a partir de textos escritos digitales, sustentadas en la teoría constructivista, para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Media Superior.**

El escenario para esta investigación es una Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México, tomando como muestra a dos grupos de 57 estudiantes entre 16 y 17 años, de segundo grado que cursan la materia de Literatura y contemporaneidad.

Del objetivo planteado se desprende la pregunta que guio el estudio: **¿Cuáles son las estrategias que favorecen la comprensión lectora en estudiantes de Educación Media Superior?**

La hipótesis del trabajo es la siguiente: **las estrategias de aprendizaje mixto o *b-learning* favorecen la comprensión lectora en los estudiantes ya que posibilitan a través del uso tanto de textos análogos como digitales habilidades para ambas prácticas lectoras.**

El trabajo se estructura en cuatro capítulos en el primer capítulo que lleva por nombre *Aspectos teóricos de la comprensión lectora* tiene

como objetivo explicar los referentes teóricos de la comprensión lectora, para fundamentar la estrategia se presentan las diferentes contribuciones para definir a la lectura. Se explora al proceso de comprensión lectora desde los enfoques psicológico y sociocultural: para hablar de la lectura desde el enfoque psicológico se define a la comprensión lectora y la importancia de los esquemas, se explican los diferentes tipos de esquemas y sus funciones; se aborda también dentro de este proceso el papel de la motivación, la atención en el procesamiento de información, el aprendizaje como producto de la lectura y la memoria, así como sus diferentes tipos, hasta llegar a la metacognición, su definición y componentes. En cuanto al enfoque sociocultural se define su concepción de la comprensión desde los estudios de Cassany y la importancia del discurso como práctica social. Se define a la literacidad y se ejemplifican sus características.

El capítulo dos *El lector competente* tiene como objetivo definir las competencias y habilidades lectoras para poder establecer los atributos del lector competente; se describe al constructivismo como fundamento teórico de las estrategias de aprendizaje a través de la revisión de algunos modelos de enseñanza constructivista. Se clasifican las estrategias de aprendizaje hasta llegar a las estrategias de aprendizaje mixto o *b-learning* para definir sus características, los cuatro modelos y las condiciones para modificar la cultura tradicional de trabajo. Se definen a las estrategias lectoras en tres momentos; antes, durante y después de la lectura y los procesos implicados en cada uno.

El tercer capítulo *Leer en la era digital* tiene como objetivo explicar las prácticas lectoras en textos digitales; se clasifican los tipos de textos y se diferencian las prácticas lectoras entre lo análogo y lo digital, se plantean las características del texto digital o hipertexto y se explican las diferentes formas de enlaces entre lexías. Se define y clasifica a los

géneros digitales. Se explica el alfabetismo informacional y la nueva literacidad digital como procesos propios de las prácticas lectoras digitales. Se describen algunos recursos para leer y comprender en la red que pueden ser integrados en procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

El cuarto capítulo se denomina *Estrategia b-learning para favorecer la comprensión lectora* su objetivo es presentar las estrategias *b-learning* para favorecer la comprensión lectora en estudiantes de Educación Media Superior; se parte de la descripción de las características de la Escuela Preparatoria Oficial donde se tuvo la experiencia, de su contexto externo e interno así como las de los estudiantes con quienes se compartió la estrategia. Se elabora el planteamiento del problema, su fundamentación y finalmente se presenta la estrategia *b-learning*.

La fundamentación de las bases teóricas que deben ser consideradas en el proceso enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora de este estudio, es útil para cualquier docente (independientemente de la materia que imparta) que busque favorecer la comprensión de los estudiantes y comprometerlos en desempeños de comprensión que les exijan ampliar, sintetizar y aplicar sus conocimientos.

Capítulo I Aspectos teóricos de la comprensión lectora

Este capítulo tiene como objetivo identificar los referentes teóricos de la comprensión lectora para fundamentar la estrategia.

Se plantea la pregunta **¿Cuáles son los referentes teóricos de la comprensión lectora que pueden fundamentar la estrategia *b-learning*?** La hipótesis es que **para las estrategias que busquen favorecer la comprensión lectora no es suficiente considerar los procesos cognitivos que realiza el estudiante para comprender; leer en la red implica otras prácticas lectoras que pueden ser fundamentadas desde los enfoques psicológico y sociocultural.**

Para responder a la pregunta se estudian en este capítulo dos enfoques: el psicológico y el sociocultural. Se exponen los aspectos teóricos de la comprensión lectora y a la lectura como un proceso activo, de la comprensión como la "esencia de la lectura", se define el enfoque psicológico de los tipos de esquemas en la comprensión que se han estudiado y se conocen. Se explica el papel de la atención en el procesamiento de la información, el aprendizaje como producto de la

lectura y el papel de la memoria y la metacognición en la comprensión de textos. Se plantea la comprensión lectora como concepción sociocultural y al discurso como producto de la cultura y una práctica social. Se explica la literacidad y lo que ésta incluye.

1.1 Lectura y comprensión

Las habilidades lectoescritoras son saberes necesarios para que una persona pueda interactuar en sociedad, quien no lee, está limitado y en desventaja por ello, la escuela es sin duda, un espacio que brinda la posibilidad de que se aprenda la lectoescritura, desde los primeros años. Nuestra sociedad funciona en gran medida con mensajes escritos que son necesarios decodificar, para poder hacer desde actividades cotidianas hasta más complejas. La lectura se ha convertido en una necesidad para poder movilizarnos con éxito.

El enfoque sobre la lectura implica que ésta se entiende como un proceso que va mucho más allá del simple desciframiento de signos. Las actuales definiciones de lectura la muestran como una actividad donde subyace la comprensión de lo que se lee.

Las investigaciones que se han hecho en torno a la lectura de comprensión dejan claro que la lectura es una actividad cognitiva compleja, que moviliza al lector y le hace tomar una postura activa ante el texto (Solé, 17). También ahora se entiende que hay un mayor

número de factores involucrados en la comprensión lectora que lo que se pensaba anteriormente. Para empezar, la lectura se verá influenciada por tres componentes: lector, texto y contexto.

El lector se aproxima a la lectura con determinados conocimientos del lenguaje, del tema a leer, del mundo, de los textos y sus características; también tiene ciertos conocimientos de sí mismo como lector y no puede dejar a un lado sus gustos e intereses. El texto se presenta ante el lector con una estructura propia, un lenguaje peculiar y una intención para la cual fue escrito. El contexto influye a ambos ya que el momento, el lugar y las personas que estén involucradas en la actividad lectora afectarán la relación que se dé entre los primeros dos actores. Para Solé, leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. Interviene tanto el texto, su forma y contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. (Solé 18)

Para leer se necesita manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas. La lectura se convertirá en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que tiene el lector, en su propio bagaje y en un proceso que le permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias, según la información que encuentra en el texto.

Otra definición de lectura que incluye todas las variables que inciden en el proceso de comprensión es la de Carrasco , que dice: leer es un proceso de construcción determinado culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito. Asimismo leer es construir de manera independiente interpretaciones múltiples, establecer relaciones

entre textos, revisar y actualizar propósitos propios de lectura. (Carrasco 131).

Para Emilia Ferreiro la lectura es un proceso de coordinación de informaciones de diversas procedencia, particularmente desde el lector y el texto, cuyo objetivo final es la obtención de significados. (Ferreiro 14)

Para Durkin, leer es el pensamiento intencional durante el cual el significado se construye a través de la interacción entre el lector y el texto. (Durkin 79) Aun cuando las cuatro definiciones presentadas son muy diferentes entre sí, todas coinciden en que la relación texto–lector tiene que ser activa, intencional. Para que un lector logre involucrarse con la lectura debe tener un objetivo, una meta o un propósito para hacer la lectura; durante la lectura debe permanecer activo al hacer predicciones, al buscar comprobarlas, al hacer relaciones entre lo que sabe y lo que lee; el lector debe de estar alerta para comprobar si comprende lo que lee, si es coherente y en el momento en que se tope con una dificultad de comprensión, el lector tiene que hacer uso de diversas estrategias para superar el problema.

Para el propósito de esta investigación, la lectura es considerada como: La construcción de un significado en la interacción del lector con el texto; dicha construcción se interrelaciona con los conocimientos anteriores del lector para formar una representación coherente, integrada y con sentido, que se implanta en su memoria. Así, en otras circunstancias o en lecturas posteriores, el lector puede utilizar la información adquirida para entender, aprender o solucionar un problema.

De esta manera se plantea que la actividad lectora es como su nombre lo indica: activa. El proceso inicia cuando el lector se plantea un objetivo

para su lectura. Su manera de aproximarse a la tarea lectora se verá marcada por el tipo de texto, ya que cada uno presenta la información de diferente manera y si el lector sabe a lo que se enfrenta le será más fácil plantearse metas lógicas a lograr durante su lectura; su comprensión se verá, pues, afectada por el vocabulario que contenga el texto. Entre más conocido le sea, su comprensión se verá favorecida. El conocimiento que tenga el lector del tema a leer y sus conocimientos del mundo práctico le ayudarán a darle sentido y a acomodar la nueva información que se le presenta a menos que se contraponga de manera seria con lo que él esperaba leer. Si esto ocurre, o el vocabulario es demasiado desconocido o simplemente pierde la atención al leer, tendrá que buscar estrategias para resolver sus problemas y continuar su lectura. A través de la lectura el lector comprueba sus predicciones y hará nuevas. Fijará su atención en las ideas importantes y descartará la información no relevante para poder darle sentido a lo que lee. Brown y Palincsar afirman que si la capacidad de decodificación no es un problema la comprensión será producto de tres factores: que el texto sea considerado; que haya compatibilidad entre los conocimientos previos del lector y lo que presenta el texto; y de las estrategias que utilice el lector para asegurarse de su comprensión y retención. Para estas autoras un "texto considerado" supone que sea coherente, lógico, que esté bien escrito y que su estructura sea familiar al lector. La compatibilidad de los conocimientos previos ya se había mostrado como necesaria para la comprensión, ya que entre más familiar le resulte al lector el tema tratado le será más fácil incorporarlo en su repertorio de conocimientos.

La comprensión lectora es una poderosa herramienta de pensamiento ya que al comprender profundamente los estudiantes pueden seleccionar y evaluar información, juzgar su validez, distinguir lo principal de lo

secundario, captar una secuencia de ideas, sacar conclusiones, hacer inferencias, etc. (Catalá, Catalá, Molina, & Monclús, 2007, 17)

El proceso de lectura no es una acción sencilla. Son diversas las definiciones que los teóricos han realizado de esta. A partir de la década de los sesentas la lectura fue considerada no sólo de interés exclusivo para el ámbito pedagógico sino también del campo cultural, las ciencias sociales y las humanidades.

Roland Barthes en sus reflexiones señaló que los estudios sobre lectura no habían atraído mucho el interés hacia el lector y por el contrario se habían centrado más en el autor. En este sentido, el autor es considerado una autoridad, y el lector un subordinado obligado a comprender el significado de la obra. Un ejemplo de esto son las teorías críticas, en la mayoría de ellas se trata de explicar por qué el escritor ha escrito su obra.

El autor está considerado como el eterno propietario de su obra y los lectores como simples usufructos; esta economía implica evidentemente un tema de autoridad: el autor según se piensa, tiene derechos sobre el lector, lo obliga a captar un determinado sentido de la obra, y este sentido, naturalmente, es el bueno, el verdadero. De ahí procede una moral crítica del recto sentido (y de su correspondiente pecado, "el contrasentido"): lo que se trata de establecer es siempre lo que el autor ha querido decir, y en ningún caso lo que el lector entiende. (Barthes, 36)

Para Barthes la lectura genera dispersión, y por ello la denomina irrespetuosa, pues es interrumpida por una serie de ideas que provocan excitaciones, asociaciones, nos mantiene todavía más prendidos, y retornamos a él para nutrirnos. Esto que ocurre en nuestra cabeza

mientras leemos es simplemente un texto que escribimos como resultado de todo proceso que surge de la lectura. El texto que se describe debería denominarse texto-lectura, en tanto que la lectura reconstituye y trasciende al individuo lector o escritor debido a las asociaciones generadas por el texto.

Barthes nos recuerda también de la dificultad para leer con libertad un texto, de ahí la cuestión de si la lógica de la lectura difiere de reglas que no proceden del autor sino de composición heredadas de la retórica.

Siempre pasan por la referencia a un modelo deductivo, es decir, racional, como en el silogismo se trata de forzar al lector a un sentido o a una conclusión: la composición canaliza; por el contrario, la lectura (ese texto que escribimos en nuestro propio interior cuando leemos) dispersa, disemina; o, al menos ante una historia (como el del escultor Serrasine) vemos perfectamente que una determinada obligación de seguir un camino (el "suspenso") lucha sin tregua dentro de nosotros contra la fuerza explosiva del texto, su energía digresiva: con la lógica de la razón (que hace legible la historia) se entremezcla una lógica de símbolo. Esta lógica no es deductiva sino asociativa: asocia al texto material (a cada una de sus frases) otras ideas, otras imágenes, otras significaciones. (Barthes, 37)

De acuerdo con Barthes, toda lectura deriva de formas transindividuales: las asociaciones originadas por la literalidad del texto siempre proceden de manera específica de códigos, lenguas, estereotipos.

Barthes afirma además que en la lectura no hay verdad objetiva o subjetiva, sino una verdad lúdica. El juego no es distracción, es trabajo del que se evapora todo esfuerzo: leer es hacer trabajar a nuestro

cuerpo y seguir la llamada de los signos del texto, de todos esos lenguajes que lo atraviesan y que forman una especie de irisada profundidad en cada frase. (Barthes, 37)

Al leer grabamos una postura frente al texto y es esta invención nuestra posible porque entre los elementos del texto hay una relación sujeta a reglas, que proporciona a la lectura de forma simultánea trazo y libertad.

En *Sobre la lectura*, Barthes se cuestiona ¿Qué es leer? ¿Cómo es leer? ¿Para qué leer? Expresa además su gran desconcierto doctrinal, expone no tener ninguna doctrina sobre la lectura, y duda de si la lectura de la lectura, la metalectura no sería en sí misma un destello de ideas y temores, de deseos, de goces. Para situar su noción de lectura, Barthes aborda como puntos de partida; la pertinencia, el rechazo, el deseo y sujeto.

La pertinencia la define desde la lingüística como el punto de vista elegido para observar, para interrogar, analizar el lenguaje. En el dominio de la lectura asevera que no hay pertinencia de los objetos de la misma, se leen textos, imágenes, rostros, gestos, escenas, etc. estos objetos pueden ser tan diversos que no es posible unificarlos bajo ninguna categoría, pero es posible encontrar en ellos una unidad intencional; para Barthes el objeto que uno lee se fundamenta tan sólo en la intención de leer, y no proviene de una semiología sino más bien de una fenomenología.

Por otro lado, tampoco en el dominio de la lectura se da la pertinencia, no hay posibilidad de describir niveles de lectura debido a que no es posible cerrar la lista de estos niveles.

Barthes acepta que es verdad que hay un origen en la lectura gráfica como el aprendizaje de las letras, de las palabras escritas, pero por otro lado una vez adquirido ese aprendizaje es difícil saber dónde detener la profundidad y la dispersión de la lectura.

Ante esto Barthes se cuestiona si esto debe ser: ¿en la captación de un sentido? ¿de qué clase de sentido? ¿denotado o connotado? Ante las cuales se responde que son artefactos que llamaría éticos, ya que el sentido denotado se convierte a sentido verdadero, en tanto que la connotación, permite instaurar un derecho al sentido múltiple y liberar la lectura hasta el infinito, puesto que no hay límite estructural que pueda cancelar la lectura, aunque se pueden hacer retroceder hasta el infinito los límites de lo legible, pero también en sentido inverso, de acuerdo con Barthes se puede decidir que en el fondo de todo texto, por legible que haya sido en su concepción queda un resto de ilegibilidad. El saber-leer puede controlarse, verificarse, en su estadio inaugural, pero enseguida se transforma a algo sin fondo, sin reglas, sin grados ni términos.

Barthes finaliza en este punto y asevera que la in-pertinencia es algo congénito a la lectura y este algo lo clasifica como deseo, explica cómo toda lectura está penetrada de deseo y escapa por ello de la Anagnosología, y tiene la oportunidad de realizarse por el lado de la estructura, para Barthes toda lectura tiene lugar en el interior de una estructura y no en la espontaneidad ya que no hay lectura "natural". La lectura se somete y respeta la estructura, pero también la pervierte, sería un suplemento interior de perversión.

Lo anterior evidencia que la lectura es más que la simple decodificación de signos, a este proceso complejo de la lectura es necesario distinguir la influencia del contexto y la importancia de un pensamiento crítico

para observar su influencia, en las diferentes asociaciones que se realizan durante la lectura. De ahí que no se pueda olvidar el conocimiento previo del sujeto ante el texto, de esta forma es fácil entender la visión de que es una práctica cultural.

A partir de estas las coincidencias y desde la mirada de la educación, ésta puede apreciarse a la lectura como un *instrumento de comunicación* en donde el autor emite un mensaje a través de la expresión escrita y el lector busca comprender la que se plantea, entonces surge un diálogo en el que se expresan dudas, y/o se señalan los aspectos con los que se está de acuerdo o no. La lectura enriquece la comunicación pues proporciona información que el lector usa como argumentos para fundamentar sus ideas, persuadir y contribuir con nuevas formas de pensamiento.

La lectura también establece una comunicación con otros, ya que brinda elementos útiles para que el lector argumente ideas para convencer a otros y producir también formas de pensamiento.

Se considera la lectura *un medio para conocer*, pues permite al lector el acceso a una gama amplia de conocimientos generales o específicos, aprender nuevas palabras, su significado y usos al conocer las reglas lingüísticas y con ello tiene la posibilidad de ampliar su vocabulario, haciéndolo más especializado incluso; es a través de la lectura que se puede conocer parte de la realidad y de todo fenómeno que la conforma.

Toda lectura es una reinterpretación del texto, cada lector vuelve a crearlo y esto es lo que la hace un proceso dinámico y en desarrollo. La *recreación de lo escrito*, es inevitable, pues cada sujeto posee sus propios modelos internos o representaciones del tema tratado en un

libro. Es a partir de estos modelos que lo interpreta, lo recrea y esto es justo a lo que se refiere Barthes sobre el texto-lectura.

El lector nutre el texto cuando se forma una representación similar a la del autor, pero incluye más elementos o bien, excluye los que son irrelevantes, cuando lo comprende y es capaz de compararlo y elaborar críticas.

Como *instrumento formativo del lector* se entiende que gracias a la lectura este adquiere conocimientos, pero aún más importante es el hecho de que forma hábitos, actitudes, valores, amplía las formas de ver el mundo, genera efectos y motivaciones. "La lectura permite desarrollar el pensamiento humano, no sólo en el contenido sino por la modificación de estructuras, procesos y habilidades mentales del sujeto." (Sarmiento 16)

Al leer, se toma consciencia de cuánto se sabe, de cómo se sabe, y de todo aquello que se desconoce y por qué, de las habilidades que se poseen y de todas aquellas limitaciones, permitiéndole superarlas. Esto eleva en la persona la confianza y la seguridad personal, propicia además su autonomía e independencia, al formarse una identidad personal y social, al desarrollar más su habilidad lectora.

Para que la lectura resulte una *actividad recreativa,* es necesario que no sea un acto obligado, que los textos no estén fuera del interés del lector, pues esto implicaría únicamente la decodificación de signos sin lograr la reconstrucción de significados.

Para ir más allá de leer solo por obligación o necesidad a leer por placer, se debe transformar la percepción que existe de la lectura, observar su

aplicación a lo cotidiano, al mundo real, concebirla como necesaria dentro de las interacciones sociales.

Los estudiantes deben ver a la lectura como el medio para adquirir conocimiento, para comunicarse, lograr objetivos, para descubrir aquello que les apasiona, lo que desean ser y éste es un aspecto que podría generarse desde la escuela también en la medida que se eduque con libertad, conscientes de lo que se construye en los estudiantes es un aprendizaje, un pensamiento crítico y para esto la lectura es el canal.

Para hablar de lectura de comprensión, es necesario explicar qué se entiende por comprensión ya que no es un término científico sino de uso común. Por este motivo se requiere de una clarificación para utilizarlo con mayor precisión.

"Comprender un tema" es poder realizar una presentación flexible de él: explicarlo, justificarlo, extrapolarlo, relacionarlo y aplicarlo de maneras que vayan más allá del conocimiento y la repetición rutinaria de habilidades. Comprender implica poder pensar y actuar flexiblemente utilizando lo que uno sabe. (Perkins 1999, 42)

La comprensión entendida como "la capacidad de tener un desempeño flexible" abarca cuatro dimensiones: (1) el conocimiento de conceptos importantes, (2) métodos de razonamiento e indagación disciplinados, (3) propósitos y limitaciones de las diferentes esferas de comprensión y (4) formas de expresar la comprensión ante auditorios particulares. Esta definición de la comprensión toma en consideración la investigación y muestra que el aprendizaje es un proceso activo y no simplemente una cuestión de absorber información o practicar habilidades básicas. (Stone 37)

La comprensión desempeña una función central en la educación actual. Las cosas que se pueden hacer para entender mejor un concepto son las más útiles para recordarlo. Si no hay comprensión es muy difícil usar activamente el conocimiento (Perkins 1999, 84). Lo que aprenden los alumnos tiene que ser internalizado para que sea factible su uso en diferentes circunstancias dentro y fuera de la escuela (Perrone 46).

De nada sirve llenar de conocimientos a los alumnos, si éstos quedan desarticulados y sin una comprensión profunda que les permita utilizarlos como base, para ampliarlos más adelante o utilizarlos para resolver problemas prácticos. Desde que existen las escuelas la comprensión ha sido una meta permanente. Sin embargo, el camino para llegar a ella no siempre ha sido claro.

La comprensión no es un estado de posesión sino un estado de capacitación. Cuando hay comprensión no sólo existe información acerca de algo, sino que se es capaz de utilizar esa información para solucionar problemas o realizar actividades.

La comprensión se demuestra en desempeños que pueden ser: la explicación (que el alumno lo diga en sus propias palabras); ejemplificación (mostrar cómo aplicar algo en la vida diaria acerca del tema en cuestión); aplicación (usar la información obtenida para explicar un fenómeno aún no estudiado); justificación (ofrecer pruebas); comparación y contraste (relacionar la información con otra similar o diferenciarla); contextualización (ver la relación de lo estudiado con algo más amplio); generalización (ser capaz de hacer generalizaciones a partir de la información obtenida).

Como se puede notar en estas actividades referidas por Perkins toda actividad de comprensión requiere pensar. Las actividades de

comprensión permiten hacer visible el lado interno de ésta. Se puede tener un modelo mental de algo que no se comprende, pero para demostrar comprensión necesariamente se opera sobre el modelo o con él. (Perkins 1995, 85)

Cuando un alumno comprende algo se dice que lo aprehende porque ese conocimiento ya será parte de él y lo podrá utilizar para resolver problemas, para discutir un tema, para analizar una situación o simplemente lo utilizará como base para aprender más del tema. Cuando un alumno comprende algo puede utilizar ese conocimiento en otra situación diferente, es decir logra transferir el conocimiento. Esta es una de las metas claras de la educación: no se educa a los alumnos para que tengan un buen desempeño en el salón de clases, sino que se les enseña, y se espera que los conocimientos y habilidades adquiridas les sirvan fuera de la escuela, en la vida diaria o en la laboral.

Esto obliga a pensar que es necesario un cambio en la escuela que busque darles a todos los alumnos oportunidades educativas de alta calidad que ayuden a desarrollar el pensamiento crítico y creativo en todos los estudiantes.

Pero si la meta de la escuela es que el alumno comprenda, entonces los estudiantes se deben comprometer activamente en construir su propia comprensión y en realizar desempeños que lo demuestren. Uno de los puntos clave para lograr la comprensión está en la responsabilidad que le toca al sujeto para construir por sí mismo sus aprendizajes. Mientras los alumnos no entiendan que les toca a ellos hacer el esfuerzo de aprender y mientras los maestros no les den la oportunidad para lograrlo, será difícil llegar a la meta.

La comprensión es críticamente importante en el desarrollo de la lectura en los estudiantes y por ende en su habilidad para obtener una educación. En la actualidad ya no es posible pensar en lectura sin comprensión; sin embargo, no siempre se pensó que la comprensión era parte indispensable de la lectura.

Carolina Sarmiento explica que para que se dé la comprensión no es suficiente que haya información a ser leída, sino que exista información en la memoria del sujeto que le permita interpretar lo que le llega del texto. (Sarmiento 22)

En esta explicación Sarmiento supone que el lector no es un receptor pasivo, sino que reconstruye el mensaje al modificarlo. Los psicólogos definen a la comprensión como un proceso constructivo, en el que la información de un estímulo o evento se empareja con otra información existente en la memoria del sujeto. (De Vega 368)

1.2 Proceso de comprensión de la lectura de textos desde el enfoque psicológico

Leer no consiste única y exclusivamente en descifrar un código de signos, sino que además y fundamentalmente supone la comprensión del significado o mensaje que trata de transmitir el texto. El reconocimiento de la enorme complejidad del proceso de comprensión lectora lo convierte en un desafío para el estudio desde diversas disciplinas como la Psicolingüística, la Psicología Cognitiva y la Inteligencia Artificial (Alonso & Mateo, 5).

Cuando se lee, es muy común que en algunos momentos se tenga la necesidad de parar y releer porque no se comprende la información,

esta experiencia parece que es común en las personas y en más de una ocasión.

También es posible que se considere con certeza que se ha comprendido lo que se lee, todos tienen hasta cierto punto conocimiento sobre la comprensión, pues durante la lectura se asimila la información con menor o mayor esfuerzo, para alcanzar una comprensión efectiva.

Como una construcción psicológica, la lectura involucra la intervención de diferentes procesos, de acuerdo con Sarmiento entre ellos podemos considerar:

a) Procesos cognoscitivos: como la atención, el aprendizaje, la memoria, el pensamiento y la autorregulación (involucrados en la adquisición de conocimientos);

b) Procesos afectivos: como los motivacionales, tienen que ver con los propósitos e intenciones del sujeto, la toma de decisiones, la formación de actitudes, los intereses y la formación de identidades;

c) Comunicativos: todas aquellas formas de interacción, construcción social de significados, intercambio, diálogo; y

d) Sociales: como las funciones de la lectura, consolidación de pertenencias, etc., como la percepción que puede alcanzar el individuo de que él es capaz de comprender lo que lee, de sus propias habilidades y limitaciones, lo que le permite fortalecer su identidad personal y social. (Sarmiento 18)

Estos procesos son constantes en el aprendizaje de los estudiantes. Tener claridad en cuanto a lo que implican los procesos de comprensión para quienes ejercen la docencia es necesario.

Se debe considerar que en un salón de clases generalmente está integrado por un gran número de estudiantes, lo que nos lleva a reconocer su diversidad, en cuanto a la edad, condiciones sociales y económicas, situaciones de salud y familiares específicas.

Ello sin duda generan una gran influencia en sus procesos de aprendizaje y no deben pasarse por alto. Es posible simular una dinámica de aprendizaje, pero lo que realmente debe suceder en el aula es un compromiso auténtico y este será posible a partir del compromiso docente la medida que este se concientice de lo que debe tomar en cuenta para poder hacer lectores competentes los resultados podrían ser satisfactorios siempre para el estudiante ya sea que lea para aprender dentro o fuera del aula.

1.2.1 Los esquemas definición, tipos y funciones.

La psicología organiza y estructura al conocimiento anterior y lo denomina *esquema,* explica que éste es un conjunto de esquemas interconectados, así, la comprensión de un texto, depende de los esquemas que posee el lector. En un esquema siempre habrá elementos o variables.

Al considerar esto, podemos observar la importancia de los esquemas con que cuenten cada uno de los estudiantes ante un tema a aprender o habilidades a desarrollar, incluso podemos también responder a la pregunta recurrente entre los docentes respecto a por qué los

estudiantes no comprenden lo que leen, pues bien, una primera respuesta es debido a los esquemas.

Los esquemas son unidades conceptuales complejas, compuestas por unidades más simples. Los esquemas pueden ser una forma específica de concebir los eventos, el conjunto de esquemas empleado para comprender una situación constituye una especie de modelo o teoría acerca de los componentes, por lo tanto, el proceso de comprensión es similar a la prueba de una teoría por parte del científico, éste busca evidencia para confirmarla o refutarla. (Sarmiento 23)

Los estudiantes pueden tener esquemas de ciertos temas, aunque no siempre (dependerá por supuesto de sus experiencias anteriores), por ello estos deben ser considerados, ya que en aquellos que no hayan estado antes en relación al conocimiento que se le facilite, elaborarán procesos a un ritmo distinto en comparación con los estudiantes, para los cuales no sea algo nuevo. Incluso gracias a estos esquemas previos, pueden nutrirlos con sus participaciones y profundizar sobre el tema.
Estos esquemas son distintos, en el siguiente apartado se hace referencia a cada uno de ellos de forma amplia.

Según De Vega, los esquemas son de diferente contenido, basándose en ellos, los psicólogos los agrupan en esquemas visuales, situacionales, de dominio, sociales y de autoconcepto. (De Vega 393) Se pueden agrupar estos esquemas en las siguientes variantes:

Los esquemas *visuales o marcos* permiten interpretar objetos y escenas con base en las características agrupadas que poseen. Por ejemplo, el esquema visual de *salón de clases* incluye ciertas características generales como techo, suelo, paredes, ventanas, puerta, pizarrón, bancas, sillas, escritorio al poseer este marco, permite a los individuos

generar expectativas sobre lo que va a encontrar cuando entre a un salón de clases, cada vez que lo haga su esquema se actualiza con los datos concretos que llenan sus variables. (De Vega 393)

Todos tenemos y utilizamos en nuestra vida diaria este tipo de esquemas, pero también es empleado de forma primordial en otras áreas específicas del conocimiento, sobre todo cuando se maneja información espacial como en la arquitectura, la geografía, la ingeniería, el diseño gráfico, entre otras.

Esquema *situacional o guión, de acuerdo con Sarmiento* son secuencias estereotipadas de acciones en un orden causal. Por ejemplo el guión del museo, desde el punto de vista del visitante, comprende una secuencia de acciones como adquirir el boleto en caja, entrar, presentar los boletos en la entrada, esperar que los revisen y que le den el acceso, recorrer el lugar en el orden establecido, respetar los límites del espacio destinado para cada obra y al terminar retirarse. Este es un orden general que puede cambiar de acuerdo a la situación. (De Vega 395)

Los guiones pueden ser concebidos como un conocimiento sobre procedimientos, en psicología se clasifica como conocimiento procedimental para diferenciarlo del conocimiento de contenidos informativos o conceptos, denominado conocimiento declarativo.

Además de la vida diaria, un guión posibilita la interpretación dominios específicos de conocimiento, por ejemplo, un procedimiento para desarrollar una sustancia química, uno para resolver un problema matemático, otro para realizar una intervención quirúrgica, etc. Así, si el lector posee estos guiones, le será mucho más fácil interpretar un libro de química, matemáticas, medicina, que aborde estas situaciones, o

bien, realizar un procedimiento específico aun cuando en la secuencia total de acciones no se describa en el texto.

Los esquemas de *dominio* guían la comprensión y producción del discurso, porque tienen que ver con la estructura esquemática general, por ejemplo, si lo que lee es una novela, entonces se espera que haya personajes, que la historia se desarrolle en un tiempo y espacio determinado, con una estructura de inicio, desarrollo, nudo o clímax y el desenlace, si la estructura es sobre un ensayo académico, entonces se espera un título, introducción, cuerpo o desarrollo, conclusión o comentarios finales, bibliografía. (De Vega 397)

Los esquemas *sociales* pueden ser de muchos tipos de personajes prototípicos (por ejemplo "introvertido, extrovertido"), de roles (como "presidente, profesor"), interpersonales (como "amigo, novio"). El ideario y las creencias conforman estos esquemas, por ello, son claves para distinguir la ideología y valores del autor del libro, así como para que el lector observe su propia ideología. (De Vega 399)

Otro tipo de esquema es el de *auto-concepto*, el cual es un conocimiento muy estructurado que se posee sobre sí mismo, sus cualidades y virtudes, conocimientos, fortalezas y debilidades, carácter, gustos, etc. Este esquema se presenta cuando el lector se enfrenta a un texto, ya que puede identificar si le interesa, si cuenta con los conocimientos para entenderlo y al mismo tiempo puede ser transformado por la lectura, ya que si a pesar de la dificultad del texto puede comprenderlo, entonces cambiarán los contenidos de este autoconcepto. (De Vega 401) (ver cuadro)

Tipos de esquemas	Visuales	Situacionales	Dominio	Sociales	Autoconcepto
Contenido de	Información	Acciones	Estructura	Valores e	Conocimiento

los esquemas	espacial		esquemática	ideología	de sí mismo
Ejemplo	Salón de clases	Procedimiento para resolver un problema matemático	Elaboración de un ensayo	Rol de sacerdote	Soy un lector competente

Esquema 1 de creación propia Tipos de esquemas según su contenido

Cualquier información puede ser estructurada en esquemas, cuando se lee la información de un texto se estimula una serie de esquemas que realizan funciones en la comprensión, estas son:



Esquema 2 de creación propia. Esquemas y funciones en el proceso de comprensión

Integración y elaboración del texto. A través de los esquemas el estudiante puede integrar varias cláusulas en una unidad de significado superior.

Por ejemplo, si lee estas tres oraciones:

1. Juan fue a jugar futbol con Carlos.
2. Juan y Carlos jugaron todo el partido.
3. Juan metió gol.

Estos tres enunciados pueden ser sumados en una sola situación por el esquema que posee el lector de "jugar futbol".

La relación entre conocimientos puede incluso darse de forma aislada, en cuanto a tiempo y espacio. Se vinculan para después deducir nuevos conocimientos o un nuevo texto.

Inferencias y predicciones. La activación de un esquema en el lector posibilita mucho más la comprensión de lo que está escrito en el texto, mediante el proceso de hacer inferencias. Por ejemplo, con el esquema citado en el párrafo anterior, podemos hacer inferencias sobre el juego de futbol de Juan y Carlos, y, así, "saber" que además de ellos, había otros jugadores, que pertenecían a un equipo, que había otro equipo, que Juan es un buen jugador, etc., a pesar de que esta información no fue escrita en el texto original.

Los esquemas tienen un rol primordial en la comprensión de la comunicación hablada y escrita, ya que normalmente se omite gran cantidad de información acerca del mundo y de los antecedentes que suponemos conoce nuestro interlocutor o puede inferir con facilidad.

Esta correlación de las variables de un esquema, nos permite estimar el valor desconocido de una variable a partir de los valores de las otras variables. Por ejemplo, el conocimiento del número total de alumnos de una escuela, nos permite estimar apropiadamente el número de salones de clase. (Sarmiento 28)

Control de la comprensión. Los esquemas guían o controlan la comprensión, a través del establecimiento de metas o de la atención selectiva de la información. (Sarmiento 28) Por ejemplo, si el lector tiene como meta hacer un análisis social de un libro, se toma en cuenta la información al respecto. Si el análisis es psicológico se considerarán los elementos que permitan hacer este análisis, es decir, los esquemas precisan al lector qué información es importante y cuál es secundaria.

Influir en las metas del lector es posible mediante preguntas, objetivos, e instrucciones específicas. Así mismo, el lector puede elegir de manera selectiva la información a través de palabras claves del texto que destacan en los títulos, subtítulos, en párrafos y otras partes.

La comprensión es inherente a la lectura, sin comprensión no hay manera de interpretar un mensaje, de dialogar con un texto, de recrearlo, de crear al lector y de conocer la realidad. La comprensión se produce cuando ocurre un encuentro entre el mensaje de un texto y el conocimiento previo y los esquemas del lector; por el contrario cuando este último no posee el conocimiento necesario sobre el tema o no lo tiene organizado, no puede realizar las inferencias, y predicciones que se requieren para llenar los huecos informativos del texto, es decir, aquello que el autor no escribió y que forma parte importante de su comunicación.

La tarea como docentes es promover en los estudiantes situaciones que posibiliten ampliar sus esquemas para que su nivel de comprensión sea mayor hasta convertirse en un lector experto.

1.2.2 El papel de la motivación, la atención, el aprendizaje, la memoria, y la metacognición en la comprensión de textos

La motivación se refiere a los mecanismos internos que gobiernan la dirección, la intensidad y la persistencia de las acciones. En algunas teorías motivacionales, el constructo de motivación se ilustra o describe en términos de representaciones cognitivas que tienen el poder de empujar o jalar el comportamiento, como deseos, creencias, valores, expectativas, intensiones o metas. Este término sirve para describir

cómo estas variables cognitivas, en mayor o menor medida, se evalúan y combinan para tomar decisiones o elegir cursos de acción.

Los estudiantes necesitan tomar decisiones todo el tiempo. Algunas de estas elecciones reflejan sus preferencias personales, valores e intereses, mientras que otras tienen su origen en su percepción del ambiente o en sus relaciones interpersonales.

Hay dos tipos de motivación en los alumnos: intrínseca y extrínseca.

La primera (intrínseca u orientada a aprender) significa que los alumnos están interesados en lo que se les enseña, son persistentes y aceptan el reto de tareas difíciles.

Por su parte, la motivación extrínseca u orientada a actuar de manera correcta es aquélla en la que los alumnos desean verse bien frente de sus compañeros y están interesados en que los demás los vean como inteligentes y competentes.

La motivación de los estudiantes se observa en tres componentes del aprendizaje autorregulado:

a) El componente de la expectativa, dónde se incluyen las creencias que tienen los alumnos acerca de su propia habilidad para llevar a cabo una tarea. Usualmente contesta a la pregunta ¿soy capaz de realizar esta tarea?

b) El componente de valor. Aquí se incluyen las creencias que tienen los alumnos acerca de la importancia y el valor de la tarea asignada y el interés que les generará. Usualmente contesta a la pregunta ¿para qué realizo esta tarea?

c) El componente afectivo de la tarea, la reacción emocional. Usualmente contesta a la pregunta ¿cómo me siento de realizar esta tarea? (Pintrich & De Groot, 1990 37).

A este respecto se habla de tres creencias motivacionales que afectan la lectura: primero, la creencia de la autoeficacia, que responde a la misma pregunta que el componente de expectativa, ¿soy capaz de realizar la tarea?; segundo, la creencia en el valor de la tarea, que respondería afirmativamente a la pregunta ¿vale la pena leer?; y tercero, las metas de desempeño, en donde lo importante para el alumno deberá ser el conocimiento y la auto-mejora y no simplemente la calificación o cumplir con la tarea (Pintrich P. 1999 462).

Se considera que las dos primeras creencias motivacionales, la de autoeficacia y la de valor de la tarea tienen un impacto en la lectura de mayor importancia que la última en relación con la lectura. Ya que en este caso la meta de desempeño en la lectura se establecerá por las dos anteriores, que tan eficaz se siente el alumno para leer y que tanta importancia y valor le asigna a la lectura. A continuación se describen con mayor detalle las creencias motivacionales que se establecen como importantes para el proceso lector.

Para que una persona inicie una lectura, debe haber algo que la incite, debe sentirse motivado, el interés es propio del lector porque quiere conocer más de un tema, aprender y comprender, porque quiere disfrutar de un libro sin que otros le expliquen o porque es un requisito para una clase, porque debe hacer una tarea, para presentar un examen, o porque es importante para participar en un grupo. A pesar de lo anterior debe existir una fuente de motivación suficiente para iniciar una lectura.

De acuerdo con Sarmiento, el autor de un texto puede manipular la atención del lector de diferentes maneras; al incluir preguntas en el texto, al ofrecer objetivos de lectura, al indicar los puntos relevantes en la introducción, al presentar resúmenes sobre las partes centrales del tema, al colocar ideas tópico en los resultados. La atención permite seleccionar la información que será procesada y puede ser controlada externamente (por ciertas características del texto) o internamente por el lector mismo. (Sarmiento 46)

También se ha descubierto que cuando el texto presenta objetivos, los lectores atienden selectivamente la información relacionada con estos. Los objetivos parecen tener el mismo efecto que las preguntas. El lector puede hacer uso de estos elementos para autorregular su atención selectivamente (para no dedicar muchos recursos a partes que son secundarias o repetitivas y para procesar con mayor cuidado las partes esenciales), puede regular su atención, al hacer sus propias preguntas, al elaborar hipótesis sobre los posibles objetivos de un texto, al construir sus propios resúmenes, al identificar y señalar las palabras y oraciones tópico, y elaborarlas cuando no las encuentre, hacer sus propias tablas, figuras y cuadros sinópticos, etc. (Sarmiento 46)

Al seleccionar los más relevante de la información contenida en el texto, el estudiante puede dedicar más recursos de su procesamiento a la comprensión de tal información, así es como automatiza algunos de estos mecanismos y lo que facilita llevar a cabo un procesamiento controlado de los aspectos que puedan resultar más complejos durante la lectura.

Para Sarmiento, existen mecanismos que los lectores realizan automáticamente, porque ya los han sobreaprendido, de esa manera

economizan sus recursos de procesamiento y su atención, es decir, es innecesario prestar atención a algo que se realiza de manera automática.

Por otro lado, las operaciones de alto nivel, más asociadas a la comprensión, como la integración de proposiciones en esquemas, inferencias, uso de metas, etc., son consideradas como macroprocesos (De vega, 1986) y requieren de un procesamiento más controlado que demanda mayor atención y más recursos de procesamiento.

Esto significa que, al leer, el estudiante deberá ocuparse principalmente de integrar la nueva información a sus esquemas previos de conocimiento, hacer inferencias sobre lo implícito en el texto, o incluso aquello que falte, a extraer las ideas principales, diferenciarlas de las secundarias etc. Como podemos ver, el estudiante como lector desempeña un papel importante en la regulación de su atención.

Los textos son un medio de aprendizaje, generalmente el autor de un texto pretende enseñar algo a los lectores. En el salón de clases es utilizado por los docentes, como fuente de información que muchas de las veces responden al programa de la materia que se imparte.

Si se define al aprendizaje como un proceso en el que interactúan y se modifican sujeto y objeto, el aprendizaje producto de la lectura implica la transformación del lector y del texto, es decir, el lector posee determinadas estructuras conceptuales que le permiten interpretar y crear una representación del texto y su lectura del texto va a ampliar, desechar, modificar las estructuras conceptuales y/o crear otras nuevas más ricas y mejor organizadas; esto significa la modificación y cambio del lector, pero el texto también puede ser modificado, ya que el lector le va a dar una interpretación particular, va a construir una

representación interna del mismo que, aunque sea adecuada, no constituye su reflejo fiel, por el contrario lo transforma. (Sarmiento 47 y 48)

Los conocimientos previamente adquiridos del lector interactúan con las nuevas informaciones obtenidas a través del libro, por lo que podemos deducir que el sujeto que inicia un determinado aprendizaje no es abstracto ni pasivo, sino un individuo en el que todo lo vivido puede reflejarlo en la lectura e interactúa con todos los aspectos que en ella se expresan. Pozo sugiere que en la creación de un texto deben tomar en cuenta los siguientes principios:

- Lo que pretenden enseñar los textos debe basarse en el reconocimiento de que los lectores poseen ideas previas sobre el tema.
- El texto debe incluir situaciones didácticas para que los lectores reflexionen sobre sus propias ideas y tomen conciencia de ellas.
- Estas ideas previas deben concebirse como un vehículo para el aprendizaje, es decir, que los lectores aprendan no a pesar de ellas sino por medio de ellas.
- No se trata de que los lectores abandonen sus ideas, sino que a partir de ellas se desarrollen nuevas concepciones, más próximas a las científicamente aceptadas.
- El cambio conceptual debe ser gradual, ya que implica el cambio de una estructura por otra, de una teoría implícita por otra explicita.
- Solo la presencia de una teoría más explicativa ofrecida por el texto, facilitará el verdadero cambio conceptual. (Pozo 29)

Estos principios considerados para la creación de un texto son aplicables también para la buena selección y uso de un texto en el aula, llevan así a los estudiantes a lograr estos procesos de la mano, y no asumir que los estudiantes lo consiguen, es importante cerciorarse de su aprendizaje a través de una lectura.

Es inevitable hablar de aprendizaje, sin hacer referencia a la memoria, ya que es un proceso estrechamente relacionado. ¿Cómo interviene la memoria en la lectura? La memoria humana es un archivo de conocimientos de gran capacidad. Cada individuo guarda en su memoria incontables contenidos semánticos; significados de vocablos, definiciones sobre el mundo, conocimientos especializados; experiencias y destrezas como patinar, nadar, andar en bicicleta, etc. Esta vasta cantidad de información se mantiene oculta, y esporádicamente un contenido se activa o recobra en relación a las necesidades que se requieren, el ambiente, los intereses y metas del sujeto.

Atkinson y Shiffrin desarrollaron un modelo de la memoria humana, con base en el modelo de la computadora, que cuenta con tres áreas de almacenamiento: memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. Dispone de una unidad central que dirige todo el sistema de procesamiento. Esta unidad controla todo el flujo de información entre los almacenes y la manera en que se codifica mediante varios procesos; la atención, la codificación, el repaso, el reconocimiento y la recuperación. La codificación se refiere a la transformación de la información en una forma adecuada para su procesamiento posterior. (en Sarmiento 51)

Esquema 3. Modelo de Memoria Humana Atkinson y Shiffrin. Sarmiento 51

Memoria sensorial. -Los mensajes o señales sensoriales son codificados en la memoria sensorial de manera automática (no consciente) y permanecen en ella durante un lapso muy breve (2 a 3 segundos). La capacidad de esta clase de memoria es aproximadamente de 12 unidades de información. (Sarmiento 51) Después de un tiempo, la información que no se necesita se pierde absolutamente. Se utiliza esta clase de memoria para recordar palabras o números el tiempo suficiente para escribirlos en alguna nota y no se pretende recordarlo más tarde.

Memoria a corto plazo.- Cuando se presta atención a la información contenida en la memoria sensorial, se transfiere a la memoria a corto plazo donde está disponible para ser procesada en forma consciente durante un plazo mayor, entre 15 y 30 segundos. Sin embargo, su capacidad es menor que la del almacén sensorial, ya que solo puede contener 7+2 unidades de información significativas no relacionadas entre sí, las unidades pueden ser letras, palabras, números, oraciones, etc. Para significar el carácter de la memoria a corto plazo, se ha denominado memoria operativa o memoria de trabajo (MT), pues en ellas se realizan las operaciones y manipulaciones conscientes de la información, la cual procede, generalmente, tanto de la memoria sensorial como de la memoria a largo plazo. (Sarmiento 51 y 52)

Mediante el repaso puede mantenerse la información en la memoria a corto plazo, esto es, repitiéndose algo para sí mismo una y otra vez. Por ejemplo, para llegar a un lugar se repite la dirección y quizás hasta los lugares cercanos que se localizan, también para poder ubicar el lugar. Para transferir la información a la memoria a largo plazo, se repasa durante un periodo más prolongado, aunque un método más eficiente es la comprensión.

Memoria a largo plazo. - La memoria a largo plazo (MLP) se caracteriza por su capacidad prácticamente ilimitada, en ella se encuentran actitudes, aptitudes, intereses, en ella se almacena todo lo que sabe acerca de sí mismos y del mundo que lo rodea. La MLP tiene gran influencia en lo que percibimos, en la forma que interpretamos lo que percibimos, así como en lo que hacemos y pensamos. La MLP tiene un alto grado de organización. La información está clasificada en estructuras a menudo de tipo jerárquico. Por ejemplo, el concepto de célula que tiene un buen estudiante está organizado en una estructura que incluye la definición de célula, sus componentes principales y las funciones de cada una de las características de diferentes tipos de células. (Sarmiento 53) El modo en que se organiza y codifica la información en la MLP se considera como un punto clave para explicar la celeridad y precisión con que la información se recupera. Se identifican dos clases de información en la MLP: la memoria episódica y la memoria semántica.

La Memoria a Largo Plazo (MLP) interviene en la lectura a múltiples niveles, al decodificar las características físicas o formato de letras, palabras y texto, y también aportan los significados abstractos que pueden facilitar u obstaculizar la comprensión.

Tulving dice que la memoria episódica se refiere a los eventos que tienen una relación personal y comprende datos sobre el tiempo, el lugar y el contexto en que sucedieron. Por el contrario, la memoria semántica se refiere a conceptos, hechos, imágenes, relaciones y reglas separados de toda referencia autobiográfica. Estos dos tipos de información están estrechamente relacionados, ya que los conceptos y reglas se adquieren concretamente a través de la elaboración y generalización de numerosas experiencias personales. (en Sarmiento

54) En la comprensión de lectura, el papel de la memoria de trabajo y el de la memoria a largo plazo ha sido de gran interés.

En cuanto a la memoria de trabajo en la lectura han propuesto que el lector tiene una capacidad limitada de esta memoria (aproximadamente de 7 unidades de información) y que un texto debe ser procesado en un número de ciclos, cada uno de los cuales tiene que ver con alguna parte relativamente pequeña del texto, quizá una frase u oración. (Sarmiento 54)

Para que el lector mantenga la coherencia entre los elementos sucesivos del texto, se debe mantener en la MT un número limitado de proposiciones de un ciclo al siguiente, esto permite interconectar a las proposiciones de un nuevo ciclo con las de ciclos anteriores. Si se rompe la coherencia entre proposiciones, el lector debe buscar una representación del texto en la MLP, si tal proposición no puede ser encontrada, debe ser generada una inferencia que servirá como conexión entre las partes del texto.

Los lectores con una MT relativamente grande serían más eficientes, ya que ellos serían capaces de retener más proposiciones a través de los ciclos y de esta manera minimizar el número de búsquedas en MLP, lo que a su vez disminuiría el tiempo de lectura. (Sarmiento 55)

Esquema 4. Modelo de procesamiento de la información del aprendizaje y la memoria Schunk 166

Entre lectores expertos y novatos también hay diferencias por el tipo de unidad utilizado. Los lectores expertos utilizan como unidad, proposiciones, ideas o conceptos, independientemente del número de palabras que contengan. Los lectores novatos utilizan como unidad una letra o una palabra, por lo que las unidades que almacenan no son suficientes para construir una idea, mientras elaboran una parte de la idea ya se les olvidó la anterior. (Sarmiento 55)

La memoria episódica se activa con la lectura, de esta forma, la información del texto se confronta con las experiencias del lector a partir de su vida cotidiana.

El conocimiento general del mundo, permite al lector inferir sobre los conceptos implícitos en el texto, e incluye diferentes tipos de información, por ejemplo: la cultura de pertenencia del lector y la del autor del libro, las reglas gramaticales sintáctico-lógicas del lenguaje y la representación del significado y los aspectos estructurales y de procesamiento del lenguaje.

El conocimiento por dominios se refiere a las áreas en que el lector tiene un mayor conocimiento. Por ejemplo, si el texto es de aviación, un aficionado a los aviones lo entenderá más fácilmente que una persona ajena al mismo, o bien si se trata de un libro de programación, un

profesionista de esta área de conocimiento lo comprenderá más rápidamente que alguien novato en el tema.

El dominio de conocimientos permite explicar las diferencias en comprensión entre expertos y novatos en términos no solamente del conocimiento previo almacenado en la memoria, sino por la estructura y organización de ese conocimiento, la capacidad de la memoria de trabajo, las estrategias de procesamiento utilizadas y los procesos meta cognoscitivos.

La participación de la memoria semántica (MS) en el proceso de lectura, se manifiesta por los conocimientos con los que cuenta el lector cuando se enfrenta a un texto. Esta base de conocimientos, según Sarmiento puede ser de dos tipos: el conocimiento general del mundo y el conocimiento por dominios específicos. (Sarmiento 55)

Finalmente, la MS permite al lector construir una representación interna del texto y compararla con una representación más formal del mismo.

Esquema 5. Modelo de procesamiento humano de información (Tomado de Roger y Allan en Sarmiento 52)

Además de considerar los diferentes tipos de memoria en el proceso de lectura, debe también tomarse en cuenta la metamemoria, esto es, que la memoria no se limita solamente a almacenar y recuperar información, sino que tiene procesos autorregulados, de carácter activo y consiente. Sarmiento explica esto de la siguiente manera; cuando un sujeto se enfrenta a una tarea de lectura, selecciona el nivel de codificación de la lectura y lleva a cabo una toma de decisiones controlada por él mismo, de manera que almacenaría detalles episódicos si lo que tiene que recordar son fechas, nombres, o extractos fieles del texto, pero realizará una codificación y almacenamiento semántico si lo que tiene que hacer es entender el contenido y recuperarlo en una explicación posterior. La metamemoria se refiere al uso de diversas estrategias que dependen de las circunstancias, de los fines del lector y del tipo de información que decodifica en la lectura.

Por otra parte, los psicólogos cognoscitivos consideran que el contenido y la organización del conocimiento de una persona determina, en gran medida, sus percepciones, pensamientos y acciones. Por lo tanto un área importante de investigación es la representación del conocimiento almacenado en la MLP. (Sarmiento 57)

La memoria está vinculada estrechamente en los procesos de aprendizaje. Interviene en el proceso lector de acuerdo a sus necesidades.

Conocer de qué manera funcionan permite generar las condiciones que se consideran indispensables, para los aprendizajes esperados planteados en los programas y así desarrollar las habilidades de comprensión lectora con más eficiencia, a través de tareas a resolver que los estudiantes deban realizar, considera que es en la memoria

donde se encuentran almacenados sus conocimientos previos, podemos identificar cuáles son aquellos que no recuerdan o definitivamente han olvidado. Otro factor que interviene en el proceso de comprensión es el de la metacognición y sobre ella se habla en el siguiente tema.

Otros procesos que participan en la comprensión de lectura son los metacognitivos. Este término hace referencia al hecho de ir más allá de la cognición, o bien en palabras de la psicología "… conocimiento sobre el conocimiento." (Sarmiento 71)

La metacognición está estrechamente relacionada con la conciencia sobre el conocimiento, tiene que ver con un estado consciente de los procesos psicocognitivos; además de referirse a la consciencia del conocimiento, implica el control que el individuo tiene sobre sus actividades de pensamiento y aprendizaje a esta parte se le ha denominado autorregulación.

La metacognición tiene dos componentes:

a. Una consciencia sobre las habilidades, estrategias y recursos necesarios para realizar una tarea adecuadamente.
b. La habilidad de usar mecanismos autorreguladores que aseguren la continuidad y eficacia del proceso de comprensión.

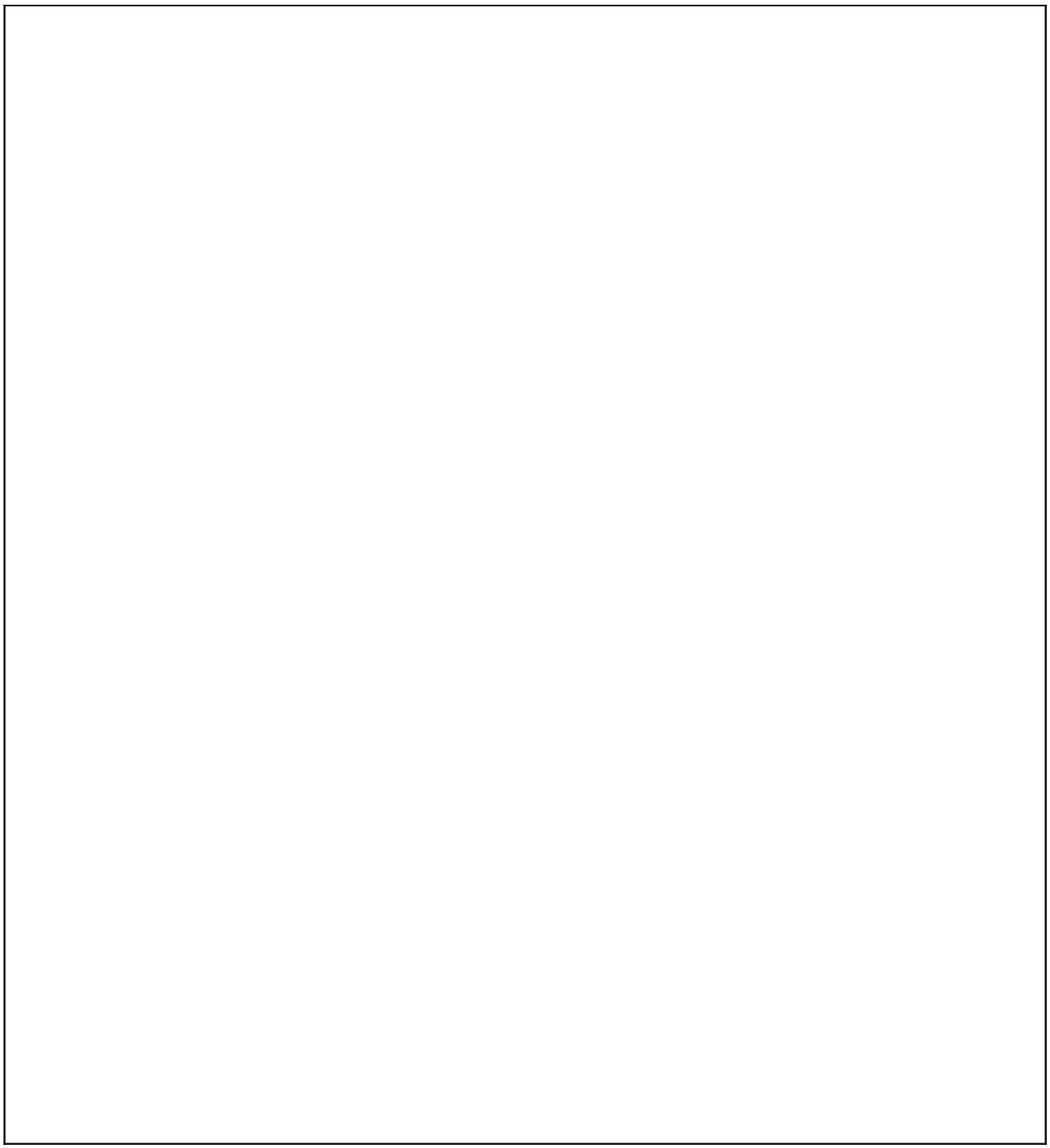
La investigación sobre metacognición pretende coadyuvar al desarrollo de criterios internos que dirijan los procesos de autoevaluación y autorregulación de los estudiantes. Por ejemplo, se ha encontrado que los estudiantes eficientes emplean actividades como autocuestionarse, releer el material, etc., y generalmente no necesitan asesoría sobre el mejor procedimiento para una lectura de comprensión.

Aunque esto no significa que sean conscientes de sus habilidades de autorregulación. Por su parte, los estudiantes con baja comprensión no hacen uso de actividades metacognoscitivas y continúan la lectura aunque el material sea difícil, sin evaluar sus niveles de comprensión y sin releer el material que no entienden, es decir, no pueden regular ni planear sus estrategias de comprensión. En este caso es necesario enseñar a los estudiantes con problemas de comprensión a desarrollar y utilizar adecuadamente estas actividades metacognitivas. (Sarmiento 72)

Son grandes las aportaciones que la investigación aplicada en metacognición hace a la comprensión de lectura, ya que ha permitido determinar las rutas para favorecer a la evolución de los problemas o déficits en la comprensión de los estudiantes por medio de ejercicios de entrenamiento en el uso de las estrategias de autorregulación.

En el siguiente diagrama se representan los momentos del proceso de comprensión desde el enfoque psicológico y se muestra la interrelación de los elementos.

Lo anterior evidencia que la investigación psicológica en torno a la comprensión de lectura presenta la necesidad de considerar, analizar y estudiar con profundidad las características de un texto y los procesos cognoscitivos, afectivos y metacognoscitivos que se presentan en la lectura.



Esquema 6. Estructuras y procesos cognitivo-afectivos del lector Sarmiento 73

Conocer cómo elaboran los estudiantes los procesos de (motivación, atención, aprendizaje, memoria, representación del conocimiento) y otros procesos de mayor complejidad como el pensamiento facilitan al

docente la determinación de actividades encausadas para que un estudiante alcance el nivel de lector experto.

1.3 El proceso de comprensión de la lectura de textos desde el enfoque sociocultural

Para Cassany ningún texto está solo. Cada texto se conecta con otro; utiliza palabras de otros autores. (Cassany 2010, 4) Las teorías de la concepción sociocultural de la lectura y a la escritura, consideran el carácter social tanto de conocimientos y experiencias del lector como del escritor.

Cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de modo particular, según su identidad y su historia: los propósitos con que se usan son irrepetibles, propios; el rol que adoptan el autor y el lector varía; la estructura del texto o las formas de cortesía son las específicas de cada caso, el razonamiento y la retórica también son particulares de la cultura, así como el léxico y el estilo. (Cassany 2013, 34)

> Para el enfoque sociocultural, leer no es solo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales.

Desde la perspectiva docente esto es comprensible, en un aula con diferentes individuos en etapas de juventud que piensan de forma diferente gracias a su cultura, su educación en casa, desde el lugar donde crecieron, desde sus carencias o sus fortunas, las visiones son distintas, su forma de percibir al mundo lo son también y desde el aula, se puede llegar a unificarlas en algunos momentos de acuerdo a las

coincidencias. Pero en otros momentos las diferencias se acentúen, pues hay detrás un peso ideológico en proceso de transformación o consolidación y todo ello está bien.

1.3.1 La comprensión lectora como concepción sociocultural

Hace mucho tiempo la concepción de que leer es oralizar la grafía ha cambiado, para Cassany esta es una idea medieval, él considera más actual y científica la visión de que leer es comprender. Y para comprender él asevera que es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado etc. A todo esto, se llama alfabetización funcional y se denomina analfabeto funcional, a quien no comprende un texto aunque pueda oralizarlo en voz alta. (Cassany 2013,21)

Para Cassany la concepción sociocultural de la comprensión lectora da significado a esta como una interpretación a partir de una realidad social donde se presentan diversos hechos y situaciones sociales, políticas, económicas y culturales. Estos hechos se describen y se divulgan a través de la escritura, en (periódicos, revistas, libros, novelas, etc.) Tener conocimiento pleno de estos movimientos sociales permite a los ciudadanos poder opinar, argumentar sobre ello. Por tanto, se subraya desde una concepción sociocultural que la lectura es práctica social, dado que se lee, se interpreta y comprende los hechos históricos de una sociedad, para luego actuar con lo aprendido, tomar decisiones y dar respuesta adecuadas al problema de su entorno. (Cassany 2013, 38)

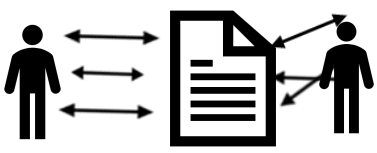
La concepción cultural nos acerca a una nueva interpretación de la comprensión de la lectura, la cual se sustenta en un proceso de

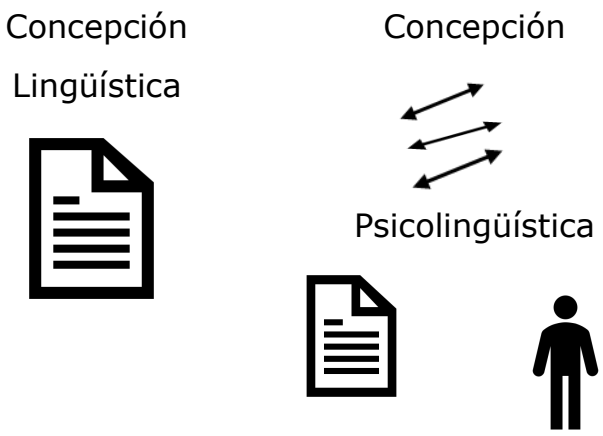
interacción, dado en un contexto de mayor amplitud. Donde se considera el aprendizaje de la lectura como una herramienta de gran potencial, que prepara al aprendiz para participar activamente en la sociedad, comprender y explicar los sucesos ocurridos en el medio y lograr una mejor convivencia en la comunidad.

El enfoque sociocultural entiende que la lectura y la escritura son construcciones sociales, actividades socialmente definidas. A lo largo de la historia la lectura ha ido transformándose, debido a los cambios en la geografía y en las actividades humanas. Cassany explica que en cada lugar y momento, leer y escribir ha adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos particulares, y desde su perspectiva, aprender a leer requiere no sólo desarrollar procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura, además de hacer hipótesis e inferencias, de decodificar las palabras, hay que conocer, cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos establecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, etc. (Cassany 2013, 24)

En sus investigaciones Cassany ha encontrado tres concepciones de la comprensión lectora, parte de cuál sea el procedimiento para obtener el significado. Es así como se pueden distinguir tres representaciones sobre la lectura.

Concepción Sociocultural





Esquema 7. Concepciones de la Comprensión Lectora Cassany 24

Según la concepción lingüística el significado se aloja en el texto, leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Desde esta concepción, aprender a leer es una cuestión lingüística: consiste en aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación, sean de nivel oracional o discursivo. (Cassany 2013, 25)

La mirada psicolingüística considera que el lector aporta datos al texto procedentes de su conocimiento del mundo. Lo hacemos con la intención de encontrar coherencia y sentido a lo dicho. (Cassany 2013, 28) También deduce datos del contexto inmediato y lo relaciona con el enunciado lingüístico. Esta concepción considera que los escritos no dicen nunca explícitamente todo lo que los lectores entienden esto es, la comunicación humana es inteligente y funciona de manera económica y práctica: basta con decir una pequeña parte de lo que se quiere comunicar para que el interlocutor comprenda todo; con producir unas pocas palabras -bien elegidas- se puede conseguir que el lector infiera todo. Desde la teoría de los esquemas esta concepción muestra cómo funciona la mente. (Cassany 2013, 30) Todo lo que sabemos está almacenado en la memoria en forma de esquemas de conocimiento o

paquetes de datos, interconectados entre sí, al leer lo abrimos y cerramos como si fueran archivos informáticos.

De acuerdo con la psicología cognitiva, el significado del texto ni se aloja en las palabras ni es único, estable u objetivo. Al contrario, se ubica en la mente del lector. Se elabora a partir del conocimiento previo que éste aporta y precisamente por este motivo, varía según los individuos y las circunstancias. No existe previamente, ni es objeto o un paquete cerrado, que deba recuperarse de entre las líneas.

Para la concepción psicolingüística, leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc.

Los procesos cognitivos diferencian al lector que puede decodificar un escrito, aunque no lo entienda del que lo comprende y lo puede aprovechar funcionalmente para su quehacer cotidiano. Los procesos contribuyen a conseguir la comprensión, a construir el significado de la lectura, aunque no la garanticen, porque no son suficientes. (Cassany 2013,33)

Daniel Cassany explica a la lectura desde la concepción sociocultural y afirma que ésta hace énfasis en tres puntos:

1. Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social. Venimos al mundo con la mente en blanco; quizá tengamos una capacidad innata para adquirir el lenguaje, pero sólo lo podemos desarrollar al interactuar con una comunidad de habla determinada: catalana,

occitana, quechua, purépecha o cualquier otra. Quizás las palabras induzcan el significado, quizás el lector utilice sus capacidades inferenciales para construirlo, pero todo procede de la comunidad.

2. El discurso no procede de la nada. Siempre hay alguien detrás. El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo.
3. Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados. Los actos de literacidad, las prácticas de lectura y escritura se dan en ámbitos e instituciones particulares. El lector de cada uno también tiene propósitos sociales concretos. Discurso, autor y lector son piezas de un entramado más complejo con normas y tradiciones fijadas cada acto de literacidad es una práctica social compleja que incluye varios elementos. (Cassany 2013,33)

Es claro entonces que, aprender a leer requiere conocer estas características, propias de cada sociedad. Podemos así coincidir con Cassany, no es suficiente con saber decodificar las palabras o con poder hacer inferencias, hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo es utilizado por el autor y los lectores, qué funciones realizan, qué propósito tiene el autor, cuál es su estilo, qué conocimientos deben exponerse y cuáles deben presuponerse cómo se citan las referencias bibliográficas y tantas otras que serán identificadas desde la construcción o los nuevos textos que surgen durante la lectura.

1.3.2 El discurso como práctica social

Los estudios socioculturales de la comprensión lectora se fundamentan en la interpretación y explicación de los elementos contextuales relacionados con el ejercicio de la lectura, toma en cuenta los procesos de aprendizaje, las posibilidades de acceder a la lectura, la forma en que

ésta se orienta en cada centro de estudio y su relación con la organización social.

Desde la concepción sociocultural, la comprensión de la lectura ha de ser considerada, como un proceso eminentemente social y desde esta perspectiva, los textos orientados para lectura son discursos que responden a diversos patrones culturales, presentes en una sociedad. Estos varían según la época, la historia, el desarrollo tecnológico, el tipo de gobierno y políticas económicas. Por ello Cassany enfatiza la importancia de unas buenas prácticas de lectura, orientadas a la interpretación y comprensión de la ideología presente en cada texto, para enriquecer la ideología propia y participar en la sociedad con una actitud sólida y propositiva.

El discurso es visto por Cassany como un arma sutil, versátil, poderosa, pues con él se puede convencer, seducir, enamorar, irritar o manipular. Por ello indica que es necesario descubrir las intenciones con que se usa cada discurso, las ideologías o tergiversaciones que esconde.

Todos los discursos están *situados,* no ocurren en la nada, en la ubicuidad o en la atemporalidad. Se dicen o escriben en un lugar y un momento determinados. Tienen a un autor que vive y habla y escribe y pertenece a una comunidad particular. Esta comunidad se ha desarrollado a lo largo de la historia, en un lugar concreto, y tiene la forma determinada de ver el mundo que ninguna otra comunidad comparte. Forzosamente los discursos muestran siempre un punto de vista sesgado. No pueden representar a otras culturas, de otros lugares y épocas. Los discursos neutros, objetivos o desinteresados no existen.

Diversos autores como Gray (1960) y Anderson (2000) han denominado metafóricamente a este tipo de comprensión como lo que hay detrás de

las líneas. (en Cassany 2013,52) Cassany explica esto de forma muy clara cuando afirma que comprender las líneas de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Con entre líneas a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor.

Los escritos no dicen nunca explícitamente todo lo que los lectores entendemos. El lector aporta datos al texto procedentes de su conocimiento del mundo, esto se hace con la intención de encontrar coherencia y sentido a lo dicho. También deducimos datos del contexto inmediato y los relacionamos con el enunciado lingüístico. Pero es posible incluso que varios lectores entienden de modo distinto un escrito. Según con lo que estemos más familiarizados interpretaremos un diálogo en uno u otro sentido. Leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos. (Cassany 2013, 61)

Leer entre líneas debe ser una práctica constante promovida por el docente, de esta manera se estimula la comprensión alejándonos cada vez de la frontera de la literalidad con la que mucho tiempo se ha trabajado, y es tiempo ya de ir más allá de si se entendió lo que el autor quiso decir, destinar tiempo y dar lugar a la expresión abierta de sus asociaciones enriquecerá de manera tal que las clases se convertirán en un espacio de diálogos exteriorizados que convergen entre las diferencias y similitudes de pensamientos. Esta aportación que tienen como lectores permite que se elabore en ambientes de respeto, de confianza, hasta que sea una práctica común para ellos y de esta forma se pueda trascender a la literacidad.

Lo anterior revela que para comprender hay que contar con habilidades de procesamiento y una gran cantidad de conocimientos, entre las que Cassany observa se encuentran como por ejemplo; conocer el vocabulario usado y las connotaciones que tiene, el valor sociolingüístico de las expresiones usadas, del tema concreto en la comunidad o la estructura que adopta en cada género discursivo. La lectura crítica es una de las formas de lectura más exigentes.

1.3.3 Literacidad

Para Cassany el concepto de literacidad hace referencia a las prácticas de comprensión de escritos. Proviene del vocablo inglés *literacy* y tiene un sentido muy amplio. La literacidad abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura. (Cassany 2013, 40)

Ha sido complicado según Cassany traducir al castellano el término inglés *literacy*. El francés usa *lettrisme* y el portugués, *letramento*. En español se propuso "escrituralidad" (como oposición a oralidad), "literidad" o "literacia" (duplicando la forma inglesa) y alfabetización o incluso "escribalidad". La carencia de un sustantivo equivalente (¿letracidad?) dificulta el uso de esta opción.

Ferreiro sugiere usar *cultura escrita y alfabetización* según los conceptos; al respecto Cassany observa que la primera permite incluir los aspectos más generales y profundos de la literacidad, pero se aleja de la noción básica de la lectura o escritura. *Alfabetización* está

demasiado ligada al alfabeto. Transmite una concepción mecánica de la lectoescritura. También se asocia con la instrucción formal, con la escolarización, lo cual resulta restrictivo. (Cassany 2013, 42) A todo esto, además hay que considerar que el término alfabetización carga con connotaciones negativas, que incluyen conceptos como analfabeto o analfabetismo y en muchos países estas palabras reflejan prejuicios, que van más allá de no saber leer y escribir.

El diccionario Moliner de uso castellano (1998) considera como ignorante el analfabeto e inculta para la sociedad que presenta mucho analfabetismo y en Latinoamérica el término analfabetismo tiene que ver con "atraso social". Esta perspectiva da lugar a cuestionamientos al respecto, pues aunque no lean o escriban, tienen su propia cultura, llamarlas incultas es discriminatorio. (Cassany 2013, 43).

De acuerdo con Cassany, el término "literacidad" evita este prejuicio, al ser más transparente, neutro y equivalente a las denominaciones de otros idiomas, para el castellano no resulta tampoco extraño pues también emplea vocablos como literato, literal o literario. Además puede usarse en plural *(literacidades)* para dar una idea de diversidad y en formas como *biliteracidad* (leer y escribir en dos idiomas) o *multiracidad* (en varios). (Cassany 2013, 43)

En sus estudios Cassany ha encontrado que la literacidad incluye:

1. El código escrito: las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura (ortografía, sintaxis, morfología, párrafos), además de las convenciones establecidas para el texto (diseño, puntuación, maquetación).
2. Los géneros discursivos: las convenciones de cada tipo de discurso (carta, informe, soneto, etc.), sean discursivas, pragmáticas o

culturales, incluyen la función que desempeña el texto en la comunidad, su contenido (temas, enfoque) y forma (estructura, registro, fraseología).

3. Los roles del autor y el lector: la función que desempeñan los interlocutores, sus derechos y deberes, la imagen que adopta cada uno, las formas de cortesía (tratamiento, referencias, grado de subjetividad).
4. Las formas de pensamiento: los procedimientos de observación de la realidad (puntos de vista, enfoque, métodos), de presentación de datos y de razonamiento (estilo retórico, tipo de lógica), asociados con el discurso escrito. El contenido de cada discurso ha sido elaborado a partir de unos métodos y unos sistemas conceptuales particulares.
5. La identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad: los rasgos y los atributos (estatus, poder, valores, reconocimiento, etc.), que las personas y los grupos han conseguido a través de la producción o recepción de escritos.
6. Los valores y representaciones culturales: los rasgos y los atributos de cualquier elemento de la realidad (religión, deporte, ecología, política, etc.), que se han elaborado y diseminado a través del discurso escrito. Muchas de las formas culturales de una comunidad se han construido con la escritura, de modo que son componentes de la cultura escrita o literacidad. (Cassany 2013, 39)

En un campo amplio y profundo en palabras de Cassany estudia la epidermis (la ortografía o la fraseología), pero también las raíces (las formas de pensamiento) y los frutos (los valores y las representaciones transmitidas). Al leer y escribir no sólo ejecutamos reglas ortográficas sobre un texto; también adoptamos una actitud concreta y un punto de vista como autores o lectores y utilizamos unos estilos de pensamiento

preestablecidos para construir unas concepciones concretas sobre la realidad. Además lo que escribimos o leemos configura nuestra realidad individual y social: cómo cada uno se presenta en sociedad, cómo es visto por los otros, cómo se construye como individuo dentro de un colectivo. (Cassany 2013, 39 y 40)

Por otra parte, la literacidad no tiene que ver sólo con lo escrito. A través de la oralidad, desarrollamos también diferentes discursos que se han planificado previamente de forma escrita. Es el caso de la televisión y la radio o de muchas charlas masivas, conferencias, foros de discusión, etc.

Aun cuando son expuestas oralmente, su creación y estructura organizada, fueron planificadas y corregidas, primero de forma escritas.
También es posible integrar la escritura con el habla y la imagen en otros discursos, como presentaciones con diapositivas, webs o vídeo. Como podemos ver, todo cabe en la literacidad, y es a estas nuevas prácticas de lectura a lo que Cassany denomina literacidad electrónica, pero de esta hablaremos con más detalle en el capítulo tres al hablar de las prácticas lectoras en la era digital.

Como se puede observar en el siguiente diagrama. las competencias genéricas y sus atributos están dirigidos hacia el desarrollo de la literacidad crítica aunque no se mencione a esta de forma específica. Esto nos lleva a la necesidad de plantearnos las necesidades específicas de los centros escolares, infraestructura, características de la población estudiantil y sus propios contextos personales, para partir de ahí a construir estrategias que consigan si no en su totalidad en algún grado las competencias en los estudiantes, la literacidad crítica inicia por supuesto desde el docente.

Esquema 8 de creación propia interrelación de la Literacidad crítica y las competencias

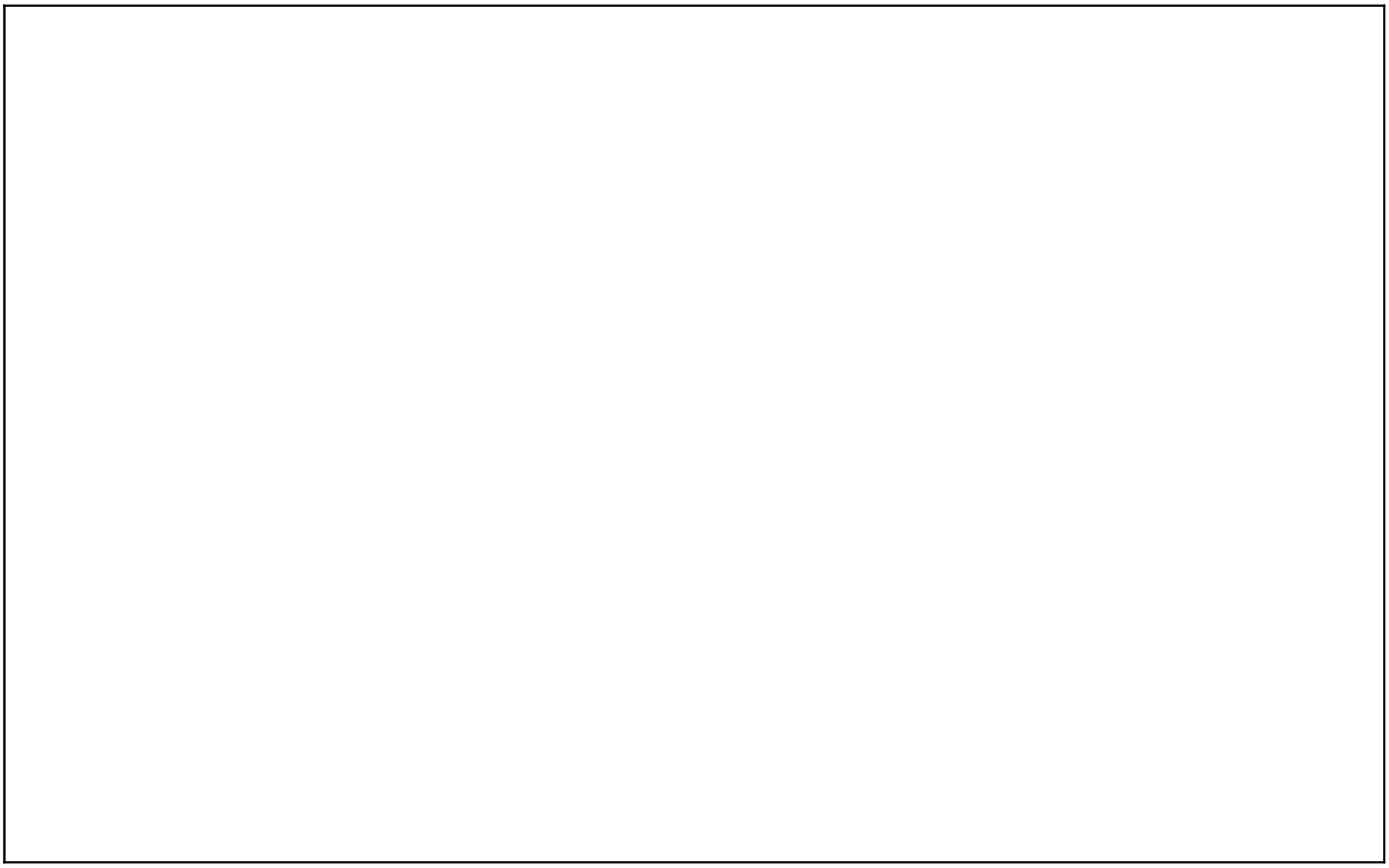
La literacidad crítica entonces se convierte en el fin, las competencias se complementan unas a otras para que sea una realidad, entre estas competencias se encuentran: la competencia gramatical (reconocer palabras, ortografía, puntuación formato de los diferentes escritos), la competencia semántica (comprensión y producción de significados, activación del conocimiento previo, la construcción literal e inferencial de conceptos y procesos, comparación del texto con otros ejemplos del discurso, etcétera) competencia pragmática (se pone énfasis en la comprensión de los propósitos del discurso y en la capacidad de usar los textos con diferentes funciones en variados entornos culturales y sociales, géneros textuales y sus diferencias) Competencia crítica (identificación de valores, actitudes, opiniones e ideologías).

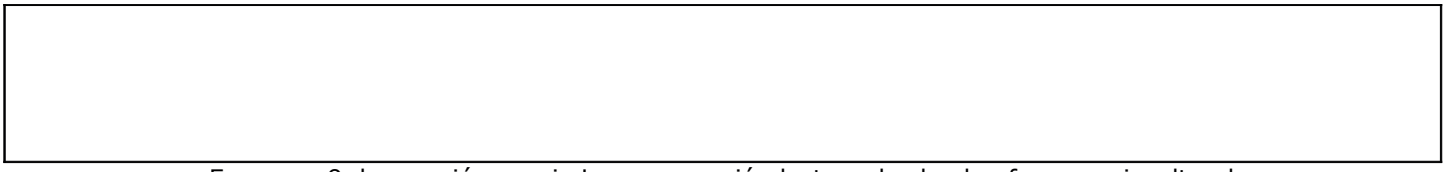
Desde el enfoque sociocultural como ya se ha expuesto, la lectura es una práctica cultural y considerada además como una capacidad que reúne destrezas o habilidades cognitivas. Leer es comprender y esta es posible gracias a la interpretación de la realidad social donde surgen los discursos, la lectura es una práctica social que posibilita actuar con lo aprendido, tomar decisiones y dar respuestas a los problemas del entorno.

La aportación de este enfoque para los fines de esta investigación es importante pues contribuyen a ampliar la mirada para desarrollar competencias lectoras en los estudiantes que los lleven de la simple decodificación a la comprensión y continuar este proceso hasta alcanzar también la interpretación del discurso considera los contextos y los propósitos del autor. De esta forma las buenas prácticas de lectura son aquellas que están orientadas no solo a la comprensión sino a la interpretación de la ideología presente en cada texto pues es así como

se enriquece la ideología propia y nuestra participación en la sociedad puede darse con actitudes propositivas para el bienestar común.

La aportación de este enfoque para los fines de esta investigación es importante pues contribuyen a ampliar la mirada para desarrollar competencias lectoras en los estudiantes que los lleven de la simple decodificación a la comprensión y continuar este proceso hasta alcanzar también la interpretación del discurso considera los contextos y los propósitos del autor. De esta forma las buenas prácticas de lectura son aquellas que están orientadas no solo a la comprensión sino a la interpretación de la ideología presente en cada texto pues es así como se enriquece la ideología propia y nuestra participación en la sociedad puede darse con actitudes propositivas para el bienestar común. En el siguiente esquema se organiza el enfoque sociocultural:





Esquema 9 de creación propia La comprensión lectora desde el enfoque sociocultural

Con el estudio realizado en este capítulo podemos responder a la pregunta **¿Cuáles son los referentes teóricos de la comprensión lectora que pueden fundamentar la estrategia *b-learning*?** para responder a esta se parte en primer lugar del enfoque psicológico donde se ha encontrado que los procesos son cognoscitivos; como la atención, el aprendizaje, la memoria, el pensamiento y la autorregulación, todos estos implicados en el conocimiento. Afectivos; motivación, propósitos e intención para la que se realiza la lectura. Comunicativos; la interacción, intercambio, y la construcción social de significados. Sociales; como su capacidad de comprensión respecto a lo que lee ya que le muestra sus propias habilidades y limitaciones, de esta forma fortalece su identidad personal y social.

Es importante considerar además el papel de los esquemas o conocimiento anterior, es esta forma específica de concebir los eventos y comprender situaciones, estos son los que les permite ser participativos y profundizar en los temas vistos. Al leer los estudiantes integran nueva información y los esquemas se van ajustando, ampliando y esto depende a la atención que los estudiantes están dispuestos a dar, lo que facilita que los esquemas sean recuperados de la memoria donde se ha almacenado información anterior, pero alcanzar la metacognición en los estudiantes sería una fin importante es; una consciencia sobre las habilidades, estrategias y recursos necesarios para realizar una tarea adecuadamente y la habilidad de usar mecanismos autorreguladores que aseguren la continuidad y eficacia del proceso de comprensión.

Todos estos evidentemente son procesos que la educación tradicional ha tomado en cuenta hasta la actualidad y que pueden funcionar en lecturas de textos análogos donde la acción es individual, aunque no sean suficientes, pues cuando hablamos de textos digitales esto nos obliga a ampliar las posibilidades debido a que Internet representa una ventana hacia el mundo y las prácticas lectoras no se limitan únicamente a un proceso entre un autor y un lector sino a procesos más amplios y de participantes infinitos. De manera que el enfoque sociocultural ofrece respuestas a estos contextos recordemos entonces que para este enfoque la comprensión lectora es una interpretación a partir de una realidad social donde se presentan diversos hechos y situaciones sociales, políticas, económicas y culturales, la lectura es pues, una práctica social, donde se lee, interpreta y comprenden los hechos históricos de una sociedad, para después actuar con lo aprendido y tomar decisiones.

De esta forma, el estudiante que es capaz de comprender lo que lee posee una gran herramienta para participar activamente en la sociedad, el enfoque sociocultural entiende que la lectura y la escritura son construcciones sociales, actividades socialmente definidas. Leer adopta prácticas propias de acuerdo al lugar y al momento, por ello, es importante considerar que aprender a leer requiere no sólo del desarrollo de procesos cognitivos sino de conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, como Cassany lo asevera; además de decodificar palabras, de hacer hipótesis e inferencias, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos establecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, etc.

El enfoque sociocultural se puede sintetizar en tres puntos clave: 1. Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo tienen

un origen social. 2. El discurso refleja un punto de vista y la visión del mundo de quien escribe, comprender el discurso implica pues, comprender la visión del mundo del autor. 3. Los actos de literacidad son prácicas sociales complejas en donde discurso, autor y lector no son elementos aislados.

Las prácticas de comprensión de los escritos es vista desde el enfoque sociocultural como la literacidad, y esta incluye el código escrito, los géneros discursivos, los roles del autor y del lector, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus como individuo colectivo y comunidad, los valores y representaciones culturales.

Con todo lo expuesto se considera que **la hipótesis** para las estrategias que busquen favorecer la comprensión lectora no es suficiente considerar los procesos cognitivos que realiza el estudiante para comprender; leer en la red implica otras prácticas lectoras que pueden ser fundamentadas desde los enfoques psicológico y sociocultural se comprueba, pues como se ha estudiado ya, mientras la psicología cognitiva explica que el significado del texto se ubica en la mente del lector, la concepción sociocultural indica que el significado de las palabras y el conocimiento previo del lector es de origen social, el texto debe ser visto como un discurso que refleja una visión del mundo y discurso, autor, lector no son elementos aislados, de esta forma leer no será solo comprender lo explícito sino lo implícito del discurso, las buenas prácticas de lectura como Cassany explica estarán orientadas a la interpretación y comprensión de la ideología presente en cada texto para enriquecer la ideología propia y participar en la sociedad con actitud sólida y propositiva.

Para que esto sea posible el trabajo en el aula debe ser transformado, y desarrollar estas nuevas habilidades en los estudiantes se torna urgente

se debe tener presente que el conocimiento que se obtiene del discurso es posible cuando entra en contacto con el significado que le da el lector gracias a la cultura e ideología que lo conforma y es a través del análisis y la síntesis, es como se puede construir nuevas visiones de la realidad. Las estrategias deben considerar al análisis y la síntesis como habilidades necesarias para la comprensión de textos digitales.

La enseñanza de la comprensión lectora de la forma tradicional se había limitado únicamente a considerar que comprender el mensaje del autor era suficiente, en este capítulo se explica que no es así. Considerar necesario y urgente que las competencias lectoras se desarrollen con mayor profundidad en una sociedad en donde las practicas lectoras se realizan desde una gran ventana como los es Internet, y desde la cual se tiene acceso a diferentes discursos que surgen de cualquier país del mundo, esto significa que el acceso es también a las ideologías, tradiciones, culturas diversas y esta realidad ya no puede ser ignorada, los estudiantes deben adquirir habilidades que les posibilita un pensamiento crítico para adoptar o rechazar lo que dentro de su propio contexto le sea funcional.

Vista así la enseñanza para la comprensión, desde una visión constructivista confronta la idea de que el aprendizaje es información concentrada, de esta forma el rol del docente es la de un entrenador que coloca los esfuerzos del estudiante para que él mismo construya la comprensión.

Resulta ahora necesario considerar que bajo este enfoque se deben valorar los desempeños de comprensión sin perder de vista por un lado, lo que se construye para comprender y por otro lado el cómo se elaboran los procesos que llevan al estudiante a la comprensión de textos y de estos aspectos nos ocuparemos en el siguiente capítulo.

Capítulo 2 El lector competente

En México muchos han sido los esfuerzos para motivar a las personas a leer, sin embargo estos se han enfocado únicamente a hacer lectores, lo cual no implica que esta animación genere una lectura comprensiva, pues se limita a una serie de actividades divertidas que persuadan de que los libros no son aburridos.

Esto nos lleva a la pregunta **¿Cuáles son las habilidades y estrategias que hacen a los estudiantes lectores competentes y que pueden favorecerse a través de una estrategia *b-learning*?** La hipótesis es que las habilidades y estrategias que los estudiantes deben desarrollar para ser lectores competentes implican una capacidad de comprensión e interpretación tanto de textos análogos como digitales por ello las estrategias de aprendizaje *b-learning* son apropiadas.

En este capítulo se definen las competencias y habilidades lectoras para poder establecer los atributos del lector competente. Se describe al constructivismo como fundamento teórico de las estrategias de aprendizaje a través de la revisión de algunos modelos de enseñanza constructivista. Se clasifican las estrategias de aprendizaje hasta llegar a las estrategias de aprendizaje mixto o *b-learning* para definir sus características, los cuatro modelos y las condiciones para modificar la

cultura tradicional de trabajo. Se definen a las estrategias lectoras en tres momentos; antes, durante y después de la lectura y los procesos implicados en cada uno.

2.1 Atributos del lector competente

Un lector competente es aquel sujeto capaz de leer con precisión y rapidez; alguien que ha desarrollado un conjunto de habilidades y destrezas que le permiten interpretar los textos que lee y, por consiguiente, interactuar con ellos, manipularlos y transformarlos en función de una situación comunicativa o informativa. La distinción no es banal. La mayoría de las veces informamos; rara vez nos comunicamos Un lector competente es una persona que comprende e interpreta lo que lee. (Moreno 54)

Cuando abordamos el término comprender como una competencia nos referimos a comprender el sentido, que implica poner en movimiento los conocimientos propios, no solo lingüísticos, sino también, los derivados de la experiencia personal. A diferencia de éste se encuentra la comprensión del significado que consiste en el reconocimiento de los factores lingüísticos de un texto, sin que entre en juego el ejercicio de inferencias, deducciones, interpretaciones y valoraciones de todo signo.
Esta distinción es importante para poder notar que un estudiante puede comprender el significado de un texto, pero ser incapaz de interpretarlo, de hacer inferencias, de apropiarse del sentido.

Por comprender, entendemos una serie de actividades intelectuales y afectivas que, interrelacionadas entre sí y en confrontación con el texto,

aprehendemos en determinado sentido, que, en principio, ni está en el individuo ni en el texto leído, sino en la interacción de ambos. (Moreno 16)

El lector elabora dialécticamente el sentido del texto combinando la nueva información, que le proporciona el autor, con la que él tiene almacenada en la mente. Un lector es incapaz de comprender el sentido de un texto cuando no tiene los conocimientos previos que este requiere para su desentrañamiento. La incomprensión puede deberse a su incapacidad para identificar lo importante, para asociar unas ideas con otras, para interpretar lo que el texto le comunica pero sobre todo a que no consiga deducir o inferir conclusiones.

Con esto podemos afirmar una vez más, que se puede comprender el significado del texto, pero no entenderlo y no se entiende, porque no se sabe interpretar.

La comprensión e interpretación, es decir, establecer un sentido, se encuentran en la base de los procesos cognitivos y afectivos que desencadena el acto lector, son dos actividades que pueden darse de manera simultánea. No hay aprendizaje significativo, ni cognitivo sin comprensión. Para Moreno el acto lector exige los siguientes niveles de competencia:

- Nivel de comprensión literal-global.
- Nivel de comprensión inferencial-interpretativo.
- Nivel de comprensión valorativo.
- Nivel de comprensión organizativo
- Nivel de transcodificación.

La comprensión *literal-global* permite a una persona identificar y recuperar una información determinada, comprenderla y, por lo mismo, seleccionarla. Mediante esta identificación tiene acceso a una comprensión global del texto; se hace con aspectos parciales; identifica el género textual; reconoce su intención comunicativa, y, mentalmente, sería capaz de resumir de qué va el texto.

La comprensión inferencial-interpretativo permite extraer lo esencial de un texto, establecer una jerarquía entre las ideas y elegir la predominante, la más general, distinguiéndola de las llamadas secundarias o particulares. Al mismo tiempo, el desarrollo de este nivel ayuda a comparar y contrastar la información, de modo que, dominando este mecanismo interpretativo, es posible hacer inferencias o deducciones.

La comprensión valorativa permite valorar las afirmaciones y hechos de un texto, es decir, considerar de forma crítica su contenido y posicionarse ante la realidad presentada. De modo que el lector estará en condiciones de evaluar el impacto de ciertas características lingüísticas, descubrir rasgos implícitos e identificar matices.

Comprender de forma *organizativa* permite evaluar las características lingüísticas del texto en sus diversos planos estructurales, de coherencia, de cohesión y de adecuación. Conocidos estos, el lector será capaz de organizar su contenido y, por tanto de resumirlo.

El nivel de *transcodificación* permite apropiarse de las características formales y de contenido del texto para trasladarlo a otro código de comunicación, esto es posible cuando realizamos procesos de imitación y de transformación textual. (Moreno 54)

Quienes comprenden y saben interpretar, leen con objetivos claros, durante su lectura van elaborando hipótesis mentalmente y emplean estrategias para solucionar las dificultades que puedan presentarse en los textos como por ejemplo el vocabulario.

Estas son prácticas metacognitivas y consisten en releer lo que no se comprende a la primera, utilizar el contexto, aplazar la solución para otro momento, descomponer las palabras, formular preguntas y hacer recapitulaciones parciales (mentalmente o por escrito) a medida que se va leyendo.

Comprender e interpretar es reconstruir el sentido y este proceso de acuerdo con Moreno, depende del conocimiento del idioma de cada persona, lo que de forma explícita dice el texto y los saberes previos del lector en relación con la temática que se aborda.

Como sabemos, las competencias lectoras son entendidas como habilidades para decodificar cualquier información. Implican procesos afectivos y cognitivos que permiten al lector comprender y entender un texto. No son cualidades ni destrezas naturales, es preciso trabajarlas y cultivarlas.

En congruencia con lo antes mencionado, podemos decir que un lector competente será aquel que sabe *identificar, reconocer, y recordar* lo que lee; *sabe interpretar* lo que se dice y lo que se quiere decir; *sabe valorar* la forma y el contenido de lo que se dice; sabe organizar y reorganizar lo leído en forma de resúmenes y esquemas, mapas conceptuales u otras formas visuales de resumir; sabe extrapolar a otro tipo de soportes la información recabada. (Moreno 55)

El aprendizaje de la comprensión lectora exige que cada uno de estos saberes se concreten en una práctica lectora para desarrollar estas habilidades (identificar, interpretar, valorar, organizar y extrapolar) a través de actividades establecidas en una secuencia didáctica, en las que se empleen diferentes textos (narrativos, expositivos, argumentativos, descriptivos, instructivos, poéticos).

Para alcanzar la meta de formar lectores competentes, los docentes deben considerar cuál es el método o enfoque más adecuado para la enseñanza de la lectura. Los métodos alfabéticos, fonéticos y silábicos utilizados durante muchos años responden a la enseñanza del proceso de decodificación. Al ver que estos no favorecían al desarrollo de la comprensión, los expertos en el área plantearon el enfoque balanceado como una manera de entender el equilibrio necesario que debería existir entre uno y otro.

Por otro lado, Solé resalta que un lector competente es aquel que sabe reconocer los posibles propósitos por los cuales lee. Estos pueden ser:

1. Leer para obtener información precisa: como por ejemplo el significado de una palabra, el horario de una película o identificar el número telefónico de una empresa o persona.
2. Leer para seguir instrucciones: implica realizar una lectura de todo el texto para que al final pueda recordar los pasos más importantes a seguir.
3. Leer para obtener información general: se realiza una revisión de la carátula y contracarátula para contrastar la información con sus saberes previos y así determinar si el texto responde a sus intereses.
4. Leer para aprender: su finalidad es ampliar conocimientos a través de la selección de información relevante la cual puede ser organizada en mapas conceptuales, organizadores visuales o resúmenes.

5. Leer para revisar un escrito propio: consiste en que el autor lee el texto que ha escrito para verificar si responde al propósito de escritura y para corregir la ortografía y redacción. Todo esto con el fin de mejorar su producción.
6. Leer para comunicar un texto a un grupo de personas: es leer con la finalidad de practicar la entonación para lograr que la lectura sea amena y comprensible. Por ejemplo, en un discurso o en una conferencia.
7. Leer por placer: se lee con el propósito de disfrutar aquellos textos que resultan interesantes para el lector.

Lo expuesto por Solé, hace notar que lo que hace que un estudiante sea un lector competente es su capacidad para poder leer todo tipo de texto, en cualquier espacio y circunstancia de su vida cotidiana, la lectura es el medio para contribuir en la solución de algo.

2.2 Competencias y habilidades lectoras

La competencia es un saber hacer algo con un conocimiento. En el contexto lector, Moreno explica una competencia es un conocimiento en acción, un saber que permite producir y comprender textos. En este sentido, una persona competente será capaz de superar con éxito las exigencias que le puedan deparar los textos que lea y las situaciones de intercambio lingüístico en que se encuentre. (Moreno 51)

Las competencias y habilidades lectoras son las mismas que colocan al sujeto en cada nivel de comprensión una vez desarrolladas.

Esquema 10 de creación propia. Niveles de las competencias y habilidades lectoras

- *Identificar* es en apariencia la más sencilla de las habilidades, los estudiantes tienen que rescatar un sinfín de datos significativos y localizar información en el texto. Sin embargo, este nivel requiere de un mínimo de atención y de concentración, pues el nivel de complejidad que requiere la competencia literal puede ir de lo más sencillo a lo más complejo. Esto porque identificar presenta diferentes grados de dificultad, pues no es lo mismo identificar ideas abstractas que localizar elementos en un texto descriptivo, o bien, rescatar datos de una gráfica a reconocer un personaje principal en una historia, la localización del orden en que se reciben instrucciones que el orden de una secuencia narrativa. Todas estas son actividades que requieren de una habilidad identificar, pero en diferente nivel de complejidad.

En el siguiente cuadro creado por Moreno se especifica el contenido de esta habilidad:

Objetivo	Localizar información específica en el propio texto con las mismas palabras o con sinónimos o con palabras del propio lector.
Método	Identificar, comprender y seleccionar lo más relevante (relevancia sugerida por el tipo de pregunta que se haga).
Actividades	Ejercicios de selección de información explícita: Identificar aquellos elementos que configuran la esencia de un texto determinado.

Esquema 11. Contenido de la habilidad Identificar tomado de Moreno 58

- *Interpretar* es una habilidad en la que el factor afectivo, analógico e imaginativo juegan un papel decisivo para el lector en el momento de inclinarse por una interpretación determinada según Moreno. Un texto tiene o puede tener muchas y variadas interpretaciones. Una interpretación implica una determinada lectura. Desarrollar la competencia de interpretar, está ligada al hecho de realizar conjeturas e hipótesis y no es difícil de lograr en los estudiantes si se les coloca en la situación de realizar estas deducciones e inferencias variadas. Es importante que el estudiante aprenda a deducir mediante prácticas intelectuales

precisas y concretas. Para alcanzar este objetivo es necesario un plan de estrategias y preguntas, hacer deducciones mientras se lee, supone hacer uso de la información que no es explícita en el texto y dependerán del conocimiento del mundo y de lo que se habla que posea el lector.

El siguiente cuadro especifica el contenido de la Interpretación.

Objetivo	Comprender e interpretar de forma razonada un texto.
Método	Comparar, contrastar la información. Realizar inferencias.
Actividades	Ejercicios de comparación y contraste. Deducciones o inferencias: Determinar relaciones referenciales (referentes de un pronombre, referencia a una expresión anafórica). Predecir qué va a ocurrir y revisión o confirmación de las predicciones. Considerar alternativas a las acciones de los personajes. Deducir la intención de un personaje. Deducir el significado a partir del contexto. Identificar generalizaciones en el texto. Deducir aplicaciones reales de la información del texto. Distinguir lo que dice el narrador de lo que dicen o piensan los personajes en estilo indirecto. Inferir la presencia del tiempo interno (cuánto dura la acción) cuando no se menciona. Inferir elipsis narrativas.

Esquema 12 de contenidos de la interpretación tomado de Moreno 72

La lectura debe ser activa y creativa para resultar de interés al lector, pues consciente o inconscientemente participa en la elaboración del proceso lector y es a partir de esta que puede generarse la interpretación. *Valorar* implica reflexionar sobre el contenido. El lector valora o evalúa lo que se dice contrastándolo con sus conocimientos, ideas y sentimientos.

El lector se posiciona ante la representación de un segmento de la realidad que el texto le pone delante de sus ojos y del corazón. (Moreno 82) Una lectura valorativa o crítica toma como su referente la realidad del texto y proceso íntimo en que el lector se ve obligado en primer lugar a hacer inferencias sobre distintos aspectos, el más importante es aquel que afecta a la lógica y coherencia de lo que se dice, y en segundo

lugar a reflexionar sobre la forma en que el texto se articula con las distintas intenciones comunicativas y estéticas.

Inevitablemente el lector se ve inmerso en un proceso cognitivo, donde, entre otras actividades, establece relaciones espacio temporales y referencias pronominales variadas; resuelve ambigüedades léxicas; establece relaciones entre los elementos de la oración; en definitiva, aplica sus conocimientos pragmáticos acerca de la coherencia, cohesión y adecuación que aparecen en el texto. (Moreno 82)

En el siguiente cuadro se muestran los diferentes planos que pueden distinguirse en la valoración de textos.

VALORAR	
Planos	Elementos de análisis
Lo que pasa	1. Lo verosímil, lo fantástico, lo real, lo imaginario. 2. Lo implícito y explícito 3. Elipsis narrativas 4. Elipsis narrativas 5. Distinción entre hechos e ideas.
Lo que se dice	1. Valoramos mediante ejercicios de contraste y comparación lo que se dice con los propios sentimientos. 2. Valoramos si lo que se dice es información clara, completa y verdadera. 3. Análisis de ideas. 4. Análisis de valores. 5. Análisis de opiniones. 6. Análisis de generalizaciones. 7. Análisis de tópicos. 8. Análisis de prejuicios. 9. Análisis de matices. 10. Análisis de argumentos (tipología y calificación) 11. Análisis de mensajes implícitos y explícitos.
Cómo se dice	1. Lenguaje: adjetivación 2. Tono del texto: Humor, ironía, seriedad. 3. Ambigüedad y propiedad lexical. 4. Estructuras. 5. Punto de vista. 6. Cronología: tiempo de la historia, tiempo del relato. 7. Coherencia. 8. Cohesión 9. Adecuación

Lo que nos sugiere	1. Impacto psicológico 2. Impacto estético 3. Impacto ideológico 4. Impacto axiológico

Cuadro 13. Planos de actuación de la valoración tomado de Moreno 82

- *Organizar* es una habilidad muy particular en cada lector y esta se desarrolla a medida que lee, organiza mental y afectivamente la red de tramas, de ideas, de hechos, de palabras, de expresiones que un texto detona la imaginación en el lector, cada uno de manera distinta según su inteligencia.

En interacción con la propia escritura, ordenamos su contenido, en esta actividad la memoria analógica y creativa juega un papel importante. Cualquier deficiencia en la memoria influirá negativamente en la concitación del contenido rescatado. Una memoria deficiente dejará muchos cabos sueltos en el momento de organizar el mapa del sentido textual. (Moreno 87)

Se aprende a organizar al rescatar la información interpretarla y valorarla. Quien lee con intención de organizar un texto debe evaluar conscientemente el impacto de ciertas características lingüísticas y literarias. Es importante hacer consciente esta concepción evaluativa. Es en esta consciencia lingüístico-literaria radica en gran medida la adquisición de aquellos elementos que convertirán al estudiante en crítico lector, y superen la fase oral de la lectura.

Leer es un acto consciente que obliga al lector a colocarse entre el texto y la acción, tiene que leer, no sólo para reportar que ha comprendido sino demostrar que así es. El hecho de organizar/clasificar significa que se posee de un criterio, y, por tanto, de conocimientos variados, cuantos más conocimientos mejor. Según Moreno se requiere del lector.

Hacer clasificaciones: categorizar personajes, objetos, lugares…
Hacer bosquejos/esquemas/diagramas/tramas/mapas: reproducir de manera esquemática el texto.
Hacer resúmenes: condensar párrafos y fragmentos.
Hacer síntesis, refundir diversas ideas y hechos.
Fijarse detenidamente en la estructura.
Fijarse en el estilo y el registro.
Reflexionar sobre el principio de jerarquía ¿por qué estas palabras y no otras?
Reflexionar sobre la coherencia, cohesión y adecuación.
Evaluar el uso de ciertas categorías en determinados contextos.

Esquema 14. Criterios para organizar/clasificar

El logro en la elaboración de este proceso es imposible si el estudiante no identifica la información explicita e implícita; el tema y su progresión temática: y finalmente, los elementos esenciales de un mensaje: personajes, estructura e ideas.

En los *textos narrativos*, la construcción del significado parece estar guiada por el *conocimiento*; mientras que, en el caso de los textos expositivos y argumentativos por su *estructura*. En los textos narrativos nos guiamos por lo que hacen y no hacen, dicen y callan los personajes. En la medida que tenemos conocimiento de estos datos, establecemos hipótesis y conocimientos rotundos. En los textos expositivos y argumentativos nos bastará con guiarnos por el fiel de la estructura, la cual, nos indicará la progresión de lo que se dice: introducción del conocimiento, desarrollo y conclusión. (Moreno 88 y 89)

La habilidad de organizar tiene que ver con dar una nueva forma estructural-visual a lo que se lee, reordenar las ideas, hechos e informaciones a través de procesos de clasificación y de síntesis; de imitación y de transformación extrapolación.

Esta capacidad puede ser desarrollada en los estudiantes mediante el tratamiento sistemático de la competencia lectora y estas pueden ser:

Resumen	*Proceso cognitivo*: Eliminación del material innecesario sustitución, elaboración. *Proceso lingüístico*: Entender diferencias, distinguir puntos de vista, distanciarse del contenido, utilizar un léxico y vocabulario más generales, a nominalizar, a establecer frases temáticas, a realizar supresiones y a generalizar. *Marcar y subrayar*: Nombres abstractos, adjetivos, verbos, conectores, palabras desconocidas, expresiones ambiguas, antecedentes y consecuentes, preguntas que se formulan y afirmaciones que se hacen. *Tachar:* Implica un conocimiento semántico global del fragmento propuesto, resolver qué palabras no aportan nada sustancioso al sentido del texto. *Reducir:* Extraer la información considerada pertinente necesaria para entender lo que se dice. *Hacer resúmenes al margen*: Registrar lo esencial, margina lo irrelevante. *Tomar notas:* La experiencia de tomar notas se completa con la actividad de contar a los demás lo que recordamos de una lectura. Comunicar a los demás aclara nuestra comprensión.	
Coherencia, Cohesión y adecuación	Coherencia	Determina la cantidad de información que se transmite y la forma de hacerlo: en qué orden, con qué esquema organizativo y con qué grado de precisión.
	Cohesión	Hace referencia a los elementos y mecanismos lingüísticos que aseguran la relación y conexión entre las diferentes partes del texto: oraciones, párrafos, apartados, capítulos. Entre los mecanismos de cohesión se encuentra los conectores o modalizadores y la recurrencia. (léxico-semántica, sintáctica y fónica.
	Adecuación	Es la propiedad que permite adaptar los principales factores de la comunicación a un determinado contexto. Es un factor polivalente que influye en múltiples aspectos de la comunicación, sea oral o escrita. Determina la acomodación del registro lingüístico, el tono, el estilo, el género y la intención comunicativa del emisor. Como propiedad textual, la adecuación conforma la coherencia externa del texto puesto que pone en relación el contenido y la forma del lenguaje con la situación comunicativa dada.

Cuadro 15. Cuadro de creación propia de las actividades para desarrollar la habilidad de organización

- *Escribir* es una buena estrategia para el aprendizaje de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora, pues quien escribe, lee. La escritura genera la conciencia de las áreas lingüísticas y discursivas de las que los lectores no siempre se percatan y que suelen dificultar el proceso de comprensión, ya que escribir implica una serie de transformaciones secuenciales mediante el análisis, la planificación y la revisión sistemática.

La corriente tradicionalista presentaba a la lectura como condición previa para acceder a la escritura. Es decir, primero había que leer, comprender y luego escribir nuevos textos después. Sin embargo, la

realidad es que se puede escribir sin previamente haber leído ni una línea. Tan verdadero es esto como que se puede ir del uso a la reflexión y de la práctica a la explicación teórica. La perfección funcional de ese método dependerá del modo y manera en que se precisen las exigencias de la escritura. (Moreno 99)

Si los estudiantes escriben textos narrativos y argumentativos en el orden de la composición podrán percatarse de las dificultades que le impiden comprender y comenzará a desaparecer, pues como Moreno afirma; nada como la estrategia de la escritura para resolver problemas de comprensión.

El interés debe también estar dirigido en que los estudiantes escriban técnicamente bien. Que dominen la expresión de las palabras, que sepan emplearla intención, que sepan cómo mantener una distancia del objeto de su escritura y se expresen con ironía, humor y sentido. Que amplíen su léxico para nombrar con exactitud y sin matices.
Para Moreno la mejor manera de resolver los problemas de comprensión lectora consiste en dar buenas clases pragmáticas y procedimentales, donde los estudiantes planifican, escriben y corrigen lo que escriben.

Esquema 16 Proceso de escritura para mejorar la comprensión de textos digitales

La mayoría de los estudiantes del nivel medio superior presentan dificultades con el léxico, la estructura de textos (introducción desarrollo y conclusión no consiguen diferenciarlas y después redactarlas), tipos de textos y sus características, los puntos de vista del autor, además del lenguaje, tono y estilo.

Llevar a los estudiantes de lectores a escritores y viceversa, les permitirá identificar y resolver por escrito sus problemas de comprensión lectora, ambas competencias son interdependientes.

2.3 El constructivismo como fundamento teórico de la comprensión lectora

Desde concepción constructivista la enseñanza es entendida como una ayuda que se le proporciona al estudiante para que pueda construir sus aprendizajes. Se le ayuda porque nadie puede aprender por él, al aprendizaje es un acto personal, pero la enseñanza es insustituible porque gracias a esta se facilita que los estudiantes puedan dominar contenidos. Al referirse a la lectura y las estrategias que la hacen posible desde la concepción constructivista, Solé asocia las siguientes ideas:

La primera considera la situación educativa como un proceso en construcción conjunta, a través del cual el profesor y sus estudiantes pueden compartir progresivamente universos de significados más amplios y complejos, y dominar procedimientos con mayor precisión y rigor, de modo que unos y otros sean también progresivamente más adecuados para entender e incidir en la realidad, por ejemplo, para comprender e interpretar los textos que en ella se encuentran presentes. (Solé 64 y 65)

La segunda idea es la consideración de que en este proceso el profesor ejerce una función de guía (Coll, 1990), en la medida en que debe asegurar el engarce entre la construcción que el estudiante pretende realizar y las construcciones que han sido socialmente establecidas, y que se traducen en los objetivos y contenidos que prescriben los *currícula* en vigor en un momento dado. Así, estamos ante un proceso

de construcción conjunta que se caracteriza por constituirse en lo que Rogoff (1984) denomina participación guiada. Si aclaramos lo que significa un proceso de enseñanza/aprendizaje en que esa participación se haga presente, tendremos elementos para profundizar después en la tarea de profesor o maestro. (Solé 65)

A continuación, se estudian algunos modelos de enseñanza constructivistas:

Teóricos	Modelos de enseñanza
Rogoff	Participación guiada
Bruner, Wood y Ross	Andamiaje
Collins y Smith	Enseñanza en progresión
Baumann	Método de enseñanza directa
Pallincsar y Brown	Modelo de enseñanza recíproca

Esquema 17 de creación propia Modelos de enseñanza

Modelo de participación guiada

Para Rogoff, la participación guiada supone una situación educativa en la que se ayude, en primer lugar, al alumno a contrastar y relacionar su conocimiento previo con el que le va a resultar necesario para abordar dicha situación.

En segundo lugar, el estudiante dispone desde el principio –porque el profesor lo facilita- de una visión de conjunto o estructura general para llevar a cabo su tarea.

Son situaciones que, como tercera característica, presentan la que en ellas se permite que el estudiante asuma la responsabilidad en su desarrollo de forma progresiva, hasta que éste se muestra competente en la aplicación autónoma de lo aprendido.

Por supuesto, se trata de situaciones en las que el adulto –en este caso maestro o profesor, pero podría ser un progenitor u otra persona- y el joven –aquí alumno- participan muy activamente. (Solé 65)

Modelo de los procesos de andamiaje

Bruner y sus colaboradores (Wood, Bruner y Ross, 1976), utilizan la metáfora del andamiaje para explicar el papel que tiene la enseñanza respecto del aprendizaje del alumno.

Así como los andamios se sitúan siempre un poco más elevados que el edificio a cuya construcción contribuyen de forma absolutamente necesaria, los retos que constituyen la enseñanza deben estar un poco más allá de los que el niño es capaz de resolver. Pero del mismo modo que una vez construido el edificio –si la cosa salió bien-, el andamio se retira sin que sea posible encontrar luego su rastro y sin que el edificio se derrumbe, también las ayudas que caracterizan la enseñanza deben ser retiradas progresivamente, a medida que el estudiante se muestra más competente y puede controlar su propio aprendizaje. Parece fundamental la idea de que la buena enseñanza no solo es la que se sitúa un poco más allá del nivel actual del alumno, sino la que asegura la interiorización de lo que se enseñó y su uso autónomo por parte de aquél. (Solé 65)

Modelo de enseñanza de progresión

Collins y Smith (1980) asumen que es necesario enseñar una serie de estrategias, que pueden contribuir a la comprensión lectora y proponen una enseñanza en progresión a lo largo de tres fases.

La primera es la denominada fase de modelado, en esta, el profesor es modelo para sus estudiantes desde su propia lectura: lee en voz alta, se detiene para comentar respecto a sus inferencias, y también sobre procesos que le permiten comprender el texto –por ejemplo, las hipótesis que realiza, sus asociaciones con sus conocimientos previos; expresa las dudas que lo que lee le generan, sus dificultades de comprensión y las rutas que usa para resolverlos, etc.

A la fase de modelado sigue la fase de participación del estudiante. En ella se pretende que éste participe con el uso de estrategias que le faciliten la comprensión de los textos. Esta puede ser en un principio dirigida por el profesor, al plantear preguntas que sugieran una hipótesis sobre el contenido del texto, y de forma progresiva de mayor libertad, con preguntas abiertas, y así permita a los estudiantes expresar sus opiniones.

Esta es una fase importante, porque en ella se debe asegurar el transferir de forma progresiva la responsabilidad y el control del profesor al estudiante. El profesor interviene de forma contingente ante las necesidades de los estudiantes, guiándolo hacia su propia realización competente y autónoma.

Tanto el profesor como el estudiante deben tener presente que pueden darse errores, estas deben verse solo como situaciones que forman parte del proceso, con ayuda del profesor se realizarán ajustes. Esta es la idea de construcción conjunta y de participación guiada, en su máxima significación.

La última de las fases es de lectura silenciosa, aquí se trata de que los alumnos realicen por si mismos las actividades que en las fases previas llevaron a término con el apoyo del profesor como determinar objetivos

de lectura, hacer predicciones, elaborar hipótesis, hipotetizar, identificar dificultades de comprensión, etc. En esta fase el profesor sigue como una figura ayuda al alumno: comparten textos donde deban realizar inferencias; corregir errores, etc.

El modelo para la enseñanza que propone Collins y Smith respeta los principios que antes señalados para caracterizar una situación de instrucción de la comprensión lectora. En él se asume que, como en cualquier contenido académico, el dominio de las estrategias de comprensión lectora requiere progresivamente menor control por parte del maestro y mayor control por parte del estudiante (Solé 66 y 67)

Modelo de enseñanza directa

Otras propuestas para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora son las denominadas de "enseñanza directa" o "instrucción directa", estas han hecho grandes aportaciones al priorizar la necesidad de enseñar de forma explícita a leer y a comprender.

Baumann (1990) sintetiza tanto lo que implica el modelo de enseñanza directa como los supuestos en que se apoya, lo que le sirve para dibujar el "retrato robot" del profesor eficaz:

Cuando tiene lugar la enseñanza directa, se dedica tiempo suficiente a la lectura, los profesores aceptan su responsabilidad en el progreso de sus estudiantes y esperan que estos aprendan. Los profesores conocen los objetivos de sus clases y son capaces de exponerlos claramente a sus alumnos.

La atmosfera es seria y organizada, pero al mismo tiempo, cálida, relajada y solidaria. El profesor selecciona las actividades y dirige las

clases; la enseñanza no la lleva a cabo un libro de trabajo, libro de texto u otro alumno. Generalmente se realiza en grupos grandes o pequeños, lo alumnos cosechan más éxitos que fracasos y están concentrados en la tarea la mayor parte del tiempo.

El profesor está bien preparado, es capaz de prevenir el mal comportamiento, comprueba que sus alumnos comprenden, corrige adecuadamente y repite las explicaciones cuando es necesario. Pero lo más importante es que el profesor está al mando de la situación de aprendizaje, muestra, habla, demuestra, describe, enseña lo que hay que aprender (Baumann, 1990)

El método de instrucción directa se sostiene en un paradigma de investigación educativo que recibe el nombre de "proceso/producto", porque sus preceptos asumen que se establece una relación esporádica entre el proceso de la enseñanza, lo que realiza el docente y su producto esto es, los resultados que alcanzan los estudiantes en cuanto a sus procesos internos como los reajustes entre los conocimientos previos con la nueva información, la asignación de significados, todos ellos integrados son el eje del enfoque constructivista. Se espera que si el profesor enseña unas determinadas técnicas o estrategias utilice el modelo se presenta como una secuencia ordenada de pasos lógicos, la tentación de ser riguroso en la aplicación y de considerar que con dicho rigor se asegura automáticamente la adquisición por parte de los alumnos parece casi inevitable. (Solé 68)

Cooper (1990), advierte que los malentendidos que se suscitan sobre la instrucción directa, de una concepción errónea de lo que esta significa o por una aplicación incorrecta son que la instrucción directa es la enseñanza de habilidades asiladas; que consiste en explicarles a los alumnos lo referente a una habilidad; que equivale a la totalidad de la

enseñanza de la lectura; que los profesores saben cómo utilizar el modelo de instrucción directa y de hecho lo utilizan. Cooper insiste en que todas esas afirmaciones son tergiversaciones de los supuestos en que se basa y de las fases que caracterizan el modelo.

Para Solé, son justamente los supuestos en que reposa –proceso/producto- y las características de muchos de los trabajos en que ese modelo se ha dado a conocer lo que ha dado a conocer lo que ha conducido a establecer algunos de esos "malentendidos": no se explica claramente en que consiste que un alumno aprenda; se trabaja muchas veces con habilidades aisladas; se descomponen de forma arbitraria estrategias complejas en habilidades de dificultad inferior supuestamente vinculadas a las primeras; no se presta mucha atención a la fundamentación psicopedagógica de la enseñanza, etc. En contraposición, el modelo de enseñanza directa pone el dedo en la llaga de uno de los problemas más acuciantes en el ámbito de la lectura: la necesidad de enseñarla sistemáticamente. (Solé 68)

Este modelo ofrece una propuesta estricta y ordenada para la enseñanza, sin embargo, es necesario adecuarla según el contexto con flexibilidad. Su uso contextualizado se apoya en una concepción sobre lo que se considera respecto al aprendizaje del estudiante, y en un modelo preciso sobre la lectura y lo que incluye la comprensión lectora, posibilita una gran la aportación a su enseñanza y aprendizaje de manera importante.

A partir de una visión global de lo que es el proceso de lectura, Solé enfatiza que mediante la enseñanza con los recursos de ésta y de otras propuestas se espera conseguir que los estudiantes se conviertan en lectores activos y autónomos que han aprendido de una forma significativa, las estrategias responsables de una lectura eficaz y son

capaces de utilizarlas independientemente en una variedad de contextos.

Modelo de enseñanza recíproca

Otra propuesta que destaca es la de Palincsar y Brown (1984). Ambas autoras consideran que aun cuando a los estudiantes se les instruye en estrategias de comprensión lectora presentan dificultades para generalizar y transferir los conocimientos aprendidos. La razón radica en que en los programas tradicionales el estudiante participa de forma pasiva y así es como responde a la enseñanza, hace lo que se le pide, pero que no comprende su sentido; y esto se traduce en que no se logra un aprendizaje significativo, pues no puede darle un significado a lo que se le enseña-, y por lo tanto ese aprendizaje no va a ser útil para en otros contextos y otras necesidades. (Solé 69)

Por ello, proponen un modelo de enseñanza recíproca, en el que el estudiante toma un papel activo. El modelo diseñado pretende enseñar a utilizar cuatro estrategias básicas de comprensión de textos; formular predicciones, plantearse preguntas sobre el texto, clarificar dudas y resumirlo, a través de la discusión sobre el texto que se trata de comprender, esta discusión estaría dirigida por turnos por los distintos participantes. Cada uno de ellos inicia con la formulación una pregunta que debe ser respondida por los demás, requiere de aclaraciones sobre las dudas que se expresan, de resumir el texto e inevitablemente se originan las predicciones que éstos realizan sobre el fragmento. Si es un estudiante el que conduce la discusión, el profesor interviene para apoyar al resto de los integrantes

En el modelo de enseñanza recíproca, el profesor asume algunas tareas esenciales, no es un participante común. De entrada, ofrece un modelo

experto a los estudiantes, que ven cómo actúa para solucionar determinados problemas. En segundo lugar, ayuda a mantener los objetivos de la tarea, centrar la discusión en el texto y asegurar el uso y aplicación de las estrategias que trata de enseñar. Por último, supervisa y corrige a los alumnos que dirigen la discusión, en un proceso enfocado a que estos asuman la responsabilidad total y el control correspondiente. Explicación, demostración de modelos, participación activa y guiada, corrección, traspaso progresivo de la competencia vuelven a aparecer aquí como claves de la enseñanza en una perspectiva constructivista. (Solé 69)

Coll (1990), expone esta perspectiva, sitúa los mecanismos de influencia educativa en el ajuste y articulación de la actividad del estudiante y del profesor en relación a los contenidos o tareas de la enseñanza. A partir de un trabajo de Collins, Brown y Newman (1989, en Coll, 1990), considera que la planificación de la enseñanza debería atender a cuatro dimensiones de manera simultánea que podemos observar en el siguiente diagrama:

Esquema 18 de creación propia Dimensiones que deben atenderse de forma simultánea en la planificación de la enseñanza según Collins

- Los contenidos que hay que enseñar. Estos no pueden limitarse a los contenidos factuales y conceptuales, o a los procedimientos de carácter específico estrechamente ligados a un ámbito concreto, sino que deben abarcar las estrategias de planificación y control que aseguran el aprendizaje en los expertos. En el caso de la comprensión lectora, se trata de enseñar los procedimientos estratégicos que pueden capacitar a los alumnos para leer de forma autónoma y productiva, es decir, la lectura la utilizará para aprender y controlar que ese aprendizaje se realiza.

- Los métodos de enseñanza. Se trata de buscar las situaciones más adecuadas para que los alumnos puedan construir su conocimiento y aplicarlo en contextos diversos. No existen prescripciones que puedan asegurar el éxito de un método sobre otros, aunque he afirmado en otro lugar (Solé, 1991) que la perspectiva constructivista es incompatible con la homogeneización –en la caracterización de los alumnos, en la consideración de sus estrategias de aprendizaje, y por lo tanto en la de los métodos que se utilizan para enseñarles. Solo si se atiende a la diversidad se puede ayudar a cada uno a construir su conocimiento. Desde esta premisa, no obstante, es posible reinterpretar y utilizar distintas propuestas- las de enseñanza recíproca, las del modelo de fases, las de instrucción directa- que, convenientemente adecuadas, ayudaran a conseguir los propósitos de enseñanza.
- La secuenciación de los contenidos. Ayudar a los estudiantes a aprender supone ayudarles a establecer el máximo número de relaciones entre lo que ya saben y lo que se les ofrece como nuevo. Cuanto más general y simple sea la nueva información, más sencillo resultara dicho proceso, pues es de poco especifico, detallado y complejo cuando ya posee un marco explicativo sobre lo más general. Quiero llamar su atención respecto del hecho de que en la enseñanza de la lectura suele seguirse el camino inverso, es decir, enseñar procedimientos específicos, aplicables a un ámbito reducido de problemas –por ejemplo, responder a preguntas muy cerradas- antes que procedimientos de tipo general- por ejemplo, plantearse preguntas pertinentes sobre el texto.
- La organización social del aula aprovecha todas las posibilidades que ofrece. En el caso de la enseñanza de la lectura, es habitual que el profesor plantee las preguntas a un gran grupo; o que los ejercicios de extensión de la lectura se realicen individualmente,

> ¿Por qué no plantear situaciones en las que los alumnos deban construir preguntas interesantes para el texto, y plantearlas a otros? ¿Por qué no aprovechar la interacción entre iguales en las tareas de resumen, o inferencias, e incluso en la lectura silenciosa –para resolver dudas, clarificar, etc.? (Solé 70)

Para Solé, el análisis de algunas propuestas concretas elaboradas en la perspectiva constructivista, y de otras que se desprenden de otros marcos explicativos, pretenden hacernos entender el enfoque general que debe presidir la enseñanza de estrategias de comprensión lectora: un enfoque basado en la participación conjunta –aunque con responsabilidades diversas- de profesor y alumno, con la finalidad de que este devenga autónomo y competente en la lectura.

2.4 Estrategias de aprendizaje: definición y clasificación

Leer es uno de los medios principales de donde se hace posible la obtención del conocimiento, cuando leemos es importante no solo poder reproducir el significado del texto sino además crear un nuevo significado. Como se estudió en el capítulo anterior, el lector aporta gran cantidad de conocimientos y experiencia lingüística, a la lectura de cualquier texto y éste también influye en el significado que construye el lector.

Las características individuales del lector conducirán inevitablemente a que construya un texto único cuando lee. Y considera que los sujetos cambian con el tiempo, también lo hacen sus significados, de ahí que múltiples lecturas del mismo texto producirán siempre distintos significados. (Cairney 30)

Desde la perspectiva en que se basa esta investigación, de que la lectura comienza con la búsqueda de significado, esto es, el lector inicia con un objetivo y significados previstos antes de enfrentarse al texto y es llevado por estos hasta la selección de información textual y contextual, para ser utilizados para construir el significado y así consiga un aprendizaje.

Ante esto, es necesario poder diseñar rutas que lleven a los estudiantes a construir significados más elaborados cuando leen, centrándose en la coordinación eficaz de lector, texto y factores contextuales, y podemos partir de las estrategias de aprendizaje.

Actualmente muchas son las definiciones que podemos encontrar de las estrategias de aprendizaje, en seguida se estudian las siguientes:

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz Barriga 234)

En 1986 Weintein y Mayer definieron a las estrategias de aprendizaje como competencias necesarias y útiles para el aprendizaje efectivo, la retención de información y su aplicación posterior. Para el 2010 Mayer las concibe como un proceso cognitivo realizado por el alumno durante el aprendizaje que se orienta a mejorar el aprendizaje. (Mayer, 551)

Monereo define a las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones intencionales que el estudiante selecciona para enfrentarse a los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo de acuerdo a las características de la situación educativa. (Monereo 74)

Para Beltrán son reglas o procedimientos que nos permiten tomar decisiones adecuadas en cualquier momento del proceso de aprendizaje. (Beltrán 35)

Las diferentes definiciones tienen coincidencias en cuanto a considerar que las estrategias de aprendizaje:

- Son procedimientos.
- Son acciones que se ejecutan de forma secuencial.
- Su realización es conscientes y voluntaria.
- Pueden incluir varias técnicas o actividades específicas.
- Se realizan con un objetivo determinado.
- Son más que los hábitos de estudio.
- Contribuyen a potencializar el aprendizaje

De acuerdo con Pozo y Postigo (1993) son tres los rasgos más característicos de las estrategias de aprendizaje (Díaz Barriga, 234):

a) La aplicación de las estrategias es controlada y no automática; requieren necesariamente de una toma de decisiones, de una actividad previa de planificación y de un control de su ejecución. En tal sentido las estrategias de aprendizaje precisan de la aplicación del conocimiento metacognitivo y, sobre todo, autorregulador.
b) La aplicación experta de las estrategias de aprendizaje requiere de una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas. Es necesario que se dominen las secuencias de acciones e incluso las técnicas que las constituyen y que se sepa además cómo y cuándo aplicarlas flexiblemente.

c) La aplicación de las mismas implica que el aprendiz las sepa seleccionar inteligentemente de entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición. Se utiliza una actividad estratégica en función de demandas contextuales determinadas y de la consecución de ciertas metas de aprendizaje.

Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en función de qué tan generales o específicas son, del dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorecen (asociación o reestructuración), de su finalidad, del tipo de técnicas particulares que conjuntan, etcétera. (Díaz Barriga, 238)
Son muchos los investigadores que han estudiado y planteado diversas formas de clasificar a las estrategias de aprendizaje, para el fin de este trabajo se tomarán en cuenta las siguientes:

Pressley y Wharton-McDonald (1997) dividieron las estrategias de acuerdo al momento de aplicación:

1. *Antes* (Fijar metas, relacionar con conocimiento previo).
2. *Durante* (identificar lo importante, predecir, supervisar, analizar e interpretar).
3. *Después* (repasar, organizar, reflexionar).

Monereo (1997) clasificaron las estrategias según la actividad cognitiva que se realiza:

1. Observar y comparar.
2. Ordenar y clasificar.
3. Representar, retener y recuperar.

4. Interpretar, inferir y transferir.
5. Evaluar.

Alonso Tapia (1991) diferencia en tres estrategias de aprendizaje de información, para:

1. Retener.
2. Comprender.
3. Comunicar.

Otra forma de clasificación de las estrategias de aprendizaje es la que Pozo y Postigo hacen (2000), ambos las diferencian en ejes procedimentales para el procesamiento de la información:

1. Adquisición (incluye observación, búsqueda y selección de información, repaso y retención).
2. Interpretación (decodificar, aplicaciones, uso de analogías y metáforas).
3. Análisis y razonamiento (Inferencias, solución de problemas, comparación de modelos).
4. Comprensión y organización, comunicación (oral, escrita, otros recursos expresivos como gráficos). (Díaz Barriga 234)

La aplicación de estas estrategias de aprendizaje hace posible que los estudiantes obtengan resultados satisfactorios, se habla de un aprender a aprender porque controlan su aprendizaje, se dan cuenta de lo que hacen, captan las exigencias de la tarea y responden consecuentemente, planifican y examinan sus propias realizaciones, pudiendo identificar los aciertos y dificultades, emplean estrategias de estudio pertinente para cada situación, valoran los logros obtenidos y corrigen errores. (Díaz Barriga 234)

Para Díaz Barriga aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a situaciones.

2.5 Estrategias de aprendizaje mixto o *b-learning*

El aprendizaje mixto es definido por Michael Horn del Innosight Institute como un programa de educación formal en el cual, el estudiante aprende al menos una parte a través de la instrucción y la entrega de contenidos en línea, con algún control suyo sobre el momento y el lugar, la ruta o el ritmo, y otra parte supervisado en una ubicación física fuera de su hogar. (Wojcicki y T. Izumi 18)

El aprendizaje mixto carece de un patrón rígido, más bien, se centra en el empoderamiento de los estudiantes para tomar el control de su propio aprendizaje del siglo XXI.

Las características de este aprendizaje que lo hacen exitoso son:

1. La retroalimentación inmediata.
2. El estudiante es dueño del aprendizaje.
3. El profesor no desempeña el papel central. El estudiante tiene el control de su propio aprendizaje y esto es clave para que sea efectivo.

Son cuatro los modelos de aprendizaje mixto propuestos por el Christensen Intitute. (Wojcicki y T. Izumi 74-77)

1.El modelo de rotación

Existen cuatro modelos de rotación donde los estudiantes aprenden entre conferencias, foros, trabajos grupales, tareas y actividades en línea individuales, de acuerdo al horario que el estudiante desee emplear o al estipulado por el profesor. El tiempo y la cantidad de actividades de aprendizaje en línea y en el aula puede variar en cada uno de los cuatro modelos, según considere apropiado el docente.

- Rotación entre estaciones. El estudiante rota entre lecturas, trabajos en grupo, proyectos y el aprendizaje en línea dentro del salón de clases.
- Rotación de laboratorio. El estudiante rota entre el salón de clases y un laboratorio de cómputo u otros lugares de la escuela.
- Aula invertida. El trabajo en clase y las tareas se invierten, el profesor graba videos de sí mismo con QuickTime o Camtasia de los temas que deben ser estudiados, los estudiantes los ven en casa. Llegan a la escuela listos para hacer los ejercicios o las prácticas que anteriormente quedaban de tarea.
- Rotación individual. El estudiante rota de manera individual entre modalidades de aprendizaje, y el aprendizaje en línea es una de ellas.

2. El modelo flex

La enseñanza en este modelo es en mayor medida en línea, combinada con instrucción en pequeños grupos, por proyectos y en menor porcentaje de forma presencial.

3.El modelo a la carta

Este programa consiste en que los estudiantes realicen uno o hasta más cursos completamente en línea con un profesor virtual y al mismo tiempo, siguen con experiencias educativas de forma presencial. No es una experiencia que comparta con toda la escuela. Este es un modelo curso por curso. Los estudiantes pueden tomar los cursos en línea ya sea en el campus o fuera de él. Esto es diferente del aprendizaje en línea a tiempo completo y del modelo virtual enriquecido.

4. El modelo virtual enriquecido

Esta es una modalidad de toda la escuela en la que los estudiantes asisten a un campus físico y aprenden a distancia a través de la enseñanza y entrega de tareas en línea.

Wojcicki considera importante no identificar el aprendizaje mixto solo con aprendizaje asistido con tecnología o con aprendizaje en línea. Un elemento importante de la experiencia es que el estudiante controla su propio proceso de aprendizaje, esto es, los programas y el calendario del plan de estudios se adaptan a sus necesidades individuales sin presionarlo o limitarlo con la rigidez de tiempos. El estudiante se siente con la libertad de revisar un concepto específico durante el tiempo que considere necesario hasta sentir que lo ha dominado. Otro componente del aprendizaje mixto es una instrucción más tradicional, dirigida por un profesor en una ubicación física fuera de la casa del estudiante.

El aprendizaje en línea y el presencial se integran para crear un ambiente que promueva la enseñanza basada en el dominio y enfatice el empoderamiento de los estudiantes sobre sus propias experiencias educativas. (Wojcicki 77)

Una característica que comparten las diferentes modalidades es que todas estas formas de aprendizaje mixto requieren de mucha determinación por parte de los docentes y de los directivos para modificar la cultura tradicional del trabajo, dentro del salón de clases hacia un método realmente interactivo.

La transformación en la cultura a la que nos referimos implica en primer lugar en confiar en los estudiantes, si no otorgamos esta confianza limitamos la posibilidad de que descubran sus habilidades y eleven su potencial, como señala Wojcicki (2015), algunos estudios sobre la educación han confirmado que cuando el estudiante se apodera del aprendizaje, se compromete más y aprende más. Pero además es importante que los directivos y en general el sistema educativo otorgue confianza al docente, para explorar sus propias posibilidades y diseñe con libertad las estrategias innovadoras que consigan motivar y desarrollar en los estudiantes las competencias.

Wojcicki (2015) propone el acrónimo CIRCA, cada letra refiere una parte importante de la cultura. C= confianza; I= independencia; R= respeto; C= colaboración y A= amabilidad.

La base del aprendizaje mixto es la cultura de la confianza, esta como un elemento para que confíen entre ellos para apoyarse en sus experiencias de aprendizaje, al mismo tiempo el docente confía en sus estudiantes. La confianza es construida por el docente, el docente es quien tiene el control y él debe generar ambientes donde los estudiantes demuestren que es posible confiar en ellos y esta es la clave para lograr ese ambiente, confiar en los estudiantes. Wojcicki cita como ejemplo que los estudiantes trabajen en equipos y que sean responsables ante el equipo genera confianza. La creación de un blog o de un sitio web grupal ofrece a los estudiantes una forma natural de desarrollar la

confianza en el equipo y, si el profesor confía en el equipo, se establece un solo vínculo de confianza entre todos en el aula. (Wojcicki 31)

La *Independencia* en los estudiantes se consigue cuando se les permite que ellos propongan sus propios proyectos y se plantean previamente las características que deben cumplirse. Por ejemplo, si hay que escribir una reseña de un libro que sea el que ellos elijan.

El *respeto* debe ser entre estudiantes, pero el docente también debe respetarlos de manera auténtica, es parte también de la confianza. El docente debe promover el respeto, entre ellos. Respetar sus procesos de aprendizaje, sus diferencias, hay que reconocer que cada uno es valioso con talentos específicos por lo tanto requerirán de tiempo para desarrollar ciertas habilidades y esto hay que respetarlo, sin descalificar o juzgar sus ritmos sino el resultado. Wojcicki enfatiza calificar a los estudiantes hasta que alcancen el aprendizaje esperado. Devolver las tareas cuantas veces sea necesario con sugerencias para mejorar o corregir los errores y asegura que los estudiantes seguirán interesados en aprender.

La *colaboración* es otra parte importante de la cultura del aula mixta, los estudiantes disfrutan trabajar en colaborativo sobre todo en proyectos que ellos mismos eligieron, si como docentes se logra que el ambiente de trabajo en el aula sea amigable el aprendizaje será mayor. Wojcicki señala que este aprendizaje es importante porque la mayoría de los lugares de trabajo hoy en día requieren de colaboración y los estudiantes necesitan practicar esas habilidades en la escuela; los estudiantes aprenden más cuando ellos son responsables del trabajo de otros estudiantes; y la colaboración aumenta cuando el interés del estudiante en el aprendizaje, sobre todo si se trata de un proyecto

común, como el de un periódico, una revista, un vídeo o una página web. (Wojcicki 37)

La *amabilidad es importante,* los estudiantes tienen mejor disposición para aprender cuando son bien tratados, los jóvenes se relajan, se sienten aceptados y son agradecidos por ello. Wojcicki considera que crear una cultura de confianza, independencia, respeto, colaboración y amabilidad es clave para lograr el éxito en un salón de clases mixto.

Cambiar la cultura es un trabajo complicado, pero es necesario que en las escuelas se promueva y esto no tiene que ver solamente con que se adquiera tecnología y se contrate internet en la escuela, por si mismas estas condiciones no generan un cambio en la cultura. Es necesario que el docente corra el riesgo de abandonar el protagonismo en el aula, de que ceda su liderazgo a los estudiantes, y tomen el control de alguna forma de su propia educación y la tecnología puede ser un recurso para que esto suceda. Las estrategias de aprendizaje mixto que se han diseñado y con las que se trabajaron en esta investigación fueron bajo el modelo de rotación.

2.6 Estrategias lectoras

En la literatura especializada de la tradición psicopedagógica se habla de "estrategias de lectura", por ello, Solé considera necesario ubicarlas con relación a los procedimientos.

Un procedimiento –llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad- es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta (Coll 89).

Se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos. En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caen bajo la denominación de "destrezas", "técnicas" o "estrategias", ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias de un procedimiento. (Solé 58)

Como ha señalado Valls (1990), la estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos. Sin embargo, es característico de las estrategias el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; el mismo autor indica acertadamente que las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más que hay que tomar.

Su potencialidad reside precisamente ahí, en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema de que se trate. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección – la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe- y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario. (Solé 59)

Para Solé, las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así

como su evaluación y posible cambio. Esta afirmación tiene las siguientes implicaciones:

1. Si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos. Estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan –o no se enseñan- y se aprenden –o no se aprenden-.
2. Si consideramos que las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos generales que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas. De ahí también que al abordar estos contenidos y al asegurar su aprendizaje significativo contribuyamos al desarrollo global del lector, más allá de fomentar sus competencias como lectores. (Solé 59 y 60)

Según Pallincsar y Brown (1984) la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones:

1. De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable. Algunos autores se refieren a ello como a las propiedades de los *considerate texts* (Anderson y Armbruster, 1984).

2. Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto. En otras palabras, de la posibilidad de que el lector posea los conocimientos necesarios que le van a permitir la atribución de significado a los contenidos del texto. Si nos remitimos a la noción de aprendizaje significativo, esta condición es la que Ausubel y colaboradores (1983) denominan "significatividad psicológica". Solé nos explica que, para que el lector pueda comprender, es necesario que el texto en sí se deje comprender y que el lector posea conocimientos adecuados para elaborar una interpretación acerca de él. Al referirse al "conocimiento previo adecuado" o pertinente del lector, no quiere decir que se aluda a que "sepa" el contenido del texto, sino a que entre éste y sus conocimientos exista una distancia óptima que permita el proceso de atribución de significados que caracteriza la comprensión.
3. De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de compresión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra. (Solé 60 y 61)

Solé afirma que es necesario enseñar estrategias de comprensión si se quiere hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces distintos de lo que se usan cuando se instruye. Para Solé, hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos. Para ello, asevera que quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar

su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos.

La aportación de Pozo (1990), que define las estrategias alrededor de la elaboración del texto escrito- actividades realizadas para aprender a partir de lo que se lee, pero también cuando el aprendizaje se basa en lo que se escucha, en lo que se discute o debate. Enseñar estrategias de comprensión contribuye, pues, a dotar a los estudiantes de recursos necesarios para aprender a prender. (Solé 62)

De esta forma Solé recomienda que las estrategias para enseñar a comprender deben permitirle al estudiante la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación, motivación, disponibilidad ante ella; facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan.

Es importante poder formular las cuestiones que se plantea o deberían plantearse el lector, cuya respuesta es necesaria para poder comprender lo que se lee, y respecto a esto, Solé sugiere las siguientes:

1. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Equivaldría a responder a las preguntas ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/ para qué tengo que leerlo?
2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate. ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿Qué otras cosas sé que puedan ayudarme: acerca del autor, del género, del tipo de texto?
3. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que uno persigue; v. punto 1.). ¿Cuál es la información esencial que el

texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura? ¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes, para su redundancia, por ser de detalle, por ser poco pertinentes para el propósito que persigo?

4. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el "sentido común". ¿Tiene sentido el texto? ¿Presentan coherencia las ideas que en él se expresan? ¿Discrepa abiertamente de lo que yo pienso, aunque sigue una estructura argumental lógica? ¿Se entiende lo que quiere expresar? ¿Qué dificultades plantea?
5. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la auto interrogación. ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos?
6. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones. ¿Cuál podrá ser el final de esta novela? ¿Qué sugerirá yo para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Cuál podría ser –tentativamente- el significado de esta palabra que me resulta desconocida? ¿Qué le puede ocurrir a este personaje?, etc. (Solé 63)

De esta forma podemos decir que las estrategias deben ayudar al lector a escoger otras rutas cuando se encuentre con problemas de comprensión durante la lectura.

La propuesta de Solé apoya a que estas estrategias sean las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos

previos relevantes (previas a la lectura/durante ella); las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se ley tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión (durante la lectura); Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante la lectura/después de ella).

De esta forma enfatiza en que la enseñanza de la lectura puede y debe tener lugar en todas sus fases (antes, durante y después) y que restringir la actuación del profesor una de esas fases es adoptar una visión limitada de la lectura y de lo que puede hacerse para ayudar a los estudiantes a dominarla.

2.7 Estrategias antes, durante y después de la lectura

Son tres los momentos que deben ser considerados para el desarrollo de la comprensión lectora, y a cada uno conviene darle el tiempo y la importancia específica para que pueda influir en el estudiante.

Lo que se hace en cada uno de estos momentos son estrategias, es decir, procesos y procedimientos. En cada uno de ellos se hace una serie de actividades pensadas y organizadas previamente por el profesorado, en donde la improvisación juega un papel accesorio, pues se improvisa sobre la marcha, pero en cuestiones más o menos sobrevenidas a la actividad propiamente dicha y planificada.

El estudiante debe percibir que el profesor tiene seguridad en sus propuestas y en el modo de desarrollarlas y que tan importante es

guiarse por el título, predecir el contenido de un texto como analizar su estructura sintáctica. (Moreno 103)

Estas estrategias concebidas como procedimientos transportan contenidos de enseñanza; es decir, se pueden enseñar. Se aprenden porque se enseñan. Como procesos cognitivos, según Moreno, las estrategias implican análisis y formas de pensar para las cuales no hay recetas infalibles.

La ayuda del profesor se puede hacer antes, durante y después de la lectura; el siguiente cuadro se integran estos tres momentos.

	Estrategias	
	Moreno	Solé
ANTES DE LEER	Concretar objetivo o finalidad lectora Diagnosticar qué y cuánto sabe el lector sobre el texto (activar sus conocimientos previos) Enseñar previamente el vocabulario necesario. Precisar cómo leerá. Constatar estructura del texto mediante diagramas y dibujos. Relacionar título con un posible contenido. Formular hipótesis acerca del contenido. Ejercicios de etimología.	Motivación Establecer objetivos Actualizar el conocimiento Formular predicciones Formular predicciones
DURANTE LA LECTURA	Reconducir la lectura mediante preguntas explícitas o inferenciales. Revisar o recapitular periódicamente el contenido. Modificar o confirmar hipótesis. Aclarar dudas de léxico y expresiones referentes a todo tipo. Evaluar el contenido y la forma del texto en relación con el propio conocimiento y la lógica.	Predicciones Preguntas Aclarar dudas Resumir
	Estrategias de preguntas literales. Estrategias elaborativas para generar	Identificación de la idea principal Elaboración de resúmenes

DESPUÉS DE LA LECTURA	inferencias, conclusiones, implicaciones; evocar, asociar, relacionar ideas, hechos, estructuras. Volver a relacionar título y contenido. Confirmar o negar hipótesis. Deducir ideas, intenciones. Generar proyecciones prácticas. Generar inferencias lógicas. Resumir y sintetizar el conocimiento. Generalizar/aplicar el conocimiento. Extrapolar el contenido a otro soporte de comunicación.	Formulación y respuestas de preguntas.

Esquema 18 de creación propia comparativo entre propuestas de estrategias lectoras Moreno y Solé

Los docentes que estén comprometidos con desarrollar habilidades de comprensión lectora en sus estudiantes deben considerar modelos de secuencias didácticas que contemple estos tres momentos específicos, sin saltarse ninguno de ellos. Los modelos secuenciales podrían incluso ser aplicables para actividades de naturaleza oral o escrita y con cualquier texto.

Las estrategias deben tener una serie de actividades pensadas y organizadas previamente por el profesor, la improvisación tiene un papel de accesorio más no decisivo. Se improvisa en el transcurso de la aplicación de la estrategia, pero apegada a las actividades previamente planificadas.

2.7.1 Estrategias antes de la lectura

De acuerdo con Moreno, los problemas básicos de quien se acerca a un texto radican en tres fuentes distintas: la escritura, el contenido del texto, y la finalidad de la lectura en sí misma considerada y a ellos, hay que añadir la capacidad mental, intertextual o analógica y afectiva de los estudiantes, lo que se ha convenido en llamar conocimientos previos, que abarcan tanto el ámbito intelectual como el de la experiencia.

Son menos los casos del lector que se acerque sin tener algún preconcepto o conocimiento previo acerca del contenido de lo que leerá. Pero cuando nos hablan de algo que no hemos escuchado antes y nos sorprende a primera vista nuestra atención aumenta.

Acercarse a los textos con el prejuicio de que algo de lo que leeremos ya lo conocíamos, representa un problema, lo cual, más que generar la atención, es posible que se pierda. Por ello, es mejor que el impacto cognitivo de los textos que se propongan para leer sea mayor en los estudiantes.

Los estudiantes se acercan a los textos con un bagaje cultura más o menos deficitario, tanto en lo relativo al conocimiento de sus escrituras como a los posibles contenidos que transportan en sus significantes. A ello, habría que añadir cantidad de información errónea que adquirieron anteriormente por diversas causas, prejuicios y estereotipos de toda clase, ideas falsas, conocimientos nada elaborados, referencias históricas y científicas poco fundamentadas, etcétera. Pero probablemente, el mayor hándicap con el que se encuentre está en su experiencia que, apenas, tiene que ver con los hechos e ideas que se exponen, se cuentan o se argumentan en los textos que se les obliga leer y cuyo contenido está fuera de su órbita vital. (Moreno 105)

Saber para qué leemos genera una actitud distinta. No es lo mismo leer para entretenerse, que para obtener información sobre un tema del que se investiga

Los objetivos de la lectura son múltiples y diversos, y el estudiante sabe que el objetivo de la lectura es probar su capacidad de comprensión y, por tanto, una argucia más para verificar qué desarrollo intelectual tiene. Sabe que los textos tienen una dificultad específica y que a

medida que lee este va a desarrollar también un crecimiento como lector.

Moreno asegura que los objetivos tienen la virtud de generar o estrangular las expectativas lectoras. Y que si los estudiantes los tienen claros les proporciona seguridad y evita su dispersión. Sin embargo, sería erróneo pensar que por tener claros y explícitos los objetivos de la lectura el profesor conseguirá que sus alumnos lean. Podemos tener muy clara su finalidad, pero eso no es más que la garantía de saber para qué hacemos ciertas cosas. Porque muchas finalidades que se plantean, quizás, no sean la más adecuadas para ciertos grupos de personas. (Moreno 107)

Por ello, Moreno propone la necesidad de establecer objetivos de lectura relacionados con los conocimientos que uno desea adquirir. Conseguir que el estudiante se proponga sus propios objetivos de lectura, que busquen el desarrollo de su competencia, no el simple hecho de pasárselo bien. Y asegura que si el alumnado se hiciera consciente de para qué necesita leer, muchos problemas de motivación lectora desaparecerían. Serian conscientes de sus necesidades y de cómo satisfacerlas. (Moreno 107)

Al respecto Solé afirma que los objetivos de la lectura determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo, es decir, la comprensión del texto. Los objetivos pueden ser muy variados y se derivan de diferentes situaciones, y momentos entre los objetivos que ella distingue y denomina genéricos que son importantes en la vida cotidiana de un adulto y pueden ser trabajados desde la escuela considerados dentro de las situaciones de enseñanza son:

- Leer para obtener información precisa.
- Leer para seguir instrucciones.
- Leer para obtener una información de carácter general.
- Leer para aprender.
- Leer para revisar un escrito propio.
- Leer por placer.
- Leer para comunicar un texto a un auditorio.
- Leer para practicar la lectura en voz alta.
- Leer para dar cuenta de que se ha aprendido. (Solé 80-87)

Activar el conocimiento previo respecto a lo que se leerá en clase es necesario y se puede realizar de diferentes formas, Solé comparte tres que son útiles para conseguir actualizarlo.

1. Dar alguna información general sobre lo que se va a leer.
   No consiste en explicar el contenido, sino de indicar la temática para que los estudiantes puedan relacionarla con su experiencia previa, se puede informar sobre el tipo de texto o superestructura textual esto será útil para que los estudiantes se sitúen en la lectura. Muy similar a lo que Edwards y Mercer (1988) denominan "construir contextos mentales compartidos" y esto hace referencia a aquello que los estudiantes en una tarea o conversación comparten acerca de ella, y que puede asegurar una comprensión compartida al menos en sus rasgos generales. Al establecer esta información y vincularlos con los requerimientos u objetivos que se persiguen de la lectura, el estudiante posee antes de iniciarla, un esquema o plan de lectura que le dice qué tiene que hacer con ella y qué sabe él y qué no sabe acerca de lo que va a leer.
2. Ayudar a los estudiantes a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo.

El docente promueve partir de las ilustraciones, los tipos de letras usados en los títulos y subtítulos, si está en negritas o no, palabras clave, entre muchos otros que varían de acuerdo al tipo de texto, son aspectos que les facilitará saber de qué se trata.

3. Animar a los estudiantes a que expongan lo que conocen sobre el tema.

   Permitir que los estudiantes expresen sus experiencias y conocimientos sobre el tema, el docente debe ceder y no explicar o explicar poco, para que sean ellos quienes lo hagan.

Una vez que se ha podido activar los conocimientos previos, Solé sugiere también ***establecer predicciones sobre el texto*** basándonos en los mismos aspectos del texto que antes se han retenido: superestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, etc. y también en las propias experiencias y conocimientos de lo que estos evidencian acerca del contenido del texto. (Solé 93)

Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto es una actividad necesaria, pues de acuerdo con Solé cuando los estudiantes plantean preguntas pertinentes sobre el texto hacen uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que tal vez sin proponérselo se hacen conscientes de lo que saben y de lo que no saben acerca de ese tema. Esto los lleva a dotarse de objetivos propios, para los cuales tiene sentido el acto de leer. (Solé 96)

Es probable que a partir de las predicciones e incluso independientemente de ellas, se planteen algunas preguntas concretas a las que quieran encontrar respuestas mediante la lectura.

Cassiny y Baumann (1989) afirman que estas interrogantes pueden captar la atención de los estudiantes en la lectura y de esta forma se

contribuye a mejorar su comprensión. Debe considerarse además que estas preguntas deben ir de la mano con el objetivo general que se ha planteado para la lectura del texto. Esta estrategia es fundamental cuando lo que se pretende es aprender a partir de la lectura de textos.

A continuación, se organizan las diferentes estrategias que recomienda Solé para realizarse antes de la lectura:



Esquema 19 de creación propia Estrategias antes de la lectura

Todas estas estas estrategias contribuyen a mejorar la comprensión lectora de acuerdo con Solé, y todas están estrechamente relacionadas de manera que una lleva a las otras. Todo lo que el estudiante puede hacer antes de la lectura tiene la finalidad de:

- Suscitar la necesidad de leer, ayudándole a descubrir las diversas utilidades de la lectura en situaciones que favorezcan su aprendizaje significativo. Proporcionarle los recursos necesarios para que pueda afrontar la actividad de lectura con seguridad, confianza e interés.
- Convertirle en todo momento en un lector activo, es decir, en alguien que sabe por qué lee y que asume su responsabilidad frente a la lectura y aporta sus conocimientos, experiencias, sus expectativas e interrogantes. (Solé 99)

Son tantas las variables que inciden en el aprendizaje, con unos alumnos, ciertos métodos y estrategias funcionan; con otros, no. Esto nos habla de lo imposible que es establecer sus resultados.

Para este acompañamiento del profesor en el desarrollo de la comprensión de los estudiantes y de manera específica en el antes de la lectura, las actividades deben ser seleccionadas, se debe considerar el contexto real de los estudiantes, sus intereses, compartir el objetivo que se desea alcanzar, esto es el para qué necesita leer esto generaría esa consciencia de sus necesidades y detonaría la búsqueda de aquello que las puede satisfacer.

Es importante tomar en cuenta que algunos métodos pueden funcionar para algunos estudiantes, pero para otros no. Esta naturaleza de los grupos exige que el profesor modifique sus estrategias continuamente de ser necesario.

Considerar en este momento la motivación es otro factor importante el estudiante debe percibir de su interés las actividades a realizar y además sentirse capaz de hacer lo que se espera que haga, debe pensar que puede hacerlo, que cuenta con los recursos necesarios y la seguridad de contar con la ayuda siempre que lo requiera.

2.7.2 Estrategias durante la lectura

Se habla mucho de los efectos de la lectura, pero poco o nada se sabe de ellos, pero parece lógico que mientras leemos, se dé un choque entre lo que se nos dice y lo que sabemos y somos como personas. No sólo se trata de un conflicto cognitivo; también, lo es afectivo sobre todo y por supuesto, psicológico y cultural. Sería pertinente contar qué hace la lectura con uno, y, sobre todo, qué hace el lector con ella. (Moreno 115)
Lo que sí sucede es que el sentido o significado de lo que leemos no está ni en el libro ni en persona que lee, sino que sucede en el acto de

lector. De ahí que existan tantas interpretaciones diferentes en un mismo texto.

Aunque hay quienes afirmen que un texto tiene muchas lecturas, Moreno contradice esto y asevera que no es verdad, señala en cambio, que lo que tiene son muchas y variadas interpretaciones. Tantas interpretaciones como personas lectoras.
Los profesores debemos reconocer la importancia que tiene comprender y apropiarse del contenido de los textos pues hacerlo produce placer y satisfacción. Y este es el objetivo o meta que se debe tener en el aula respecto a la lectura de textos. El objetivo no es el significado, sino el sentido, o parte de él.

Interpretar como se ha dicho antes, es actividad más compleja que la comprensión. Por interpretar, se entiende comúnmente la capacidad que tiene el ser humano para valorar lo que se dice, cómo y para qué. La interpretación viene después de la comprensión, aunque ambas se den, en ocasiones, de forma simultánea. Porque lo habitual es comprender e interpretar *ex aequo*[1]. Cuando el alumnado no sabe interpretar, suele decir entonces que no comprende. En realidad, lo que quiere decir es que los elementos que ha comprendido del texto no le dan para hacer una interpretación. (Moreno 115)

De acuerdo con lo anterior podemos pensar en la importancia de diagnosticar aquellos elementos específicos que le impiden comprender y es conveniente que las dudas de comprensión que surjan se resuelvan justo durante la lectura, y un ejemplo de estas dificultades son las dudas respecto al significado de algunas palabras, preguntar o consultar es lo apropiado.

1 Loc. lat. (pron. [*eks-ékuo*] o [*eks-aékuo*]) que significa literalmente 'en pie de igualdad'. Se usa con el sentido de 'con igual mérito para compartir un premio o distinción. RAE

Tener claridad en el significado de las palabras nos lleva a la posibilidad de aumentar el vocabulario y este hecho está en relación directa con el deseo de contar y expresar lo que se vive, lo que se siente y lo que se sueña. Tal vez suceda que el vocabulario que posean los estudiantes sea suficiente para expresar su bagaje experimental. Es difícil que alguien aspire a perfeccionarse en algo cuando ese algo no se contempla como necesario, ni como señal de identidad personal. (Moreno 115)

Steiner señala que el verdadero problema radica no en el número de palabras disponibles, sino en el nivel en que utiliza el lenguaje el uso corriente actual.

Esto nos lleva a cuestionarnos hasta qué punto necesita un adolescente el lenguaje para organizar su experiencia, Moreno asegura que las relaciones lexicales que se entablan con el lenguaje se purifican y se instalan en uno gracias a un complicado proceso mental y afectivo.

Mientras se lee, la mayoría de las dudas revolotean en torno a la comprensión. La comprensión está en la base del distanciamiento o aproximación a los textos. No hay conocimiento que esté limpio de frustraciones de dudas, de sospechas, es decir, de incomprensiones.

La comprensión tiene fuentes muy diversas, y no todas ellas derivan de la falta de vocabulario del adolescente. Puede tener distinto origen: el vocabulario, desde luego, pero también se puede concitar como causas objetivas de la dificultad de comprensión de las siguientes: el estilo del autor, la elipsis, el punto de vista, el registro lingüístico, la deixis, la coherencia, la cohesión y adecuación del texto, las referencias literarias, históricas, socioculturales, las alteraciones cronológicas. A eso podría añadirse la ausencia de conocimientos acerca de la materia y su

estructura organizativa, la cual, en textos de naturaleza argumentativa, expositiva y poética, suelen crear gran confusión. (Moreno 118)

Para resolver esto es posible emplear la estrategia de preguntas directas bien formuladas, así, cada estudiante podrá percatarse de las dificultades en las que se encuentre para comprender y poder interpretar el contenido de un texto.

Moreno refiere a un ejemplo de cómo estas estrategias durante la lectura podrían ser aplicables:

> Imaginemos que leemos la desaparición de los dinosaurios. Leído su instrucción y su desarrollo, será el momento de solicitar cuáles serán las tesis posibles que el autor escribirá para explicar finalmente aquella hecatombe.

De este modo, no sólo se pone en movimiento los llamados conocimientos previos, que, como es sabido, están en relación directa con la memoria, sino que la misma actividad de relacionar unos datos con otros hará posible el establecimiento de un mapa conceptual más o menos aceptable sobre una idea, un tema o un asunto concreto. La capacidad de asociar y de establecer analogías entre distintos conocimientos está en la base de hacer hipótesis textuales. De ahí la importancia de activar la memoria y su poder de realizar conexiones. Cuando la memoria falla, también lo hace la inteligencia emocional y la matemática, cualquier tipo de inteligencia que se considere. Cualquier fallo en la memoria repercute de forma lastimosa en el intelecto.

Moreno afirma que no conviene exagerar la existencia de los conocimientos previos de los estudiantes. Pues muchas veces no asegura nada, porque sus conocimientos previos suelen ser vagos o

mínimos. De ahí que estas situaciones conviene aprovecharlas para facilitarles conocimientos sobre aspectos relacionados con los contenidos presentes en los textos. De este modo se establece una línea interdisciplinaria que conviene aprovechar. (Moreno 119)

Durante la lectura es un momento importante puesto que en la medida que el lector sea activo se fomenta la comprensión a lo largo del proceso, hay que señalar que éste no consta de pasos rígidamente establecidos, sino que implica una actividad cognitiva guiada por la intencionalidad del lector.

La lectura desde la perspectiva de Van Dijk, es un proceso de emisión y verificación de predicciones que conducen a la construcción de la comprensión de un texto. Comprender un texto implica ser capaz de establecer un resumen, que reproduce de forma sucinta su significado global (Solé, 101).

La lectura compartida es una estrategia necesaria en este momento. Para Solé para que el lector sea efectivamente un lector activo que comprende lo que lee, es necesario que pueda hacer algunas predicciones ante el texto que tiene delante. Algunas de las características del texto (la superestructura o tipo de texto, su organización, algunas marcas, etc.) así como los títulos, las ilustraciones que a veces los acompañan, y las informaciones que otros aportan constituyen el material sobre el que se generan dichas hipótesis o predicciones. Estas predicciones deben comprobarse en el texto o bien deben ser reemplazadas por otras. Al conseguirlo, la información del texto se integra en los conocimientos del lector y se produce gradualmente la comprensión.

Los lectores expertos no sólo son capaces de comprender, sino que saben cuándo no lo hacen, esto les permite llevar a cabo acciones que les permiten solucionar las dificultades de comprensión. Esto es una actividad metacognitiva de la evaluación de la propia comprensión y solo cuando es asumida por el lector su lectura se hace productiva y eficaz. (Solé 102)

Las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son:

- Formular predicciones sobre el texto que se va a leer.
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- Resumir las ideas del texto. (Pelincsar y Brown, 1984)

Esto refiere que el lector pueda plantear predicciones coherentes respecto a lo que lee, que las compruebe y que se involucre en un proceso activo de control de la comprensión.

Como docentes debemos pues, conducir a los estudiantes a través de lo que Solé identifica como cuatro estrategias básicas:

- Primero, se encarga de hacer un resumen de lo leído y solicita su acuerdo.
- Puede después pedir aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el texto.
- Más tarde formula a los estudiantes algunas preguntas cuya respuesta hace necesaria la lectura.
- Tras esta actividad establece sus predicciones sobre lo que queda por leer reiniciándose de este modo el ciclo (leer, resumir, solicitar aclaraciones, predecir), esta vez a cargo de otro "responsable" o moderador. (Solé 104)

Esquema 20 de creación propia Ciclo de estrategias básicas para el control de la comprensión

En las tareas de lectura compartida, recapitular, exponer brevemente lo leído. La clarificación de dudas consiste en su comprobación, y el cuestionarse a sí mismo si hay comprensión del texto. El autocuestionamiento tiene la finalidad de que los estudiantes aprendan a formular preguntas pertinentes para el texto de que se trate. La predicción consiste en establecer hipótesis precisas y razonadas sobre los contenidos en el texto, para ello el estudiante debe apoyarse en la interpretación que realizó sobre lo que se leyó y sobre los conocimientos previos y experiencias del lector. Este proceso puede tener infinidad de variantes. Es posible alterar el orden.

Solé considera que una manera de implicar más a los estudiantes es que puede ser que ellos formulen a su vez preguntas para ser respondidas por todos tras la lectura, así como que planteen sus dudas y confusiones, o que elaboren un pequeño resumen, de forma individual o en parejas para contrastar y enriquecer el que realiza el docente o responsable.
Las actividades de lectura compartida deben permitir el traspaso de la responsabilidad y el control de la tarea de lectura del profesor a los estudiantes.

Es importante fomentar la lectura independiente para que de esta forma los estudiantes practiquen las estrategias empleadas en la lectura compartida. Solé recomienda para ello proporcionar materiales al estudiante preparados con el propósito de que practique estrategias durante la lectura. Con ellas será posible inducirlos al trabajo autónomo.

- Si se pretende que el estudiante realice predicciones se pueden insertar preguntas a lo largo del texto para que piense sobre lo que va a ocurrir a continuación. Es importante no abusar de este sistema y colocar las interrogantes que inducen a la predicción en fragmentos adecuados del texto, para los cuales realmente tenga sentido aventurar una predicción.
- Si lo que desea es trabajar el control de la comprensión puede proporcionarse a los estudiantes un texto que contenga errores o inconsistencias y pedirles que las encuentren y en ocasiones no pedirles nada, a ver si también así las detectan. Esta tarea puede complicarse un poco más si la demanda no se limita a identificar lo raro o lo incoherente, sino que se solicita que esto se sustituya por algo que tenga sentido. El fomento de la comprensión y del control de la comprensión puede lograrse también mediante textos con lagunas, es decir, textos a los que les faltan algunas palabras, que deben ser inferidas por el lector. No es la exactitud lo que se prima, sino la coherencia de la respuesta, que constituye el testimonio de una buena comprensión. (Solé 108)

Los errores (falsas interpretaciones) y las lagunas en la comprensión (la sensación de no comprender) son dos constantes dentro del proceso de lectura y la aplicación de estrategias.

Solé explica que el hecho de que nos preocupé o no que no comprendamos algo depende del objetivo que tengamos. Para Markman (1981) el conocimiento que tenemos sobre el grado en que comprendemos es un subproducto de la propia comprensión, sin embargo, detectar algunos errores y las lagunas de comprensión es un primer paso, una primera función del control que ejercemos sobre nuestra comprensión. Solé asevera que, para poder leer eficazmente, necesitamos saber qué podemos hacer una vez que identificamos el

obstáculo, lo cual supone tomar decisiones importantes en el curso de la lectura. (Solé 110)

Es muy importante durante la lectura poder detectar los errores de comprensión pues ellos dan cuenta de lo que se comprende, de lo que no, de si es consciente de ello y es capaz de tomar decisiones adecuadas para solucionarlo.

Collins y Smith (1980) distinguen problemas en la comprensión de palabras, de frases, en las que se establecen entre las frases, y en el texto en sus aspectos más globales. En todos los casos para Solé las lagunas en la comprensión pueden ser atribuidas o bien a no conocer el significado de algunos de los elementos mencionados o al hecho de que el significado que el lector puede atribuir no es coherente con la interpretación que realiza del texto. Agrega además que puede ser también que existan diversas interpretaciones posibles para la palabra, frase o para un fragmento, y entonces la dificultad estriba en tener que decir cuál es la más idónea. Cuando los problemas se sitúan al nivel del texto en su globalidad, las dificultades más globales se refieren a la imposibilidad de establecer el tema, de identificar el núcleo del mensaje que se pretende transmitir o la incapacidad para entender por qué suceden determinados acontecimientos. (Solé 113)

Estos son unos ejemplos de los conflictos en que el lector puede encontrarse durante la lectura. Ante ellas es importante aplicar estrategias, Solé considera que aquellas que conducen a interrumpir drásticamente la lectura como por ejemplo ante una palabra desconocida consultar el diccionario o preguntar al profesor, solo se justifican si la palabra en cuestión es crítica, es decir, absolutamente imprescindible, para comprender el texto, pues cuando la lectura se interrumpe, el lector "se desconecta", pierde el ritmo, y necesita

concentrarse nuevamente. Así como para Collins y Smith, Solé opinan de estas estrategias que cortan la lectura solo emplearlas cuando sea necesario. (Solé 114)

Algunas decisiones que deben tomarse cuando se detectan errores de comprensión durante la lectura son:

- Cuando una frase, palabra o fragmento no parece esencial para la comprensión del texto, la acción más inteligente que los lectores realizamos consiste en ignorarla y continuar la lectura. A veces da resultado y de hecho es una estrategia que los lectores expertos utilizan con frecuencia, y aun así se realiza una lectura rápida y eficaz. Pero a veces no funciona si la palabra aparece repetidamente, o bien si al saltar el párrafo problemático nos damos cuenta de que se resiente nuestra interpretación del texto, no es posible ignorarlo y se tiene que hacer algo más.
- Otra cosa que se puede hacer es aventurar una interpretación para lo que no se comprende y ver si esa interpretación funciona o si es necesario desestimarla. A veces no se puede aventurar una interpretación, y es necesario releer el contexto previo, (la frase o el fragmento) con la finalidad de encontrar índices que permitan atribuir un significado.
- Cuando ninguna de estas estrategias da resultado y el lector evalúa que el fragmento o elemento problemático es crucial para su comprensión, es el momento de acudir a una fuente externa (el profesor un compañero, el diccionario) que permita salir de dudas. Si se la ubica como último recurso es por el hecho de que es la estrategia que más interrumpe el ritmo de la lectura. (Solé 115)

Desde la perspectiva de Solé enseñar a leer significa también enseñar a evaluar lo que comprendemos, lo que no comprendemos y la

importancia que esto tiene para construir un significado a propósito del texto, así como estrategias que permitan compensar la no comprensión. Vuelve a ser una cuestión de fomentar la lectura activa, en la que el lector sabe qué leer y por qué lo lee, y asume, con la ayuda necesaria, el control de su propia comprensión.

En el siguiente diagrama se observan las distintas estrategias que se pueden emplear ante las lagunas de comprensión.



Esquema 21 de creación propia estrategias que se pueden usar ante las lagunas de comprensión.

Que los estudiantes utilicen las estrategias adecuadas para resolver errores o lagunas requiere que sean capaces de integrarlas en una actividad de lectura significativa, que puedan asistir a lo que hace el profesor cuando él mismo se encuentra con dificultades de lectura, que puedan trabajar en situaciones de lectura compartida, y que tengan la oportunidad de poner en práctica lo aprendido en su lectura individual, pues cuando leemos, predecimos, nos equivocamos, interpretamos, recapitulamos, nos planteamos preguntas, volvemos a predecir, etc. no se trata tanto de pensar en situaciones específicas, cada una para trabajar un aspecto (ahora la predicción, ahora la estrategia de ignorar y seguir con la lectura).

Es importante tener presente que la lectura eficaz, utiliza estas estrategias cuando es necesario, de ahí la importancia de articular situaciones de enseñanza de la lectura en las que se asegure su aprendizaje significativo.

2.7.3 Estrategias después de la lectura

Leído el texto, de forma individual o colectiva, ha llegado el momento de precisar qué es lo que queremos hacer con él. Básicamente se trata de ejercicios de retroalimentación, de recoger todo lo anteriormente trabajado para, finalmente, hacernos con el sentido del texto.

Todos los textos sirven, unos más que otros, desde luego, para el desarrollo de la competencia lectora, sean narrativos, instructivos, expositivos, argumentativos, poéticos y descriptivos.

Lo mismo cabe decir acerca del género en que se transmita su información, sea en prosa, poesía, teatro y ensayo. O su soporte sea libro de texto, el periódico, la revista semanal, la publicidad, la receta gastronómica o Internet.

De ello se deriva un detalle que se olvida con perezosa inconciencia: El uso multidisciplinar de los textos pertenecientes a diversos ámbitos del conocimiento: Matemático, científico, histórico, literario y filosófico.

Las preguntas que se hacen sobre los textos tienen que tomar en cuenta, no sólo la habilidad que se pretende desarrollar, sino su propia naturaleza que demandará estrategias diferentes. No es lo mismo el tratamiento pedagógico de una narración que uno argumentativo, o un texto con gráficas y diagramas que un artículo sin ellas.

Es cierto que la finalidad última del trabajo del profesor se mantiene inalterada -desarrollar la competencia lectora mediante el cultivo de una actividad concreta-; no así los caminos metodológicos que vienen determinados y exigidos por la singularidad específica textual y, en buena lógica, por la presencia de un alumnado con necesidades distintas en cuanto a su competencia lectora se refiere. (Moreno 120)

Es verdad que en el instante de la lectura se concitan en un solo acto las habilidades a las que nos referimos. Cuando leemos, sucede que identificamos la información gráfica e ideológica; rescatamos de forma selectiva las ideas y los hechos que nos interesan por diversas causas; asociamos y contrastamos la información con otros conocimientos y hechos que poseemos; valoramos lo que se dice, cómo se dice y enjuiciamos de algún modo el impacto que produce en nuestras vidas y en la de los demás, sobre todo, lo leemos. Y en ocasiones, organizamos de forma voluntaria, o por obligación, lo leído, en resúmenes, esquemas, y mapas con el fin de memorizar mejor dicha información.

Pero es obvio que no todos los estudiantes cuentan con dichas habilidades o destrezas. Hay quienes no saben identificar lo más evidente y literal de los textos; no saben deducir o inferir según los datos observados; no saben reconocer la información explicita, y muchos menos la información implícita; son incapaces de valorar lo que se dice y la forma en que se dice; se muestran poco hábiles para aplicar a la realidad, crítica o creativamente lo que leen.

Al mismo tiempo les cuesta interpretar o extraer conclusiones de gráficas; identificar y determinar estructuras y esquemas organizativos de los textos; hacer resúmenes y mapas conceptuales les supone un esfuerzo mental que no están dispuestos a perpetrar, ni premeditada ni vomitivamente al argumento de autoridad más contundente. (Moreno 121)

Antes de leer, hay que saber para qué lo hacemos. Leemos para desarrollar unas habilidades lectoras, que consideramos claves para enseñar a leer de forma competente y que hemos concretado de acuerdo con Moreno, en cinco verbos: Reconocer, interpretar, valorar y organizar, a los que podrían añadirse el de extrapolar. Es decir, ser

capaz de imitar y transformar un texto determinado y seguir unas pautas formales o estructurales. Lo que revela casi siempre un nivel de comprensión y entendimiento sobresaliente.

Para Solé después de la lectura se continúan tres estrategias: identificación de la idea principal, elaboración de resumen y formulación y respuesta de preguntas, es importante notar que estas estrategias pueden activarse también durante la lectura, esto debido a que entre ellas no hay límites claros entre lo que va antes, durante o después.

Al hablar de un lector activo es necesario hablar de lo que puede hacerse para fomentar la comprensión a lo largo del proceso, con ello es relevante hacer énfasis en que este proceso no es asimilable a una secuencia de pasos rígidamente establecida, sino que constituye una actividad cognitiva compleja guiada por la intencionalidad del lector.

Solé sugiere oportuno que después puedan ser aplicadas tres estrategias: identificación de la idea principal, elaboración de resumen y formulación y respuesta de preguntas. (Solé 117)

Aulls (1978) distingue el tema de la idea principal y explica que el tema indica aquello sobre lo que trata un texto, y puede explicarse mediante una palabra o un sintagma. Se accede a él y se da respuesta a la pregunta ¿De qué trata este texto? La idea principal, por su parte, informa del enunciado (o enunciados) más importante que el escritor utiliza para explicar el tema. Puede estar explícita en el texto y aparecer en cualquier lugar de él, o bien, puede encontrarse implícita. Se expresa mediante una frase simple o dos o más frases coordinadas y proporciona mayor información, y distinta de la que incluye el tema. La idea principal es, para Aulls (1978,1990), la respuesta a la siguiente

pregunta: ¿Cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar con relación al tema?. (Solé 119)

A partir de esta distinción entre tema e idea principal, Aulls toma en cuenta algunas consideraciones generales para conseguir que los estudiantes aprendan que el tema es diferente de la idea principal, deben aprender qué es el tema antes de la idea principal, deben aprender a identificar primero el tema, aprender la idea principal después, aprender el tema de forma distinta para textos narrativos de los expositivos.

Como podemos ver, es esta aportación de Aulls cuando se habla de la idea principal se recurre al texto y al propósito del autor, Solé denota que se omite o se concede poca importancia a lo que se refiere al lector, A sus conocimientos previos, y objetivos de lectura, que determinarán en parte lo que considere "principal" en ella, a lo que sugiere que se debería tomar en consideración al lector activo y mirar su responsabilidad de poder identificar o inferir en un texto una variedad de ideas principales aun cuando se demande que deba responder a la idea fundamental que quería transmitir el autor.

La idea principal para Solé resulta de la combinación de los objetivos de lectura que guían al lector, de sus conocimientos previos y de la información que el autor quería transmitir mediante sus escritos, desde esta perspectiva podemos decir, que la idea principal resulta esencial para que un lector pueda aprender a partir de su lectura, y para que pueda realizar actividades asociadas a ella, como tomar notas o redactar un resumen.

De esta forma es fácil comprender la necesidad de que los estudiantes aprendan a identificar o a generar la idea principal de un texto en

función de los objetivos de lectura que se persiguen. Encontrar la idea principal como lo enfatiza Solé es una condición para que los estudiantes puedan aprender a partir de los textos, para que puedan lograr una lectura crítica y autónoma.

La mayor parte de programas elaborados para enseñar la idea principal parten del principio de que es necesario enseñar qué es y para qué sirve la idea principal, así como enseñar cómo se identifica o se genera. En general se acepta que existe una buena relación entre la sensibilidad hacia lo principal y la comprensión global del texto (Baumann, 1985) así como un acuerdo en torno al hecho de construir o generar -mejor que reconocer- las ideas principales es una actividad más funcional, más cercana a la lectura autónoma y que tiene una repercusión importante en el recuerdo (Bridge y otros, 1984). Los alumnos necesitan saber qué es la idea principal y para qué les va a servir, y deben poder encontrar los lazos necesarios entre lo que buscan, sus objetivos de lectura y sus conocimientos previos. (Solé 122)

El lector accede a las ideas principales de un texto (globalmente o tomándolo párrafo por párrafo, y aplica una serie de reglas (Brown y Day, 1983): reglas de omisión o supresión -conducen a eliminar información trivial o redundante-, reglas de situación -mediante las cuales se integran conjunto de hechos o conceptos en conceptos supraordenados -y reglas de selección que llevan a identificar la idea en el texto, si se encuentra explicita- y de elaboración -mediante las cuales se construye o genera la idea principal-. Los investigadores coinciden en que es a través del uso competente de estas reglas como los lectores expertos pueden tener acceso a las ideas principales (Van Dijk, 83).

Para poder aplicar la estrategia de resumen es importante partir del concepto de macroestructura planteado por Van Dijk. El tema de un

texto es la macroestructura o una parte de ella; es lo que nos permite contestar a la pregunta ¿de qué trata el texto? Además de acuerdo con Van Dijk, los lectores son capaces de hacer un resumen del texto, Van Dijk considera al resumen una producción de otro texto que guarda relaciones muy especiales con el texto original, puesto que reproduce brevemente su contenido, y siempre basándose en las mismas reglas generales y convencionales, las macrorreglas. (Van Dijk 86)

Solé explica que estas macrorreglas permiten elaborar el resumen y además son las que permiten acceder asimismo a la macroestructura del texto, es decir, a esta representación global de su significado.

Van Dijk establece cuatro reglas que los lectores utilizamos cuando intentamos resumir el contenido de un texto: omitir, seleccionar, generalizar y construir e integrar.

Mediante las reglas de omisión y de selección se suprime información, pero de distinta manera. Omitimos aquella información que para los propósitos de nuestra lectura podemos considerar poco importante. (Solé 128)

Para Van Dijk el hecho de que se omita no significa que la información sea poco importante, sino que es secundaria o menos importante para la interpretación global del texto. Al seleccionar información se suprime porque parte de esta puede resultar obvia y de alguna forma redundante.

Resumir un texto requiere poder tratar la información que contiene de manera que puede omitirse la que es poco importante o redundante, y que puedan sustituirse conjunto de conceptos y proposiciones por otros que los engloben o integren. Requiere además que el resumen

mantenga lazos especiales con el texto del que ha sido creado, es decir, debe conservar el significado genuino del texto del que procede. (Solé 129)

Cooper (1990) apoyándose en trabajos de Brown y Day (1983), sugieren que para lograr que los estudiantes aprendan a resumir párrafos de textos es indispensable:

- Enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información trivial para desecharla.
- Enseñar a desechar la información que se repita.
- Enseñar a determinar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar formas de englobarlas.
- Enseñar a identificar una frase-resumen del párrafo o bien elaborarla. (Solé 130)

Apoyar a los estudiantes a redactar resúmenes para aprender, es importante, pues con ello se posibilita que el conocimiento que adquieren se transforme ya que de acuerdo con Pozo (1990) el resumen es una estrategia auténtica de elaboración y organización del conocimiento.

Formular y responder preguntas es una estrategia que se puede utilizar durante la lectura, la clasificación que se ha hecho de estas de acuerdo con Pearson y Johnson, 1978; Raphael, 1982 y Solé, 1987) son:

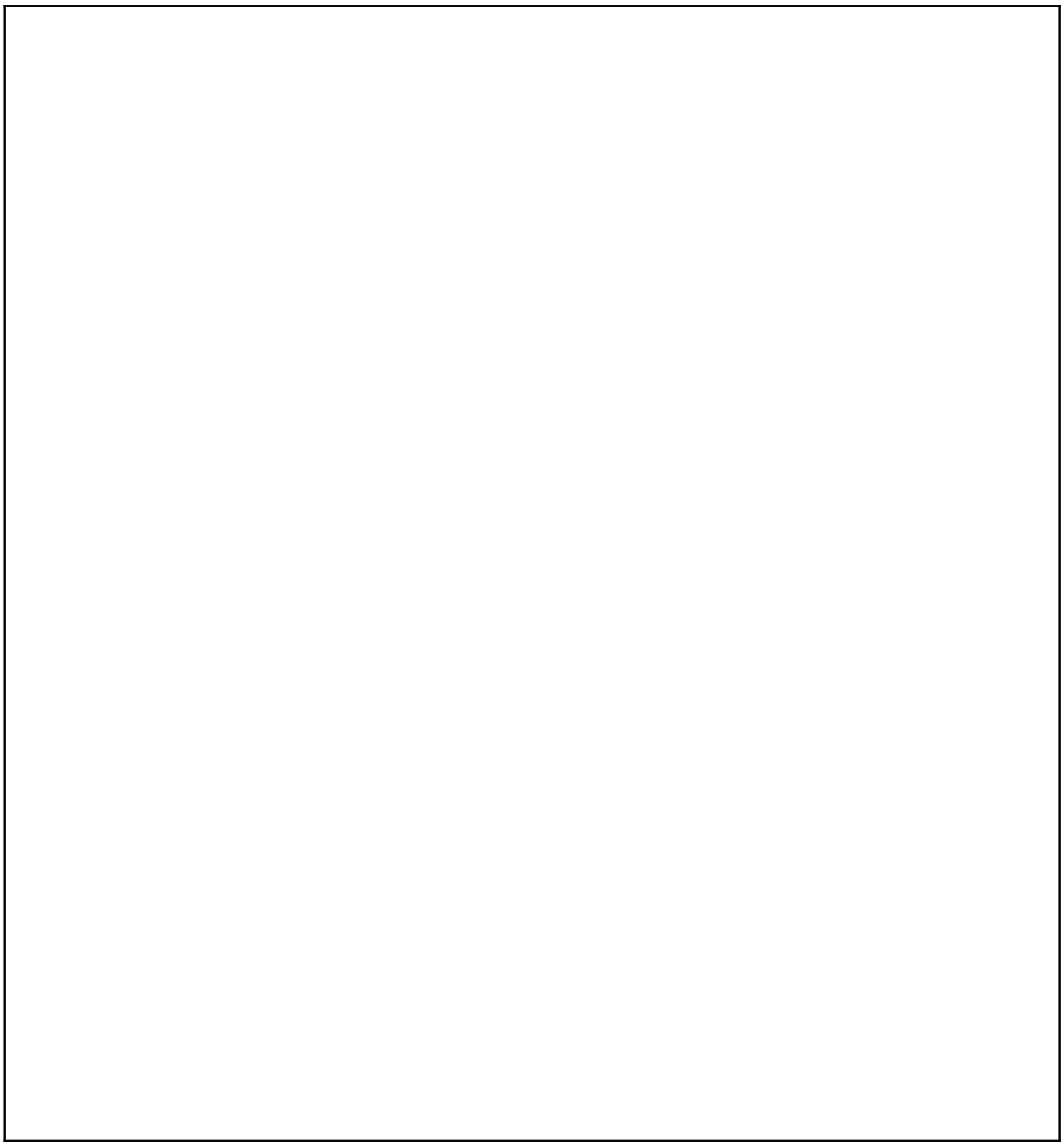
- Preguntas de respuesta literal. Preguntas cuya respuesta se encuentra literal y directamente en el texto.
- Preguntas piensa y busca. Preguntas cuya respuesta es deducible pero que requiere que el lector relacione diversos elementos del texto y que en algún grado realice inferencias.

- Preguntas de elaboración personal. Preguntas que toman como referente el texto, pero cuya respuesta no se puede deducir del mismo; exigen la intervención del conocimiento y/u opinión del lector.

Como se observa es posible preguntar de distinta forma, y con ello los estudiantes aprenden a situarse ante el texto también de forma diferente. En un momento las preguntas conducen a los estudiantes a decir específicamente lo que se menciona en el texto, en otros casos se les lleva a leer entre líneas, a formarse una opinión o a contrastar la información que se lee con sus conocimientos previos, las preguntas contribuyen a que se adquiera un aprendizaje a partir del texto y es así como se construye un conocimiento.

Solé enfatiza la importancia de recordar la presencia habitual de las situaciones didácticas que se organizan en la estrategia de preguntar tras la lectura. No debería resultar difícil pensar en qué preguntamos y para qué preguntamos y hacer de nuestras interrogantes preguntas pertinentes, con ello, asegura Solé se puede contribuir a modificar esta práctica en un doble y provechoso sentido. (Solé 141)

Es importante notar que las estrategias empleadas después de la lectura se implementan también durante ella, de alguna manera se concretan después al continuar la comprensión, la construcción y el aprendizaje. En el siguiente diagrama se puede apreciar la dinámica del lector competente.



Esquema 22 de creación propia Habilidades del lector competente

Todo lo expuesto nos coloca en la posición de poder responder a la pregunta planteada al inicio de este capítulo: **¿Cuáles son las habilidades y estrategias que hacen a los estudiantes lectores competentes y que pueden favorecerse a través de una estrategia *b-learning*?** Las habilidades que hacen que un estudiante

sea un lector competente son: **Identificar**; localizar información específica en el texto comprender y seleccionar lo más relevante. **Interpretar**; comparar, contrastar información, realizar inferencias. **Valorar**; implica reflexionar sobre el contenido, valorar o evaluar lo que se dice contrastándolo con sus ideas, conocimientos y sentimientos, infiere sobre distintos aspectos (lo que pasa, lo que se dice, cómo se dice, lo que nos sugiere), el lector hace inferencias. **Organizar**; a medida que lee organiza mental y afectivamente la red de tramas, de ideas, de hechos, de palabras, de expresiones que un texto, hace clasificaciones, esquemas, resúmenes, síntesis, da nueva forma estructural-visual a lo que se lee, reordena ideas, hechos, e informaciones a través de la estructura del texto, reflexiona sobre el principio de jerararquía, sobre la coherencia, cohesión y adecuación, evalúa el uso de ciertas categorías. **Transcodificar**; escribir implica una serie de transformaciones secuenciales mediante el análisis, la planificación y la revisión sistemática, escribir técnicamente bien, que dominen la expresión de la palabra, que sepan emplear la intención, que se expresen con ironía, humor, sentido.

Estas habilidades de acuerdo con Solé se van desarrollando a través de estrategias de comprensión, entendidas como procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio.

El lector va a desarrollarlas de forma gradual y es en un proceso que se da en tres momentos, antes, durante y después de la lectura. Las competencias lectoras son habilidades y destrezas que deben ser trabajadas y cultivadas a través de estrategias que contemplen lo cognitivo y lo afectivo. Las actividades de comprensión lectora deben

encausarse también hacia las habilidades de escritura. En esto consiste la extrapolación del contenido.

Son diversas las estrategias que pueden ser empleadas por el docente para desarrollar habilidades lectoras en los estudiantes para que estos posteriormente las apliquen ya de manera independiente hasta poder ser lectores competentes.

Tanto para Moreno como para Solé leer es una experiencia en la que el éxito o fracaso de ella depende de qué tan claros son los objetivos de lectura, pues ellos determinan cómo se sitúa el lector ante ella y cómo controla la comprensión del mismo. Hacer consciente al estudiante del para qué necesita leer significa también hacerlo consciente de sus necesidades y de cómo pueden ser satisfechas, esto además mantendrá al estudiante motivado para concretar la lectura.

Se puede coincidir fácilmente con Solé cuando asegura que una actividad de lectura será motivadora para alguien si el contenido conecta con los intereses de la persona que tiene que leer y si la tarea en sí responde a un objetivo.

Las secuencias de estrategias de aprendizaje deben despertar por lo tanto el interés de los estudiantes, considerar los tres momentos de la lectura y en cada uno, los niveles de acuerdo a los objetivos. De esta forma se promueve la oportunidad de hacer lectores competentes.

El estudiante debe tener la libertad de planificar lo que quieren escribir, escribir, y corregir lo que escriben, es este proceso donde podrán percatarse de las dificultades que les impiden comprender y hacerse cargo resolviéndolos. Esto podemos asociarlo con el proceso de

metacognición que se plantea en el capítulo 1 cuando hablamos de lo que es la comprensión desde el enfoque cognitivo plantea
En todo lo expuesto en este capítulo conocimos todo cuanto implica ser un lector competente, partimos de la definición que de este hace Moreno y que en un principio no resulta claro, ahora, además de comprender que un lector competente es aquel sujeto capaz de leer con precisión y rapidez.

La hipótesis de que las habilidades y estrategias que los estudiantes deben desarrollar para ser lectores competentes implican una capacidad de comprensión e interpretación se supera ya que estas pertenecen a un nivel de comprensión únicamente y existen otros que deben ser considerados como parte de un conjunto de habilidades.

De manera específica se entiende a ese conjunto de habilidades y destrezas que desarrolla el sujeto como poner en movimiento los conocimientos previos tanto los lingüísticos como los derivados de su propia experiencia, identificar lo importante, asociar unas ideas con otras, deducir o inferir esto le permiten interpretar los textos que lee, establecer un sentido al texto y, por consiguiente, interactuar con ellos; identificar y recuperar información, manipularlos; extraer lo esencial de un texto, establecer una jerarquía entre las ideas y elegir la predominante, la más general, distinguiéndola de las llamadas secundarias o particulares, comparar y contrastar información y transformarlos en función de una situación comunicativa o informativa; valorar las afirmaciones y hechos de un texto, considerar de forma crítica su contenido y asumir una postura ante la realidad presentada, de esta forma es posible apropiarse de las características formales y de contenido del texto para trasladarlo a otro código de comunicación.

Capítulo III. Leer en la era digital

La red o Internet han transformado la forma en que vivimos, hasta el punto de pensar que es prácticamente imposible imaginar nuestros días sin ella. El impacto de esta se ha reflejado en el uso personal, en el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura.

Los procesos de lectura en formato digital adquieren por su naturaleza gran importancia, una vez que dejan atrás la linealidad para dar paso a la hipertextualidad. Nos enfrentamos a una serie de características que transforma las experiencias lectoras y al lector mismo. Este planteamiento nos lleva a la pregunta **¿Cuáles son las prácticas lectoras que se realizan en los textos digitales y que deben incorporarse en la estrategia *b-learnin*g? La hipótesis es que lo digital ha generado nuevas prácticas lectoras en función a las posibilidades del hipertexto que demandan habilidades para comunicarse con tecnología digital.**

Este capítulo tiene como **objetivo** explicar las prácticas lectoras en textos digitales, para ello se clasifican en primer lugar los tipos de textos y se diferencian las prácticas lectoras entre lo análogo y lo digital, se plantean las características del texto digital o hipertexto y se explican las diferentes formas de enlaces entre lexías. Se define y clasifica a los géneros digitales. Se explica el alfabetismo informacional y la nueva literacidad digital como procesos propios de las prácticas lectoras digitales. Se describen algunos recursos para leer y comprender en la red que pueden ser integrados en procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

3.1 Entre lo analógico y lo digital, diferencias en las prácticas lectoras

Tanto los textos digitales como los textos análogos implican prácticas lectoras y de escritura diferentes, entre leer o escribir en papel o pantalla (y la red) Cassany observa:

- *Hipertextualidad.* Esta es originada por los vínculos electrónicos que brindan la posibilidad de saltar de un fragmento a otro, dentro de un mismo escrito, sigue diferentes rutas y rompe la linealidad única del texto impreso. El lector es libre al elegir lo que quiere leer y en qué orden, a medida que avanza el discurso y el escritor debe organizar su texto para que se adapte a los intereses de lectores otros tantos lectores diferentes. Estos vínculos transforman la experiencia lectora, con ellos pues la complejidad en los textos se incrementa, el escritor adquiere más responsabilidades y tareas a su cargo, y por otro lado el lector gana independencia al ser libre de elegir su itinerario propio, esto hace posible que la comprensión eleve su significación y diversidad.

  Cassany ha comprobado en sus estudios que varios trabajos analizan los vínculos hipertextuales en el discurso digital (Dillon y Spiro 1996) y que incluso los consideran como elementos primordiales (Cruz Piñol 2009). Aun cuando el texto electrónico tenga esta propiedad y cada lector elija un itinerario específico, es interesante cómo todavía se procesa el discurso de manera lineal en un recorrido longitudinal, saltando de fragmento en fragmento a través de los vínculos. De modo que como Cassany asegura no cambian tantas cosas con los hipervínculos. Para Cassany se trata de un rasgo sobrevalorado, por lo que considera más preciso hablar de textos multilineales, frente a los monolineales en papel

que tratan de dirigir al lector por un camino único. (Cassany 2012 45 y 46).

- *Intertextualidad.* Este término es empleado por primera vez por Julia Kristeva en 1967, en su texto titulado *Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela*, en este señala que "*…todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la noción de intersubjetividad, se instala la de intertextualidad y el lenguaje poético se lee, al menos como doble"* (Desiderio 3) Cassany lo define como una gran cantidad de vínculos externos, conectan a los textos como en un entramado de nudos, en una especie de océano discursivo. Los lectores saltan de un escrito a otro y *navegan* en este mar de discursos, en la búsqueda del tema que quieren conocer. Por otro lado, los escritores tienen que anclar su escrito en la red de infinitos textos y vínculos.

  Como todos sabemos los libros ya tenían ciertas formas de intertextualidad (bibliografías, citas y referencias), pero internet la ha hecho más explícita, hoy tiene mucho menos sentido, reproducir literalmente las palabras de otro, puesto que podemos conectarlas con un vínculo directo a nuestro texto y hacer que el lector las lea en su contexto original. (Cassany 2012 47)

- *Multimodalidad.* Los artefactos digitales se componen de *bits* electrónicos, que construyen letras, sonidos, imágenes estáticas o en movimiento o incluso reproducciones virtuales, de tipo intencional y no arbitrario. (Kress 2013) El texto digital integra varios *modos* o sistemas de representación de datos: vídeo fotografía, música, habla, gráficos, íconos, avatares virtuales, color, recreaciones, etc. En Internet son pocos los textos *monomodales* o documentos que solo utilicen uno de estos modos de hecho se puede afirmar lo difícil que resulta usar sólo la escritura.

Así es como la red aporta nuevas variables al texto impreso. Estos elementos incrementan todavía más la complejidad de la lectura y de los textos digitales, desde la perspectiva de Cassany estos hacen que leer, escribir y comprender sea hoy más difícil. A continuación, se describe cada uno de ellos.

El *Plurilingüismo y la multiculturalidad* se origina a través del contacto con interlocutores extranjeros, el uso de segundas lenguas se incrementa. Cada vez son más las Webs institucionales y comerciales plurilingües esta característica facilita la navegación a los usuarios más habituales, hablantes de diferentes lenguas; es común también encontrar en la red que los internautas usen una lengua franca en *posts*, blogs, foros y wikis monolingües, como el inglés, el castellano, el francés o el portugués. En sus estudios Cassany encuentra que también es más fácil que se produzcan desencuentros culturales entre miembros de comunidades diversas.

Nuevas prácticas comunicativas se generan en la red y producen nuevos géneros discursivos y registros lingüísticos denominados como géneros electrónicos o digitales, de estos hablaremos más adelante.

La *Virtualidad* surge del hecho de que los textos se alojan tras una pantalla cuadrada y plana, no se pueden tocar, hojear u oler, esta es una cualidad que en usuarios más acostumbrados al papel y menos familiarizados con textos digitales provoque inseguridad. Es importante mencionar que las prácticas lecto-escritoras se observan de manera más evidente en la red. Resulta inevitable hablar de una sin mencionar a la otra en este contexto ya que están estrechamente vinculadas en el mundo digital.

Una parte importante de los escritos de la red, no se acaba nunca o está siempre en proceso de mejora, cambio y adaptación, el carácter inacabado tiene que ver por la razón de que las Webs y los blogs se actualizan, los foros se amplían, el historial de un chat se completa, etc. La naturaleza estática de una edición impresa, que queda fijada al publicarse, contrasta con el dinamismo infinito de los escritos digitales.

Algunas voces sugieren que no es bueno todo lo que parece. (Carr 59) Esto hace que se considere que en sus publicaciones exista como característica una *superficialidad.* Cassany lo explica con detalle; al acostumbrarnos a navegar en la red, saltar de una ventana a otra, hacer clic en cada vínculo, en pocos segundos, a dejarnos seducir por los estímulos atractivos que aloja internet (videos, publicidad, fotos) nos acostumbramos a leer de una manera fragmentaria, parcial y superficial.

Nuestra mente se transforma poco a poco, se acomoda a <<surfear>> textos y, sin darnos cuenta perdemos la capacidad de leer sin esfuerzo una novela extensa o un ensayo detallado. Al exponernos a la red, ganaríamos rapidez y agilidad, pero quizá perderíamos paciencia y resistencia para la <<lectura profunda>>. (Cassany 2012 49 y 50)

En opinión de Cassany el cambio más trascendental que implica Internet es que la lectura y la escritura se producen en línea, conectados a millones de recursos, que aprovechamos para construir significados de manera diferente y más más sofisticada.

En la red interactuamos con buena parte del planeta de una manera participativa y comprometida, creamos redes y rompemos la unidireccionalidad de los medios de masas. Además, considera superficial, que el escrito sea virtual, multimodal o hipertextual, o que lo veamos en pantalla y lo manipulemos con teclado y ratón. Pues afirma

que no hay mucha diferencia entre leer un informe en papel o en una pantalla sin conexión (fuera de línea). En cambio, asegura que sí hay una diferencia si el ordenador está conectado a la red (en línea), porque entonces accedemos instantáneamente a multitud de recursos (enciclopedias, traductores, contactos, et.) que nos ayudan a entender el texto de otra manera, más rápidamente, con más fundamento y confirmación. (Cassany 2012 50)

Lo más relevante de este tipo de escritura digital que Cassany identifica es que:

En la red se experimenta un *incremento exponencial de interlocutores y documentos*. Conectamos con millones de personas y con todas sus obras (texto, imagen, audio, vídeo). Se acumula lo que se publica cada día dirigido a nosotros y al resto del mundo. Internet rompe las fronteras políticas y administrativas de los países, así como la censura y los exigentes filtros que regulaban la publicación en papel. Con poco dinero, cualquiera puede abrir una cuenta de correo, crear un blog, postear un comentario en un foro, abrir un perfil en una red social o ampliar una entrada en Wikipedia.

Cassany explica esto como si el campo de juego de la comunicación se hubiera agrandado sin límites: de nuestro entorno inmediato (barrio, ciudad, país) pasamos al planeta completo. Así como saludamos y conversamos con cualquier persona en la calle, hoy lo hacemos con cualquier internauta con el que coincidimos en la red. (Cassany 51 y 52) La edición en papel incluye filtros de calidad y controles de autoridad.

En Internet se observa una ausencia de ambos. En la red no se comprueba la certeza, fiabilidad, actualidad, de los diversos documentos que suben cada día. En su ejercicio de la libertad de expresión quien sea

puede crear su blog de cualquier tema y postear, expresa su opinión en un foro o reacciona, comenta y comparte publicaciones en redes sociales.

Desde la apreciación de Cassany en la red todos los escritos se parecen hay una homogenización física y contextual, no hay variaciones con el tamaño, formato o textura del artefacto.

En la red leemos en cualquier momento y desde cualquier lugar. Cassany asegura que en Internet son el lector y el autor los que tienen que construir mentalmente los parámetros contextuales del artefacto escrito y de cada situación de lectura o escritura esto hace que leer y escribir ganen complejidad cognitiva.

El habla es más rápida y satisfactoria para comunicarse con un interlocutor lejano, con Skype u otro programa de videochat, pero *preferimos la escritura* en otros contextos, Cassany afirma que esto es porque queremos asegurar la precisión o la permanencia de datos (correo, SMS) o gestionar un volumen importante de contenido (informe, memoria) y el correo electrónico un buen ejemplo, como lo explica Cassany a veces preferimos enviar emails a llamar, dejar un mensaje o chatear, porque es casi instantáneo, no interrumpe al destinatario, se puede copiar, reutilizar y manipular fácilmente; se puede enviar a varios destinatarios en diferentes modos (destinatarios visto u oculto, como copia) e incluso añadir adjuntos.

El correo conserva algunos atributos de la escritura analógica (permanencia, planificación, menos implícitos, desvinculación del contexto físico, más objetividad, posibilidad de relectura) y mejora algunas limitaciones como la lentitud, coste económico y ecológico, poca interactividad, etc. (Cassany 2012 55)

La red ha dado origen a diferentes formas gráficas como una charla escrita, un mensaje coloquial de SMS o un dibujo a base de signos de puntuación. Con esto se evidencia una *Diversificación de la escritura*. Primero se dijo que la red había difuminado la frontera entre la escritura formal y el habla espontanea, pero lo que en realidad ha hecho es romper el monopolio que tenía hasta la escritura normativa. (Cassany 2012 55)

Según Cassany la escritura dispone hoy de un repertorio verbal tan diverso como el habla (estándar/dialectal, completo/simplificado, formal/informal) es de comprenderse entonces, el por qué escribir actualmente exige dominar una gama más diversa de variedades y registros.

Los conceptos de autor y lector adquieren sentidos nuevos y uno de ellos es la *Cooperación*. En Internet copiamos y pegamos o hacemos *remix*, vinculamos elementos separados, creamos un chat con los amigos, posteamos nuestra opinión en un foro, corregimos una entrada en un wiki.
Las aportaciones de cada individuo se diluyen en un magma global y conceptos como autoría, originalidad, creatividad o propiedad intelectual adquieren matices y valores nuevos.

La tecnologización es otro elemento que no podemos ignorar, en la red leemos y escribimos con dispositivos sofisticados: motores de búsqueda, bases terminológicas, diccionarios plurilingües, verificadores ortográficos, traductores en línea, corpus de textos con programas de concordancias u otros recursos gramaticales como conjugadores, correctores, analizadores. (Cassany 2102 56)

Pocas son las personas que han aprendido a leer libros solos, sin la intervención de la escuela, en cambio para muchos adolescentes el *autoaprendizaje se ha* convertido en una actividad muy común, aprenden hoy a crear cuentas en redes sociales y actualizar su perfil, a chatear y enviar SMS, a participar en foros, producen sus videos, crean sus propios artículos y los publican.

Cassany reconoce que esto es posible porque los artefactos digitales incorporan numerosos recursos de autoaprendizaje y de apoyo al usuario como, por ejemplo:

- Una sección de preguntas más frecuentes (PMF).
- Un tutorial en línea que explica con detalle los procedimientos, las funciones y las características de cada artefacto.
- Recursos de Navegación (menús, barras, buscadores internos, mapas de la Web).
- Varios interlineados, perfiles o niveles de uso (principiante/medio/ avanzado), que se adaptan a internautas diferentes.
- Foros de ayuda que permiten formular consultas particulares y recibir atención personalizada. (Cassany 2012 57)

Los dispositivos digitales son más sofisticados que los impresos y ofrecen más oportunidades y recursos a los lectores-autores para para que se desempeñen de forma autónoma. Como vemos leer y escribir son tareas muy distintas si se desarrollan en línea. Los dispositivos escritos se diversifican y sofistican en la red. Usamos los mismos verbos (leer y escribir) para referirnos a tareas diferentes, para Cassany incluso tareas más complejas y poderosas.

Leer y escribir en Internet no elimina los libros ni las prácticas letradas tradicionales, más bien estas se especializan y se revalorizan en determinadas situaciones como leer una novela, escribir una carta manuscrita a un amigo, invitar a una celebración con una tarjeta especial, etc.

Hoy los lectores y los escritores señala Cassany, somos gente más diversa, trabajamos de maneras más variadas y tenemos menos cosas en común que las que podían tener los lectores cultivados de hace cincuenta años o incluso más. Hoy leemos y escribimos más que antes y ha aumentado la dificultad para hacerlo y aprender a hacerlo, aunque aparentemente no sea así.

3.2 Tipos de textos

Es importante distinguir entre los textos porque hay diferencias entre ellos y cada uno generan diferentes expectativas al lector. Cuando se habla de tipos de texto o de superestructuras (Bronckart, 1879; Van Dijk, 1983) se sugiere que éstas actúan como esquemas a los cuales se adapta el discurso escrito. (Solé 71) Cuando un autor decide escribir, toma en cuenta la estructura formal de la narración sin modificarla, puede ser creativo con el contenido pero no se permite alterar sus características estructurales. Estas características están ya establecidas de forma rigurosa.

Van Dijk denomina superestructuras a las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto, como por ejemplo una estructura narrativa es una superestructura, independientemente de su contenido (es decir de la macroestructura) de la narración, aun cuando se puede ver que las superestructuras imponen ciertas limitaciones al contenido de un texto. (Van Dijk 142)

Solé explica claramente que estos tipos de texto o superestructuras funcionan para el lector como esquemas de interpretación, como cuando se revisa un informe de investigación se espera que se enuncie el problema, que se comunique lo que ya se conoce y se ha investigado sobre el tema y que se explique la forma concreta como se ha abordado y las conclusiones a las que se ha llegado.

Adam (1985), basándose en trabajos de Bronckart y Van Dijk, propone tener la siguiente clasificación:

- Narrativo. Texto que presupone un desarrollo cronológico y que aspira a explicar unos sucesos en un orden dado. Algunos textos narrativos siguen una organización: estado inicial/complicación/ acción/resolución/estado final. Otros introducen una estructura conversacional dentro de la estructura narrativa. Ejemplos: cuento, leyenda, novela.
- Descriptivo. Su intención es describir un objeto o fenómeno, mediante comparaciones y otras técnicas. Adam señala que este tipo de texto es frecuente tanto en la literatura como en los diccionarios, las guías turísticas, los inventarios, etc. Es también frecuente en los libros de texto.
- Expositivo. Relacionado con el análisis y la síntesis de representaciones conceptuales, el texto expositivo explica determinados fenómenos o bien, proporciona informaciones sobre éstos. Los libros de texto y manuales los utilizan con profusión.
- Instructivo-inductivo Adam agrupa aquí los textos cuya pretensión es inducir a la acción del lector: consignas, instrucciones de montaje o de uso, etc. (Solé 73)

Adam incluye en esta clasificación los textos *predictivos* (los que se basan en la profecía, más o menos justificada: boletines meteorológicos, horóscopos, etc.), los *conversacionales o diagonales* y el tipo *semiótico o retórico poético* (que agrupa la canción, la poesía, la prosa poética, el eslogan, la oración religiosa, la máxima, el grafiti, textos que juegan con la brevedad, el ritmo y la estrecha relación entre el contenido y su expresión).

Otros autores como Teberosky, distinguen un tipo de texto informativo / periodístico, como por ejemplo las noticias de los medios de comunicación escrita; para la autora, éstas constituyen una derivación de la superestructura narrativa.

Cooper, afirma la necesidad de enseñar a los estudiantes a reconocer las distintas superestructuras y diferencia dos tipos básicos de texto, los narrativos y los expositivos:

- Narrativos. Se organizan en una secuencia que incluye un principio, una parte intermedia y un final. Una narración puede tener diversos episodios, cada uno de los cuales incluye personajes, un escenario, un problema, la acción y la resolución. El argumento es, para este autor, la forma en que se organiza el relato (que incluye diversos episodios).
- Expositivos. Su rasgo fundamental es justamente que o presentan una única organización, ésta varía en función del tipo de información que se trate y de los objetivos que se persigan. Existe acuerdo en considerar que los autores utilizan alguna de las siguientes estructuras expositivas: agrupadora; causa; aclaratoria y comparativa.
- Descriptivos. Se ofrece información acerca de un tema en particular. (Solé 72)

En el siguiente cuadro podemos observar las diferentes estructuras, en qué consisten y algunos ejemplos:

Texto	Características	Palabras clave
Agrupador	El autor suele presentar una gran cantidad variable de ideas acerca de un tema, enumerándolos y relacionándolos entre sí.	En primer lugar… En segundo lugar… Por último…
Causales	En estos textos el autor presenta la información organizándola en una secuencia que pone de relieve las relaciones causa/efecto.	A causa de… La razón por la cual… A raíz de… Por el hecho de que…
Aclaratorio	Se presenta una pregunta, un problema, y se brinda además su solución. A veces el interrogante se formula claramente otras veces se usan indicadores y en ocasiones es necesario inferir el problema que en el texto se trata.	El problema que se plantea consiste en… El interrogante que se plantea…
Comparativo	Se utiliza el recurso de presentar las semejanzas y diferencias entre determinados hechos, conceptos o ideas, con el fin de profundizar en la información que se pretende exponer	Tal como sucedía con… Y otras expresiones sinónimas.

Esquema 23 de creación propia. Textos estructuras y sus características

De acuerdo con Adam, estos tipos de texto no suelen encontrarse en estado puro en los textos que usamos en la vida cotidiana, por ello, no debe limitase ni a un tipo de textos, ni a concreciones más o menos paradigmáticas de estos, sino que se trabaje con textos habituales, menos perfectos, pero más reales. (Solé 74)

Que los estudiantes reconozcan las estructuras de los textos es una necesidad pues cada una de ellas ofrece indicadores esenciales que

permiten prever la información que trata y que facilitan enormemente su interpretación, por ejemplo, mediante las palabras clave.

Emplear los diferentes tipos de textos es de gran utilidad para que los estudiantes desarrollen habilidades de comprensión con cada uno de ellos, demostrar que cada uno existen y que familiarizarse con las estructuras para reconocerlas cuando de forma individual se encuentren con estos sea una posibilidad. Trabajar los diferentes textos para aprender a leerlos, pero también de leerlos para conseguir un aprendizaje.

3.3 El texto digital

Hablar de textos digitales nos obliga a reconocer que los procesos de lectura y escritura de textos han cambiado a partir de las nuevas tecnologías y las prácticas de los usuarios de dispositivos digitales. Con el impacto que ha tenido la red nuevos géneros textuales han surgido, como una conversación escrita (el chat) o un texto (la web), e incluso se ha reinventado el proceso de comunicación escrita como la carta, a través del correo electrónico, el diario personal, por ejemplo, también ha encontrado un espacio al emplear diversos recursos dinámicos en el blog personal, de igual forma el álbum fotográfico ahora es también empleado en el ámbito digital como una galería fotográfica.

Leer actualmente, es enfrentarse a discursos complejos que integran de forma interactiva varios modos o sistemas de representación del conocimiento si se hace desde Internet; escritura, imagen, estática, habla, sonido, imagen en movimiento, animaciones, vínculos hipertextuales, blogs, webs, foros y SMS (los mensajes breves de móvil) tienen estas características. Desde estos textos digitales, ya no leemos

siempre de izquierda a derecha, ni de arriba hacia abajo, de acuerdo a la linealidad de la prosa, más bien saltamos de un título escrito a un video, de la música ambiental a una foto, o incluso podemos acceder a ambas cosas al mismo tiempo.

En la red los textos son redactados en formas coloquiales, muchas veces fuera de las reglas ortográficas, con diferentes tipografías. Se han hecho recursos tecnológicos especialmente para ayudar a leer y escribir como los verificadores ortográficos o el traductor automático, y continúan en procesos de mejora y transformación incluso otros recursos que ya existían en papel, como los diccionarios.

Muchos son los que se han ocupado de estudiar la evolución del texto analógico al texto digital. Michel Foucault concibe al texto en forma de redes y enlaces, en su obra la arqueología del saber afirma que las fronteras de un libro nunca están claramente definidas ya que se encuentra atrapado en un sistema de referencias a otros libros, otros textos, otras frases, es un nodo dentro de una red de referencias.

El texto analógico continúa con todas estas características cambiado a partir de la tecnología de acuerdo con Landow podemos definirlo como hipertexto electrónico, "… un texto compuesto por 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 nexo, nodo, red, trama, trayecto". (Landow 25)

Esto es lo que Barthes ya había planteado como un ideal de textualidad que coincide con esta definición de hipertexto: "En este texto ideal abundan las redes (réseaux) que interactúan entre sí sin que ninguna pueda imponerse a las demás; este texto es una galaxia de significantes y no una estructura de significados; no tiene principio, es reversible;

podemos acceder a ella por diversas vías, sin que ninguna de ellas pueda calificarse de principal; los códigos que moviliza se extienden hasta donde alcance la vista; son indeterminables…" (Landow 24)

Vannevar Bush había visionado desde 1930 esta posibilidad de que el hipertexto se conecta por enlaces de la forma natural como funciona nuestra mente como una selección por asociación, a través de un dispositivo al que denominó "memex".

Hipertexto es un concepto creado por Theodor H. Nelson (1960) discípulo de Bush, y con éste refiere a una escritura no secuencial, a un texto que se bifurca, que permite que el lector elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva. De acuerdo con la noción popular, se trata de una serie de bloques de texto conectados entre sí por enlaces que forman diferentes itinerarios para el usuario. (Landow 25) Entenderemos pues a partir de ahora al texto digital como hipertexto.

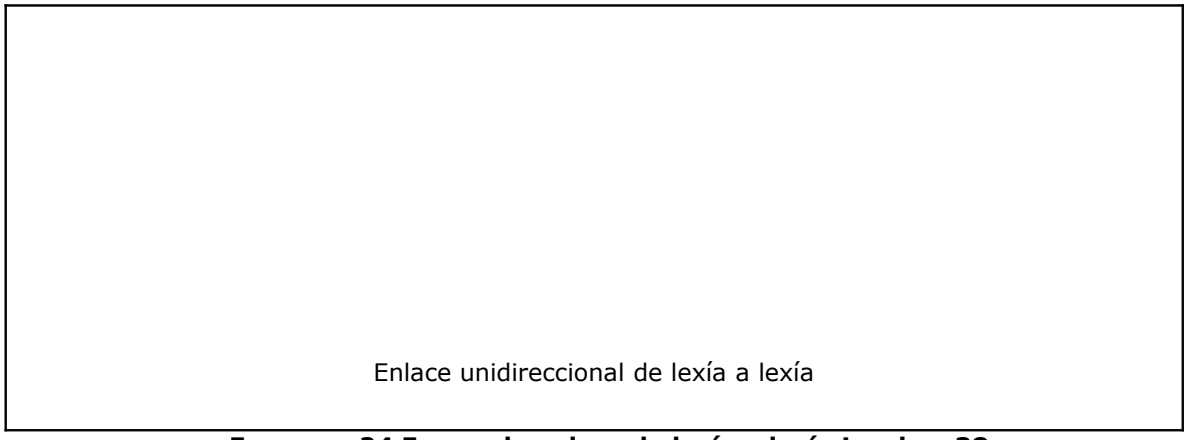
Para Landow el hipertexto implica un texto compuesto por fragmentos de texto (lo que Barthes concibe como lexías) y por los enlaces electrónicos que los conectan entre sí. Es un medio informático que relaciona tanto información verbal como no verbal. Hipermedia en cambio extiende la noción de texto hipertextual al incluir información visual y sonora, así como la animación y otras formas de información. El hipertexto puede conectar un pasaje de discurso verbal a imágenes, mapas, diagramas y sonido tan fácilmente como a otro fragmento verbal, expande la noción del texto más allá de lo meramente verbal. (Landow 25)

Los enlaces electrónicos unen lexías tanto "externas" a una obra (por ejemplo, un comentario sobre ésta por otro autor o textos paralelos o comparativos) como "internas" y así crean un texto que el lector

experimenta como no lineal o, mejor dicho, como multilineal o multisecuencial. Si bien, los hábitos de lectura convencionales siguen aun son válidos dentro de cada lexía, una vez que se dejan atrás los oscuros límites de cualquier unidad de texto, entran en vigor nuevas reglas y experiencias. (Landow 25)

Son diferentes las formas de enlace entre lexías, este enlace es el elemento que el hipertexto añade a la escritura y a la lectura, en sus estudios, Landow identifica nueve y a continuación se describen cada uno de estos.

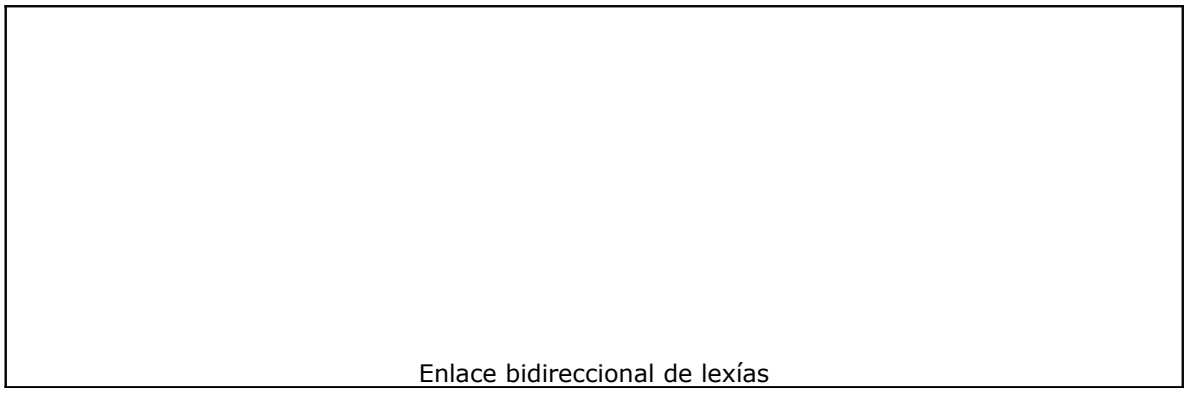
La forma más sencilla de enlace de acuerdo con Landow es el enlace unidireccional de lexía a lexía. Este tipo de vínculo requiere poca planificación, aunque cuando es usado en documentos más extensos los lectores pueden perderse pues no saben adónde lleva el enlace en el documento al que accesaron. Se usa con mayor frecuencia, sobre todo, para las lexías breves o en sistemas que usan metáforas de las tarjetas. (Landow 38)



Esquema 24 Forma de enlace de lexía a lexía Landow 38

El siguiente más complejo, es el de enlace bidireccional de dos lexías con una tercera: aunque es similar al anterior se distingue en que incluye la posibilidad de volver sobre el mismo proceso realizado (o

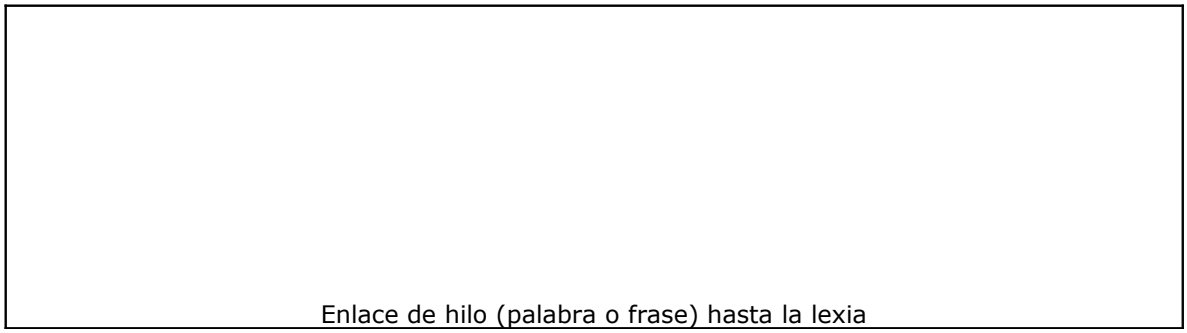
saltar). Al facilitar la posibilidad a los lectores seguir sus propias marcas, origina una efectiva orientación. Este enlace es especialmente útil cuando un lector se encuentra con una lexía que tiene uno o dos enlaces, o cuando halla, por ejemplo, una imagen, o una definición del glosario, que no consultará en ese momento. (Landow 38)



Esquema 25 Forma de enlace didireccional 8 Landow 38

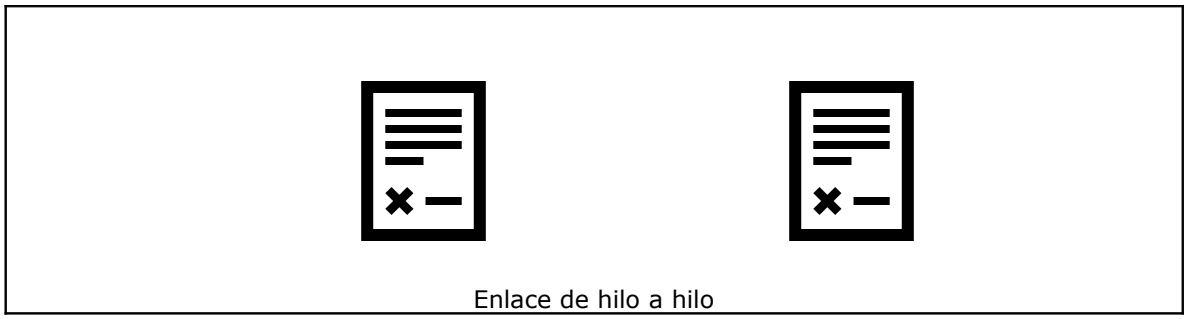
La tercera forma es enlazar un hilo (*string*) esto es, una palabra o frase a una lexía completa. Esta orienta de forma sencilla a los lectores, pues proporciona una idea intuitiva de que determinado enlace les llevará a información relacionada a estos. Debido a que el enlace concede a los lectores un mecanismo sencillo que les ayuda a navegar a través de la red permite utilizar lexías más largas. Asimismo, como uno puede dejar las lexías en distintos lugares, se puede leer a lo largo de espacios más largos, y de esta forma resulta placentero para el usuario.

Este modo de enlazar implica además formas distintas de anotar y enlazar, ya que al adjuntar enlaces a diversas frases, partes de imágenes y elementos similares permite al autor indicar destinos diferentes para el mismo enlace, por ejemplo, usar íconos o frases, para señalar que el lector puede ir a otra lexía de texto, a una segunda lexía que contiene imágenes, gráficas, descripciones, refutaciones a los argumentos, etc. (Landow 39)



Esquema 26 Forma de enlace de hilo Landow 38

La cuarta forma de enlace se presenta cuando se hace el enlace con la unión de un hilo con una lexía completa de carácter bidireccional. (La mayor parte de los documentos enlazados en HTML (Hyper Text Markup Language) Es la función de retorno suministrada por muchos buscadores crea el efecto de un enlace bidireccional). (Landow 41)



Esquema 27. Forma de enlace de hilo a hilo Landow 41

La quinta forma es el enlace unidireccional de hilo a hilo establece el medio más claro y fácil de acabar los enlaces y así crear lo que para Landow se puede denominar como una retórica de llegada. Al dirigir a los lectores a un punto claramente definido en un texto, les permite percatarse rápidamente de la razón de dicho enlace y por lo tanto pueden notar la relación existente entre dos lexías o fragmentos de ellas, es decir, los lectores saben por qué han llegado a un lugar preciso.

La característica clave en HTML que se crea mediante la etiqueta <a name>, permite de este modo que los autores enlacen a una sección determinada de un documento largo. Aunque requiere más planificación o, al menos, más razones definidas para cada enlace y esto puede resultar laborioso para los autores. Siempre que se creen enlaces bidireccionales, la navegación por el hiperespacio será más fácil para los lectores. (Landow 40)

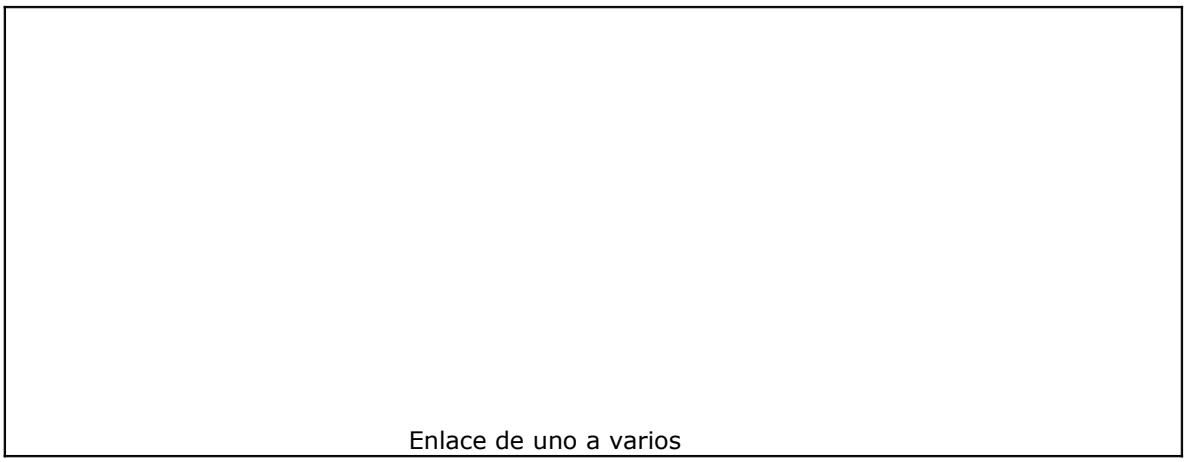
La hipertextualidad completa en un entorno de lectura depende en la opinión de Landow de la multisecuencialidad y de las elecciones del lector, creadas no solo mediante la unión de múltiples enlaces a una única lexía, sino mediante su adhesión a una única ancla, (o enclave) [anchor], o bien a alguna página a través de una sola lexía.

Un sistema (o documento) completamente hipertextual, por lo tanto, emplea una séptima forma de enlace: el enlace de <<uno o varios>> [one-to-many], este permite a los lectores acceder a una diversa información desde el mismo punto textual.

Este enlace mantiene la hipertextualidad de diversas formas. Son tres las ventajas que Landow encuentra al respecto de este: La primera de ellas es que promueve la bifurcación y la siguiente elección del lector. En segundo lugar, adjuntar múltiples enlaces a un único texto lo que da la posibilidad a los autores de hipertextos la construcción de panorámicas efectivas y la elaboración de directorios que sirven como documentos-encrucijada o puntos de orientación que facilitan al lector su navegación por el hiperespacio.

Los diversos puntos de vista tienen además la ventaja de conceder al sin fin de autores la posibilidad se señalar múltiples caminos en el mismo

espacio informacional. En tercer lugar, cuando se combina con software como Microsoft, Storyespace o Intermedia, que proporcionan menús de enlaces y otras funciones denominadas <<anticipativas>> [prereview] el enlace de uno o varios, ayuda considerablemente a la hora de orientar al lector. La principal desventaja de este tipo de enlace desde el criterio de Landow reside en su tendencia a producir cierta sensación de atomización del texto. (Landow 40)



Esquema 28. Enlace de uno a varios Landow 41

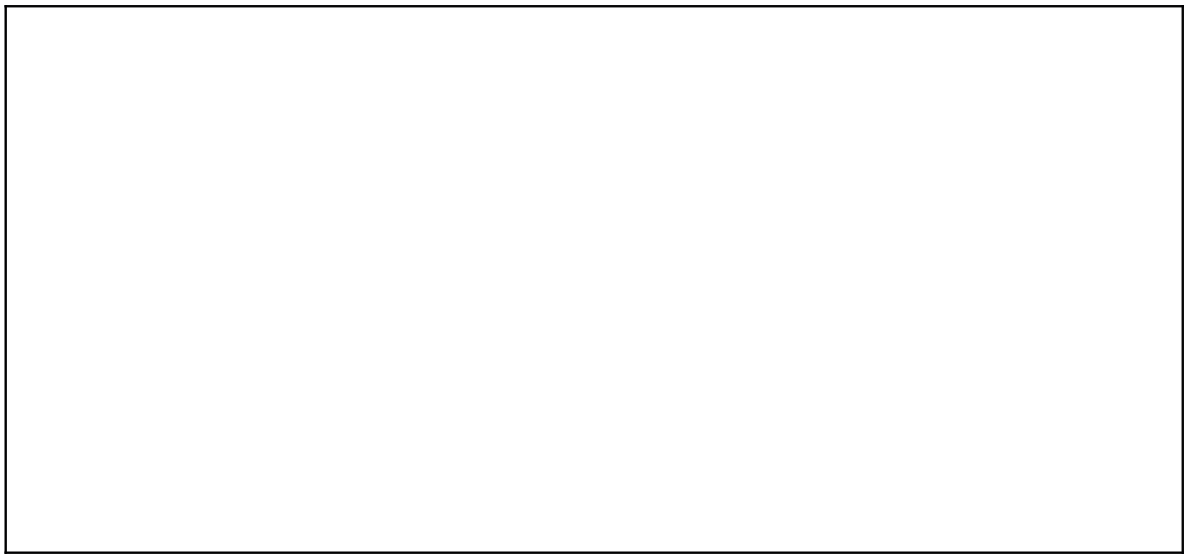
La octava forma de enlace, se denomina el enlace de <<varios a uno>> [many-to-one], es muy útil para crear funciones de glosario o para crear documentos que contienen referencias a un único texto, gráfica, tabla, imagen, vídeo u otra información.

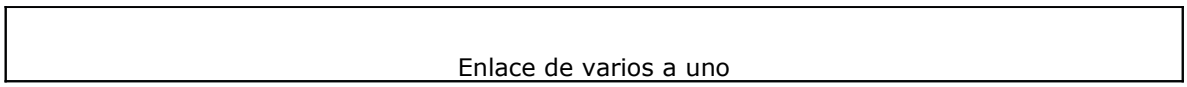
El enlace de varios a uno facilita la reutilización eficiente de información valiosa. Landow explica esto de forma clara y como ejemplo refiere al supuesto de si se ha elaborado un ensayo introductorio de Carlos II, el lamarckismo o las revueltas causadas por los Corn Laws de 1815, los autores originales (y posteriores) simplemente emplean el enlace para proporcionar el acceso al ensayo cuando es necesario. Así mismo, al brindar recursos accesibles y eficientes para ofrecer a los lectores glosarios e información básica, el enlace de varios a uno permite

también que los sitios Web sean usados con facilidad por lectores con variados niveles de experiencia.

La principal desventaja que Landow encuentra de este tipo de enlaces es respecto a los medios que los diferentes sistemas usan para mostrar su presencia, ya que por ejemplo aquellos que los crean automáticamente, pueden producir una molesta cantidad de marcadores de enlace. La Web emplea un subrayado de color para indicar el texto señalado (la sujeción de los enlaces), esta señalización puede resultar molesta ya que invade el texto. La experiencia con estos sistemas rápidamente le convence a uno la necesidad de introducir algún medio para activar y desactivar dichos indicadores de enlaces, tal y como puede hacerse en Storyspace de Eastgate Systems.

Las desventajas que presentan los enlaces de varios a uno derivan de aspectos de los entornos de hipertexto individual, y esta se ve amplificada por la inexperiencia de los lectores. (Landow 42 43) Muchos de los usuarios sin experiencia requieren de los subrayados de color para reconocer los enlaces, los usuarios experimentados en cambio pueden prescindir de él. Muchos sitios ya no usan el subrayado.





Esquema 29.Enlace de varios a uno Landow 41

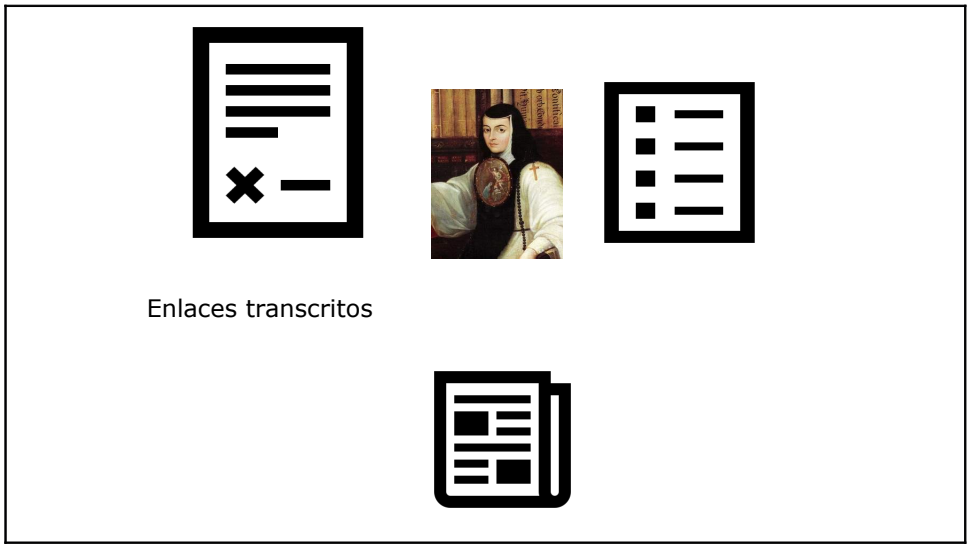
Los enlaces transcritos explica Landow, adoptan la forma de limitaciones del enlace electrónico a una clase determinada de relación tales como <<ejemplifica>>, <<especifica>>, <<tesis opuesta>>, <<se deriva de>>, (o <<hijo de >>) etc. El *software* que tiene este tipo de categorización de enlaces va desde los sistemas de búsqueda, que en el intención de ayudar a organizar el tema, solo permiten ciertos tipos de conexiones hasta aquellos que permiten a los autores crear sus propias categorías.

Realmente, cualquier sistema que permita incorporar etiquetas en los enlaces individuales -como Intermedia, Storyspace, y Microcosm- permitirá crear enlaces transcritos, ya que las etiquetas dan la posibilidad a los autores indicar cualquier cosa, desde el tipo de documento (artículo, ensayo, imagen, estadísticas, cronogramas, gráficos) a un trayecto específico o rastro de enlaces que dirigen a través de un número determinado de lexías. En la Web uno puede usar íconos o texto para crear lo que son principalmente iconos transcritos aun cuando el sistema no indica su presencia. De esta forma uno puede precisar que un enlace lleva a una imagen, información bibliográfica, o un discurso opuesto sencillamente enlazado a través de una palabra como fuente o ilustración escrita en un paréntesis.

Landow encuentra entre la ventaja de los textos transcritos el hecho de que, cuando están claramente etiquetados, ofrecen una muestra generalizada de anticipación que busca la comodidad del lector ayudándole a navegar a través del espacio informacional. Este etiquetado puede tomar la forma de iconos en la lexía correspondiente,

indicaciones similares en una segunda ventana y los menús de enlace dinámico.

En los sistemas que incluyen ventanas emergentes con la lexía correspondiente, los enlaces transcritos pueden generar también acciones o tipos de información distintas y conflictivas. Landow observa que esto significa una posible desventaja para los lectores de enlace transcrito pues podria ser la confusión que provoca cuando se encuentran ante demasiadas acciones o tipos de acción diferentes.



Esquema 30. Enlaces transcritos Landow 44

Como podemos ver lograr definir al hipertexto es una tarea compleja, necesariamente tenemos que recurrir a tecnicismos propios de la informática y la computación.

Los docentes ignoran de gran manera estos detalles, aun cuando emplean los textos digitales para desarrollar habilidades de comprensión lectora sigue haciéndolo como si fueran textos analógicos, de aquí que poder tener una referencia más cercana a lo que son en realidad, compromete a replantear las estrategias ya que como se ha conocido hasta ahora continuar de esta forma no posibilita que los

estudiantes aprendan a leer y escribir de forma competente los textos digitales que antes se había expuesto desde la mirada de Cassany.

Las lexías por ejemplo son conceptos que por mucho se han pasado por alto, de manera que conocerlas, y tenerlas presentes dentro de las diferentes estrategias que podamos elegir para desarrollar una comprensión lectora digital es necesario. Las diferentes formas de enlaces que se han desarrollado permiten al lector elegir, y esta es la experiencia básica del hipertexto pues brinda distintas posibilidades como lo explica Landow:

"Imaginemos que uno puede simplemente tocar la página donde se encuentra el símbolo de la nota, referencia o anotación para aparecer instantáneamente el contenido de la nota o incluso el texto completo…el hipertexto electrónico facilita muchísimo el seguimiento de las referencias individuales así como la navegación por todo el campo de interrelaciones, que también se vuelve muy evidente. Este cambio en la facilidad para orientarse en ese contexto y acceder a las referencias individuales afecta radicalmente a la experiencia de la lectura, pero también la naturaleza de lo leído". (Landow 26)

Como Landow expone, el hipertexto implica un lector más activo, uno que no solo selecciona su recorrido de lectura, sino que tiene la oportunidad de leer como un escritor, de manera que, en cualquier momento, la persona que lee puede asumir el rol de autor y añadir enlaces u otros textos de la lectura que realiza.

Estos textos digitales son clasificados por Landow en texto animado, texto extendido y texto disperso, a continuación, se describe cada uno de ellos:

El texto animado

Los componentes visuales esenciales de todo texto, encuentran quizás su realización más completa en la forma del texto animado, el texto que se mueve en la pantalla del ordenador. La animación del texto deriva de la naturaleza del texto de ordenador, que toma la forma de código. Hasta el desarrollo de la textualidad digital, toda la escritura adoptaba la forma de marcas físicas, sobre superficies físicas. Con los ordenadores, la escritura que siempre había sido física se convirtió en una cuestión de códigos; códigos que pueden ser cambiados, manipulados y movidos de una manera completamente nueva. ”Cambia el código, cambia el texto” se convirtió en la regla de la que derivan las ventajas de los llamados procesadores de textos” (que actualmente tratan de la composición, manipulación y formateo del texto en entornos informáticos). (Landow 126)

“Cambia el código, cambia el texto” también crea la opción de estilos en el software de procesamiento de textos como Microsoft Word que permite a un escritor desplegar y crear estilos, que incluyen la fuente, el tamaño de la letra y reglas para diversas entidades de texto (párrafos, inserción de notas, bibliografía, etc.) Simplemente con destacar una palabra frase o párrafo, el usuario de dicho software puede modificar fácilmente la apariencia del texto, tanto si desea que permanezca en pantalla como si prefiere tenerlo publicado sea en su impresora o su imprenta.

En contraste con el hipertexto, generalmente piden al lector que asuma un papel pasivo, como miembro del público general más que como alguien que tiene algo que decir sobre lo que está leyendo. Se suman en

otras palabras el poder del autor, o al menos el poder del texto, y niegan la posibilidad de un lector con más poder.

Aun así, este tipo de texto es muy atractivo para los estudiantes ya que la interactividad que ofrecen les permite poder mantenerse a la expectativa y disfrutar de los componentes, imágenes, sonido, color, diversidad en letras y tamaños, pero aun cuando el texto es interactivo como lectores no hay mayor exigencia como lo menciona Landow pues son totalmente espectadores. Podría sin embargo asegurar que como estrategia o producto de aprendizaje sí suele funcionar, cuando ellos se colocan en la función de autores. Es decir, considerar un texto animado como proyecto y un producto final dentro de una estrategia de aprendizaje no es mala idea sobre todo con los textos narrativos e incluso lírico (poesía).

El texto extendido

De acuerdo con Ted Nelson, esta forma de hipertexto es fácil de usar sin perderse. Los huecos aparecen entre frases, y las nuevas palabras y frases caen a los huecos, un elemento cada vez. El texto extendido se almacena como una corriente de texto con extras, codificados para surgir y salir en las altitudes deseadas.

Una importante característica definitoria del texto extendido reside en la forma en que hace surgir el nuevo texto enmarcado por el antiguo; el texto extendido no fragmenta el texto como otras formas de hipermedia. En vez de ello, retiene el texto en la pantalla que proporciona cierto contexto a un ancla formada por una palabra o frase incluso después de que haya sido activada. Extender el texto proporciona una incorporación perceptiva más inmediata del texto enlazado con aquel que origina el enlace. En efecto, el texto se convierte

en contexto y además se añade un texto nuevo; o más bien el texto antes presente permanece mientras que el texto nuevo aparece y sirve de contexto. Esta conversión de texto a contexto para otros escritos puede verse de manera más abstracta en cualquier medio textual, pero el texto extendido adquiere su sentido básico más literalmente. (Landow 132)

Esta es posiblemente la forma en que todos nos hemos familiarizado al hipertexto, nuestros estudiantes incluso se han enfrentado a estos textos digitales en su forma básica, un enlace los lleva a profundizar más y más con una secuencia natural y de acuerdo a su propio interés.

El texto disperso

Al mismo tiempo que la lexia hipertextual mantiene lazos más sueltos, o menos determinantes, con las otras lexias de la misma obra (para utilizar una terminología que ahora corre el riesgo de quedar obsoleta). También se la puede asociar con textos de otros escritores. De hecho, se asocia con cualquier texto conectado con ella, y de este modo se disuelven las nociones de separación intelectual entre texto. Una destrucción análoga de las nociones aun convencionales de separación textual quizá pueda destruir ciertas actitudes respecto al texto pero no necesariamente destruirá al texto, en todo caso lo reconfigurará, así como nuestras expectativas sobre él.

Otra consecuencia de los enlaces electrónicos es que dispersan el texto en otro texto. A medida que las lexías individuales van perdiendo su aislamiento físico e intelectual con el establecimiento de enlaces, el texto se dispersa en ellas. Las necesarias contextualidad e intertextualidad que surgen al citar unidades de lectura en una red de trayectos fácilmente navegables, entretejen los textos, incluidos los de

otros autores y los de medios no verbales. Un efecto de este proceso es que debilita y tal vez destruye, cualquier sentido de unicidad textual. (Landow 136 137)

Es quizás este tipo de textos los que pueden resultar todavía más complejos, y que representan sin duda una dificultad importante y con los que trabajar continuamente podría ser una solución para que los estudiantes puedan familiarizarse y adquirir las habilidades necesarias.
Esta distinción entre los textos, y la diferenciación entre las distintas formas de enlaces que caracteriza al hipertexto, nos lleva a reconocer que las prácticas lectoras han cambiado.

Evitar que los procesos de aprendizaje hoy en día, se basen en prácticas de enseñanza-aprendizaje tradicionales nos llevan a suponer que se elaboran únicamente los procesos de comprensión lectora de textos análogos, y deben incluirse también los textos digitales con métodos acordes a su propia naturaleza.

Esta caracterización ha sido necesaria para poder hacer notar las diferencias entre estos textos, y se continuará de manera específica en esta distinción en los siguientes temas.

3.4 Géneros digitales

Todas estas nuevas formas de leer y escribir en la red, han podido ser clasificadas como géneros discursivos desde el factor tiempo, para Cassany la comunicación en la red puede clasificarse en sincrónica cuando el autor y el lector coinciden en línea en el mismo momento de las comunicaciones y asincrónicas, en las que no hay coincidencia.

Los géneros sincrónicos más conocidos son el chat y los juegos de simulación:

El chat (del inglés chat, charla) es una conversación escrita en tiempo real, tan diversa como un intercambio oral, aunque el ejemplo prototípico suele ser el coloquial y privado, que usa la escritura ideofonomática.

Bajo la denominación juegos de rol, Cassany incluyen la enorme diversidad de juegos interactivos, individuales y grupales de simulación o no, que se desarrollan en línea, en tiempo real, y usan recursos alojados en la red. Mientras practica un videojuego el sujeto resuelve tareas como:

- Consultar webs comerciales para informarse de las novedades.
- Participar en foros y chats en línea con otros videojugadores.
- Consultar trucos y datos para superar determinadas fases de un juego.
- Escribir y leer fanfic y otras historias sobre un juego (con sus personajes, tramas, paisajes, descenlaces), etc. (Cassany 72)

Los géneros asincrónicos prototípicos que Cassany distingue son el correo electrónico, el foro, la Web, el blog, el wiki y la red social. No es fácil establecer estas categorías, aún cuando en apariencia son formatos o prácticas letradas distintas, sin embargo, pueden compartir una misma tecnología, por ejemplo; un foro es un conjunto de correos electrónicos organizados y publicados en un espacio público, sobre un tema predeterminado, por lo que muchos lo consideran un solo género. Lo mismo sucede con la Web, el blog y el wiki que, según como se configuren, son lo mismo: un lugar público en la red en el que el autor (individual o colectivo, una empresa o un privado, etc.) expone un contenido (un diario, datos instituciones, una enciclopedia). (Cassany 72 y 73)

El correo electrónico es un sistema de transmisión de mensajes por computadora a través de redes informáticas.
El foro de internet es un sitio de discusión en línea asincrónico donde todas las personas que tengan acceso publican mensajes en relación a un tema originando de esta forma, una secuencia de conversación jerárquica. Generalmente está organizada en categorías. Estos últimos son considerados contenedores y con ellos se pueden abrir nuevos temas de discusión en los que los lectores de la red responderán con sus opiniones. Las categorías son contenedores de foros sin ningún uso aparte de "categorizar".

Los foros a su vez tienen dentro temas (argumentos) que incluyen mensajes de los usuarios donde se intercambian opiniones o información sobre algún tema. La diferencia entre los foros y la mensajería instantánea es que en los primeros no hay un dialogo en tiempo real, únicamente se publica una opinión que será leída más tarde por otro que está en libertad de comentarla o no.
Estos foros permiten el análisis, la confrontación y la discusión de un grupo de personas que comparten el mismo interés por un tema. En algunos foros, registrarse será un requisito para poder comentar, en otros se podrá hacerlo de forma invitada sin necesidad de registro e incluso sin conexión.

Hay tres tipos de foros, los foros públicos son aquellos donde todos pueden participar sin registrarse. Todos pueden leer y enviar mensajes, los foros protegidos, estos son inalterables para usuarios no registrados, por lo que es necesario antes el registro, el foro privado; es solo accesible para usuarios registrados en uno de los siguientes grupos: administradores, moderador y miembros y para tener acceso a él el administrador debe permitirle la entrada. Existen además los foros de discusión, son espacios de debate y discusión de ideas y en ellos es

posible también aclarar dudas, también se desarrollan argumentos y se confirma la adquisición de nuevos conocimientos.

La World Wide Web (WWW) o red informática mundial es un sistema de distribución de documentos de hipertexto o hipermedia interconectados y accesibles vía Internet. Con un navegador Web un usuario visualiza sitios web compuesto de páginas web que pueden contener textos, imágenes, videos y otros contenidos multimedia y navega a través de esas páginas a través de hiperenlaces.

El Blog es conocido también como Bitácora, es un sitio web que incluye a modo de diario personal de su autor o autores, contenidos de su interés que suelen estar actualizados con frecuencia y a menudo son comentados por los lectores. Sirve como publicación en línea de historias con una periodicidad muy alta, que son presentadas en orden cronológico inverso por lo que las publicaciones más recientes son lo primero que se observa en la pantalla.

Otro género es el Wiki, este término proviene del hawaiano "wiki que significa rápido, hace referencia a una comunidad virtual cuyas páginas son editadas directamente desde el navegador donde los mismos usuarios crean, corrigen, modifican o eliminan contenidos que, generalmente comparten. No tiene que ser necesariamente un sitio web también hay wikis instalables y pueden incluso potarse en una memoria USB. Son conocidas por la creación de enciclopedias colectivas y esa es su principal tarea un ejemplo de estas es Wikipedia.

La Red social uno de los géneros digitales preferidos por los jóvenes es una estructura social compuesta por un conjunto de actores que pueden ser individuos u organizaciones relacionados por diversos motivos como parentesco, amistad, relación laboral. Estas se han colocado en poco

tiempo en un fenómeno global. Estos espacios permiten a las personas subir fotografías, vídeos, hacer comentarios, expresar reacciones, compartir archivos incluso.

Todos estos géneros son entornos dinámicos. Esto provoca que entre ellos surjan características que los haga muy parecidos. Como ejemplo de ello Cassany hace notar que el correo Gmail incorpora un chat; Facebook incluye un servicio de mensajería o una galería fotográfica, etc. Además de un tiempo a la fecha muchas webs personales han emigrado primero hacia el blog o fotoblog y luego hacia el perfil personal de una red social, así, una misma comunicación ha pasado por tres géneros diferentes. (Cassany 2012 73)

Esquema 31. Géneros digitales (Cassany 73)

También podemos clasificar los géneros digitales según su relación con el mundo analógico (Yus 2011, Shephed y Watters)

Esquema 32 clasificación de géneros por su relación con lo analógico Cassani 74

El primer género es denominado *transferidos* estos son aquellos que se basan en textos de papel: los *reproducidos* son como su nombre lo indica, reproducciones en línea de textos impresos; los *adaptados* son todos aquellos a los que realizan algunas modificaciones con el objetivo de mejorarlos como fragmentar el escrito y añadir hipervínculos.

Los géneros *autónomos* obedecen a las posibilidades técnicas de la red: los *emergentes* son desarrollos sofisticados de los adaptados con poco

parecido con los géneros en papel y los *autóctonos* carecen de algo similar a lo impreso como el chat o las redes sociales.

La evolución del periodismo digital ejemplifica buena parte de esta clasificación: al principio se leía en la red un PDF escaneado del diario en papel (reproducido), luego se adaptó al medio digital (con hipervínculos, fotos y vídeos) hasta que nacieron periódicos únicamente digitales (emergente) y los internautas se acostumbraron a leer las noticias en su red social, vinculadas por los amigos (autóctono). (Cassany 2012 74)

No es de extrañarse que conforme avancemos en la definición, clasificación de las diferentes formas textuales que encontramos en Internet, pueda parecer más confuso el trabajo que implica concientizarnos de que leer en la red no es tan sencillo para los jóvenes estudiantes que navegan en Internet, y que encontrar las formas en que la educación sea un medio que desarrolle la literacidad digital de forma crítica tampoco lo es.

Irónicamente mientras se ha establecido que se incluyan en las planeaciones de secuencias didácticas experiencias en donde los estudiantes desarrollen habilidades con textos digitales no es sencillo para los docentes y tener la certeza de que lo que se hace es correcto es una constante, los esfuerzos de alguna manera pareciera que serán alcanzados de manera gradual, en cuanto a que los docentes desarrollen un dominio del tema y de las estrategias para que así los estudiantes también lo consigan y quizás hasta puede ser de forma simultánea.

Nos encontramos ahora con otros tipos de textos a los que hay que poner atención y también a las prácticas lectoras que por su naturaleza

se deben realizar y no quiere decir con ello que debamos olvidar los textos análogos.

Como vimos en el capítulo uno, el grado de comprensión depende en buena medida del conocimiento previo que tengamos y este viene al mismo tiempo de la cultura del interlocutor, independientemente de la lengua en que leamos. Comunicar en la red es bastante más complicado porque nos relacionamos con una audiencia infinita, con culturas y referentes diversos.

Podemos leer los correos de las personas con las que laboramos o convivimos cotidianamente, personas conocidas de nuestra ciudad o país como si estuviéramos hablando con ellos. Pero navegamos en la red tenemos acceso a sitios webs extranjeros, chateamos con gente extraña y posteamos mensajes en foros internacionales, seguramente tendremos dificultad en la comunicación de los usos particulares de la lengua que puede provocar confusión y poca comprensión.

Esta desambiguación es un problema complejo, para poder entender una misma frase de un solo modo que el resto del mundo se necesitaría mucha historia común para poder entendernos el uno al otro y es obvio que la red no la tiene. No hay cultura compartida. Entonces, la frase que dice se construye en la mente de manera distinta como se construye en la de otros.

En la red también cambian elementos esenciales de la práctica letrada, como los conceptos de autor, propiedad intelectual, cita o plagio. Cassany expone cómo en internet abundan los escritos (y fotos, videos, programas, etc.) que son de autoría cooperativa (wikis, webs, foros), que tienen autores que se ocultan bajo seudónimos (con identidades

virtuales que no podemos relacionar con personas de carne y hueso) o que buscan el anonimato (sin las referencias al autor).

3.5 Alfabetismo Informacional (ALFIN) y la Literacidad Digital

Actualmente leer y escribir en línea es una experiencia de muchos, es curioso que estas ya no son prácticas relacionadas únicamente a la educación, hay un sinfín de actividades que realizan fuera de estos escenarios y que más bien tienen que ver con el ocio digital y esto porque se conectan regularmente y sobre todo desde sus casas sin dificultad, y esta conexión la realizan sobre todo desde sus Smartphone.

Estas prácticas que los jóvenes hacen más allá de la escuela se conocen como prácticas vernáculas. Cassany afirma que lo vernáculo incluye el conjunto de tareas letradas que ocurre en el ámbito privado y ocioso de las familias, aquello que hacemos por iniciativa propia. Lo vernáculo de asegura, se opone a lo dominante, que es público normativizado legal u oficial y prestigioso, como la literatura de élite, el lenguaje administrativo o la ciencia.

Relacionado con lo analógico encontramos ejemplos como el diario personal, los chismógrafos, los álbumes de artistas favoritos, los compendios de versos, las colecciones de calcomanías, las postales, las dedicatorias de libros, las cartas a amigos o para una declaración de amor.

Todos estos desaparecieron con el tiempo. Lo vernáculo digital en cambio se conserva y multiplica de manera importante gracias a la red, entre lo que Cassany identifica como vernáculo digital, esto es, lo que la gente quiere hacer por su cuenta, sin obligaciones, normas ni condiciones.

Lo vernáculo digital mantiene los géneros y prácticas tradicionales (diario, recetas, felicitaciones) y genera otros nuevos (blogs, perfil personal en redes sociales, chats, foros, álbum fotográfico). Incorpora formatos visuales, como imágenes estáticas (fotos, dibujos, iconos) y dinámicas (vídeos caseros, clips breves), y los integra en prácticas multimodales complejas. Ofrece mecanismos sofisticados de autoaprendizaje para que las personas aprendan a usar la red (webs, bases de datos, foros, chats) y los programas (procesadores, edición de foto, etc.), ayudándose entre sí, en comunidades de práctica y aprendizaje. Pone en contacto al autor con sus lectores reales. (Cassany 2012 93)

Estas prácticas vernáculas digitales nos hablan pues, de qué es lo que ya saben hacer los jóvenes (el conocimiento previo) y constituyen el punto de partida para aprender nuevas formas de escritura. Conocer lo que les motiva a nuestros estudiantes para leer y escribir con pasión qué textos, qué temas y situaciones, saberlo nos ayuda a que las actividades en el aula no resulten contradictorias. Conocer también sobre aquellas tareas digitales que han aprendido por su cuenta y que muchos adultos no saben hacer para saber cómo podemos trasladar o adaptar estas prácticas de aprendizaje a la escuela, con la finalidad de que sea más atractiva y eficaz para ellos. (Cassany 2012 93 y 94)

Podemos coincidir con Cassany en cuanto a su postura de redefinir la denominación para las nuevas maneras de leer, con la finalidad de que estos conceptos incluyan estos cambios. Hay dos términos que se refieren explícitamente a la lectura y a la escritura en la red. Actualmente ya no es suficiente oralizar un escrito, decodificarlo, comprenderlo y aprovecharlo en nuestra vida por varios motivos:

- Estamos infoxicados o sobresaturados de datos, de manera que hay que aprender a elegir lo que nos conviene en cada caso.
- Los soportes, géneros y prácticas para obtener información se han diversificado.
- Los artefactos escritos y las prácticas de leer y escribir evolucionan con rapidez, por lo que tenemos que ir adaptándonos a cada formato y uso nuevo. (Cassany 2012 124)

Para Cassany hoy es letrado o tiene alfabetismo informacional quien se da cuenta de que tiene una necesidad informativa, sabe buscar, localizar y evaluar varios documentos que se refieren a ello (en la red u otro entorno y puede entenderlos y utilizarlos para satisfacer esa necesidad. (Cassany 2012 125) Agrega además de forma precisa que no basta con comprender textos y utilizarlos en la vida cotidiana, sino hay que saber navegar de modo estratégico por la red, hallar eso que interesa entre una infinidad de datos y además participar de forma activa con nuestras opiniones.

El alfabetismo informacional se refiere pues a todo tipo de artefactos culturales; escritos, imágenes, videos, audios, mapas, esquemas, reproducciones virtuales, y que tiene un sentido prospectivo, o sea, se espera que seamos capaces de adaptarnos autónomamente a los cambios que se producirán a lo largo de nuestra vida en el ámbito de la gestión de la información. El alfin incluye la capacidad de aprender en entornos cambiantes y la del autoaprendizaje. (Cassany 2012 125)

Todo esto nos lleva a recordar el fin de la literacidad crítica, que enfatiza educar con criticidad o en la capacidad para comprender y producir la ideología del texto. La literacidad crítica recordemos surge del enfoque sociocultural y plantea que cualquier discurso ya sea

escrito, visual o auditivo tiene un autor con una construcción cultural y social de la que proviene su ideología y esta es transmitida en sus discursos.

Además de esto, leer y escribir son las armas que usa toda nación para ejercer el poder, acceder a recursos de la comunidad, obtener derechos y cumplir deberes y un último punto importante es que la única manera de ejercer plenamente la ciudadanía es saber leer y escribir la ideología de los discursos de manera crítica, esto es comprender las intenciones, los puntos de vista y las actitudes que se ocultan tras cada discurso y con ello construir una postura personal congruente con nuestros intereses y valores (Cassany 2012 130)

Con esto podemos distinguir entonces las diferencias que separan la lectura acrítica de la lectura crítica:

Lectura acrítica	**Lectura crítica**
Busca *el* significado que es único y constante	Sabe que hay *varios* significados, que están situados y son dinámicos.
Queda satisfecho con la *interpretación personal.*	Dialoga con otros lectores y suma más puntos de vista, busca una *interpretación social* integradora.
Lee *igual* todos los textos	Lee de manera *diferente* en cada situación
Enfatiza el contenido; busca las ideas principales	Enfatiza la ideología; busca la intención, el punto de vista y el ejercicio de poder.
Se fija en *lo explícito*, lo dicho	Se fija en los *implícitos*, lo presupuesto y escondido.
Queda satisfecho con una *fuente única*	Busca y contrasta *fuentes diversas.*
Sin formación en aspectos clave del discurso	*Con formación* en el discurso: citas, estadística, construcción del enunciador y de la audiencia, selección léxica y sintáctica, etc.

Confunde comprender con creer o estar de acuerdo.	Sabe que comprender y creer o estar de acuerdo son cosas diferentes.

Esquema 33 de diferencias entre lectura acrítica y lectura crítica Cassany 132

El diagrama es claro, el lector crítico da por hecho que hay varias interpretaciones en un texto y se permite dialogar con otros lectores para construir interpretaciones sociales, y esto enriquece el valor al mismo texto. El lector crítico adapta su manera de leer a cada contexto, da importancia a descubrir la ideología y a identificar la idea principal. Pone atención en los implícitos, y dedica tiempo a contrastar la información con fuentes diversas, el lector crítico sabe que para comprender un texto no necesariamente tiene que estar de acuerdo.

El lector crítico es capaz de adaptarse a las convenciones del género discursivo, tiene formación en la construcción del discurso y sabe elegir las palabras adecuadas, construir sujetos discursivos idóneos e incorporar las citas más oportunas. Puede distanciarse de su escrito para diferenciar lo que dice de lo que cree realmente. (Cassany 2012 133)

Apreciar las habilidades que debemos desarrollar en nuestros estudiantes es importante, ignorar cómo las prácticas de lectura y escritura se han transformado solo produce un rezago educativo, de acuerdo con Cassany es por lo tanto necesario que se pueda dedicar más tiempo en el aula a interactuar cara a cara, que se planifiquen actividades para que los estudiantes compartan el aprendizaje que han adquirido de forma autónoma, fuera de la escuela y sea posible adaptar

el programa según el perfil de los grupos o incluso de forma individual, también se considera necesario que se pueda diversificar los géneros, los soportes, los dispositivos escritos, que leen y escriben los estudiantes dentro y fuera del aula. (Cassany 2012 147)

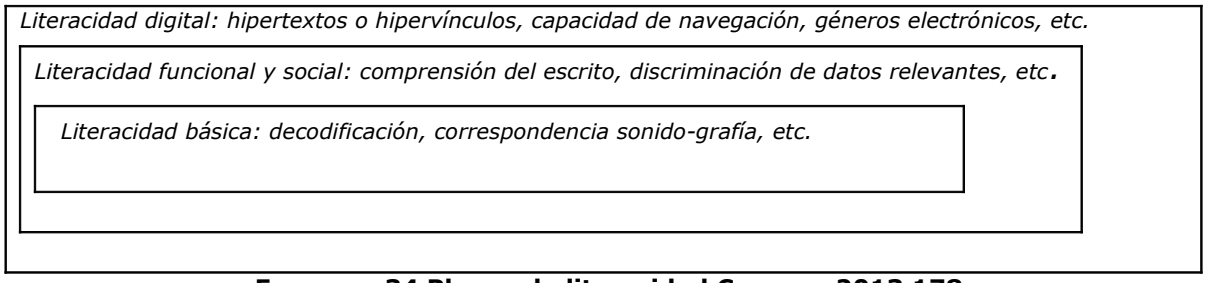
Denominar al fenómeno de literacidad digital ha atraído la atención de muchos investigadores. Como Cassany lo expone, se habla de *nuevas literacidades* (en plural para destacar su diversidad), *literacidad digital o electrónica* (en inglés a menudo abreviado: e-literacies), *literacidad en línea* (para destacar su vinculación con Internet) *literacidad informática o computacional, literacidad de pantalla* (screen literacy).

También existen otras formas a las que Cassany llama metáforas y que considera un uso abusivo de estas como *literacidad de los medios de comunicación (media literacy), literacidad televisiva o musical*, o términos más específicos como *lectura y escritura electrónica o hiperlectura e hiperalfabetización,* para referirse al componente *hipertextual* de la literacidad electrónica. (Cassany 2013 177) Como es evidente hace falta una denominación unánime y esto se debe a la novedad del concepto. Para fines de esta investigación utilizaremos literacidad digital.

Más allá de la unanimidad en cuanto al término idóneo para este fenómeno, los autores coinciden con algunos matices al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes (técnicos, lingüísticos, cognitivos, sociales), que son necesarios para comunicarse con tecnología digital.

Esto significa que a la literacidad conocida se suma un nuevo plano o componente. De ninguna manera debe entenderse como una sustitución. La lectura en papel no desaparece, pero se ajusta, a una nueva sociedad.

En el siguiente esquema se muestra esta integración:



Esquema 34 Planos de literacidad Cassany 2013 178

La literacidad digital de acuerdo con Cassany favorece la inclusión de otros sistemas de representación del conocimiento en un solo formato. El discurso ya no consiste solo de letras, además se conforma con fotos, video, audio, reproducción virtual, etc. Adopta la condición de multimedia o multimodal. Un ejemplo de esto se observa de manera clara en una Web de un hospital que incluya todos estos elementos: una redacción de servicios, fotos de las instalaciones, un breve video de la atención médica y la infraestructura, un mensaje de bienvenida de la administración, música ambiental, etc.

La literacidad digital desde la perspectiva de Cassany requiere:

- Habilidades de computación para manejar la máquina y los programas. Saber mover el ratón o accionar el teclado.
- Habilidades de navegación para hacer búsquedas con motores, recuperar información y evaluarla.
- Habilidades verbales para manejar el lenguaje natural escrito u oral de cada género textual.
- Habilidades visuales y auditivas para usar archivos de imagen y sonido.

- Considerar normas básicas de seguridad y las cuestiones éticas. Es necesario aprender a protegerse de los virus, los gusanos y los troyanos, a hacer copias de seguridad y a convivir con los riesgos del sistema.
- Conocer: la política de privacidad de los usuarios, las cibermaneras, los derechos y deberes de los internautas, etc. (Cassany 2013 178)

Shetzer y Warschauer (2000) coinciden en considerar que la literacidad digital incluye también habilidades para encontrar, organizar y usar información, ante esta perspectiva otros autores se unen a ellos y lo han denominado literacidad informativa. Así es como estos autores identifican tres grandes componentes en esta nueva literacidad:

- Comunicación. Destrezas para interactuar con las máquinas, que presentan un sistema alternativo de reglas y protocolos interactivos: se usan géneros nuevos, con formas de cortesía particulares, con estructuras discursivas, registros o fraseología diferentes a los tradicionales.
- Construcción. Corresponde a la denominación tradicional de escritura con tres matrices relevantes: se pasa de la prosa lineal al hipertexto, del lenguaje verbal al objeto multimedia y del autor a la coconstrucción de textos o coautoría.
- Investigación: Corresponde a la navegación por la red. Hay que saber buscar y leer sitios, desplazarse a través de su compleja estructura, orientarse en el entramado de enlaces o saber evaluar críticamente la validez, fiabilidad y utilidad de los datos (Cassany 2013 180)

Los textos en combinación con los otros códigos generan formas más complejas de comunicación. El lenguaje verbal y el visual se

complementan y amplían las posibilidades de expresión y esto resulta de mayor interés la lectura para el usuario.

El aumento de Internet provoca el desarrollo de otras características de la literatura contemporánea, Cassany identifica a la literacidad crítica, el plurilingüismo o la divulgación científica.

1. *Literacidad crítica*: Explica que el océano de datos que incluye la red resulta inabarcable e inútil si no podemos distinguir las perlas de la basura. Por su estructura interconectada y abierta, internet rompe cualquier tipo de censura o control, la difusión de los puntos de vista de cada uno se efectúa de manera sencilla. Hoy todos podemos tener acceso a las ideas de todos, de manera que la criticidad se hace más necesaria. (Cassany 2013 181)
2. *Plurilingüísmo:* A través de Internet con gran facilidad accedemos a diferentes discursos creados con otros idiomas y desde otras culturas. Al buscar datos sobre temas específicos sobre bienestar, arte o música por ejemplo, hallamos Webs escritas en inglés, francés, alemán, español, ruso, etc. Con el correo electrónico, y los foros entramos en contacto con personas de otros continentes. Así leemos y escribimos para comunicarnos de acuerdo al dominio de otros idiomas.
3. *Divulgación científica:* La red nos da el acceso a los discursos y al conocimiento de las disciplinas especializadas muy fácilmente. Internet hace posible cada vez más la interacción entre los científicos y la sociedad de forma fluida e inmediata. Leemos sobre los avances en investigación, consultamos en la Web sobre enfermedades, tratamientos, sobre los medicamentos, etc.

Internet incrementa las necesidades de leer con mirada crítica, de saber leer en diferentes idiomas y sobre varias disciplinas. A través de la red accedemos a muchos más discursos, más diversos, más remotos y más

descontextualizados. Por ello Cassany considera imprescindible valorar la fiabilidad de una fuente, a coherencia interna de una web o identificar la ideología y el punto de vista de un foro.

Leer en la actualidad, es enfrentarse a discursos complejos que integran de forma interactiva varios modos o sistemas de representación del conocimiento si se hace desde Internet; escritura, imagen, estática, habla, sonido, imagen en movimiento, animaciones, vínculos hipertextuales, blogs, webs, foros y sms (los mensajes breves de móvil) tienen estas características. Desde estos textos digitales, ya no leemos siempre de izquierda a derecha, ni de arriba hacia abajo, según la linealidad de la prosa, más bien saltamos de un título escrito a un video, de la música ambiental a una foto, o incluso podemos acceder a ambas cosas al mismo tiempo.

3.6 Recursos para leer y comprender textos digitales

Para muchos leer en la red actualmente es teclear una palabra en la casilla de un motor de búsqueda como Google y revisar miles de resultados. Hacemos clic en buscar y nos mantenemos a la expectativa de encontrar los que esperamos. La inmediatez y la facilidad de acceso suele provocar que el lector vaya de un vínculo a otro, como menciona Cassany revolotean por la red como una mariposa, sin obtener satisfacción a sus necesidades mientras pierde mucho tiempo a esto se denomina <<efecto mariposa>>. (Cassany 2012 150)

Cuando se lee en la red no podemos entonces esperar que este acto sea realizado como lo hacemos con textos análogos. Cassany presenta algunos recursos que pueden observarse en el siguiente diagrama:

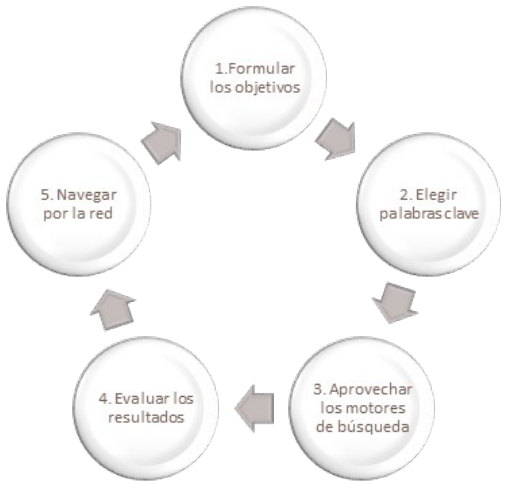
Esquema 35 de creación propia Recursos para leer en la red

Búsqueda. Los especialistas (Warlich 2008) han establecido varios pasos en el ciclo de búsqueda. A continuación, se resume cada uno de ellos:

1. Formular los objetivos. Este paso estratégico es esencial para orientar la búsqueda con acierto, ahorrar tiempo y ser efectivo, pero no es fácil, encontrar un dato en la red es más difícil que en una biblioteca porque existen muchos más documentos.
2. Elegir las palabras clave. Elegir el vocablo apropiado para buscar y poder encontrar si se acierta de inmediato lo que se necesita es afortunado, de lo contrario nos consumimos poco a poco en tiempo, esfuerzo y paciencia.
3. Aprovechar los motores de búsqueda. Revisar las páginas de ayuda de los motores más habituales de búsqueda es lo recomendable. No basta solo con la palabra, podemos escribir el vocablo entre comillas para hacer una búsqueda exacta ("alfabetismo digital"), con un asterisco hallaríamos las expresiones que se combinan con estas palabras (alfabetismo*) con un signo menos para eliminar resultados (alfabetismo-emocional-visual) con un signo más para encontrar resultados con los dos términos al mismo tiempo (alfabetismo+literacidad) o con la expresión OR para hallar los que incluyen a uno u a otro (alfabetismo OR literacidad). Antes de hacer clic, podemos elegir el tipo de resultado: su formato (htmil, doc, pdf) mapa, video, idioma, fecha, localización geográfica, dominio digital o estatus legal (cpyrigth, copyleft, libre) e incluso la posición en que queremos que aparezca en el documento que buscamos la palabra con que hacemos la búsqueda (título, vínculo, cuerpo, cualquiera). También podemos probar con varios motores de búsqueda y en

distintas ubicaciones (yahoo.es; yahoo.it; yahoo.uk) y contrastar resultados.

4. Evaluar los resultados. Es lo más complejo sin duda, porque cualquier búsqueda de miles de resultados, ordenados de manera aleatoria o interesada, pero para el propósito de los propietarios del buscador o del recurso indexado en la primera posición de la lista (que paga por ello al buscador).
5. Navegar por la red. Para valorar los resultados de la búsqueda hay que entrar en cada uno, explorarlo, navegar a través de sus vínculos, regresar a la lista inicial, centrar en el siguiente, repetir la operación, con tantas ventanas abiertas hay riesgo de perderse. Para ser eficaz conviene recordar el propósito de la búsqueda y evitar distraerse durante el proceso. Ayuda mucho dominar las herramientas de navegación: barras, mapas, motores de búsqueda internos, comandos para ir atrás y adelante, aprovechar el historial de navegación, etc.; hay que saber abrir y cerrar ventanas, saltar de una a otra, traer la conveniente al primer plano en cada momento. (Cassany 2012 151-156)



Esquema 36 de creación propia pasos de búsqueda en la red

El siguiente cuadro concentra las estrategias para evaluar resultados.

1. Distinguir los resultados libres de los patrocinadores; los libres son los que incluyen más veces la expresión buscada, los patrocinados son los que pagan al buscador por aparecer al principio de la lista de resultados. No son ni mejor ni peores, pero conviene valorar esta diferencia. La interfaz suele distinguirlos gráficamente.
2. Fijarse en el número de resultados, que aporta datos relevantes. Por ejemplo, podemos averiguar si en la red se usa más alfabetismo, alfabetización o literacidad.
3. Descomponer e interpretar la dirección electrónica (O URL)) de cada resultado: así, .mx es el dominio mexicano, .edu el educativo o .uba.ar el de la Universidad de Buenos Aires (uba) en Argentina (ar).
4. Fijarse en el autor del resultado: ¿quién es?, ¿dónde vive?, ¿qué pretende? Hacer clic en el vínculo *Quienes somos, Contactar o Nosotros.* Desconfiar de las Webs anónimas.
5. Explorar los vínculos de cada resultado: ¿con qué sitios se conecta?; si son conocidos y fiables, es una buena señal.
6. Analizar esos vínculos para saber si un recurso es fiable.
7. Comprobar si hay libro de visitas: evaluar si tiene muchas o pocas entradas, la frecuencia con que se hacen, cuál fue la última, qué comentarios se hicieron y quién los hizo. Las webs con libros de visitas y comentarios positivos son fiables.
8. Buscar si la web ha obtenido premios, si pertenece a alguna red conocida, si está alojada en repositorios internacionales o reconocidos. Si es así y se conoce este recurso, se puede confiar.

Esquema 37 Evaluar resultados Cassany 154 y 155

Wikipedia. Es una enciclopedia abierta, políglota y sin ánimo de lucro uno de los recursos más famosos. Entre sus características se encuentra que:

1. El conocimiento no es neutro, imparcial ni universal: está situado y enraíza con el contexto sociocultural y los intereses de las personas. Tras una entrada hay un voluntario anónimo con una cultura, una lengua y una determinada manera de ver el mundo, que escribe para una audiencia particular.
2. El conocimiento también varía a lo largo del tiempo.

3. Resulta ilustrativo convertirse en Wikipedista voluntario y mejorar, ampliar o corregir una entrada o abrir una nueva. (Cassany 2012 158-163)

Wikipedia es solo uno de los recursos que se alimentan del trabajo voluntario de miles de internautas obreros. En Internet hay miles de wikis, foros, repositorios y bases de datos de carácter público y privado, libre o comercial, que buscan lectores para sus contenidos supuestamente neutros e informativos, y que requieren ser tratados con extrema criticidad.

En el siguiente cuadro podemos observar otras ideas para poder aprovechar al máximo Wikipedia.

1. Buscar mentiras (falsedades, errores, exageraciones, ocultaciones) en alguna entrada.
2. Buscar desacuerdos (puntos de vista diferentes, interpretaciones opuestas a las propia) en alguna entrada controvertida, en varios idiomas.
3. Busca 5 entradas que sean diferentes en Wikipedia en español y en otro idioma (inglés , portugués, francés) como *Tauromaquia* (CAT) y *Corrida de toros* (ES).
4. Buscar 5 entradas que solo existan en un idioma e intentar explicar por qué ocurre esto.
5. Buscar entradas en español redactadas en varias modalidades dialectales: en variedad mexicana, argentina, chilena, colombiana, etc.
6. Buscar entradas con problema de estructura, redacción o normativa. Justificar por qué y mejorarlas.
7. Explorar la sección C*ambios recientes,* en la página inicial de Wikipedia, las entradas que se han creado o se han modificado en los últimos días.
8. Ojear en la página inicial de Wikipedia las noticias de actualidad, la entrada recomendada, las PMF, el chat, el foro de discusión, las estadísticas por idioma y país, el número de wikipedistas, etc.

Esquema 38 Wikipedia Cassany 164

Diccionarios. En la red nos encontramos con más frecuencia con palabras desconocidas que en papel porque la cantidad de textos en

otros idiomas, disciplinas y procedencia a la que se accede es mayor. Para compensarlo podemos consultar centenares de recursos léxicos, gratuitos e instantáneos, desde versiones digitales de diccionarios tradicionales (DRAE, Fundéu) hasta bases de datos terminológicos, vocabularios técnicos o recopilaciones de frases hechas, refranes o expresiones dialectales y de argot, realizadas por instituciones prestigiosas, empresas privadas o voluntarios anónimos.

Los pasos que Cassany recomienda para hacer búsquedas en diccionarios son:

1. Delimitar lo que no se entiende.
2. Analizar lo que no se entiende
3. Elegir el recurso más adecuado.
4. Hacer la búsqueda.
5. Analizar los resultados.
6. Contrastar y valorar los resultados. (Cassany 2102 166 y 167)

En el siguiente cuadro pueden encontrarse algunos diccionarios y vocabularios recomendables.

Breve selección de recursos básicos en español:

- *Termcar,* Centre de terminología. Búsqueda en Catalán, español y otros idiomas.
- *Diccionario de Lengua Española, DRAE,* Real Academia Española.
- *Diccionario CLAVE,* de la Editorial SM.
- *Dirae,* diccionario inverso basado en el DRAE y el CREA, que busca en el interior de las entradas.
- *Fundéu,* Fundación del Español Urgente, de la Agencia Efe y el BBVA, diccionario de dudas.
- *Diccionario de Partículas Discursivas del Español,* de varias universidades españolas.

En otras lenguas:

- *Wordreference – Online Languaje Dictionaries,* coordinado por Michael Kellogg (USA)
- *Diccionarios .com,* con la garantía de Larousse Vox.
- *Diccionarios de elmundo.es,* monolingües y bilingües español-inglés-francés.
- *Dictionary and Thesaurus,* enlaces a todo tipo de diccionarios gratuitos.

Consulta de la *Página de diccionarios de J.A Millán,* que suele estar muy al día sobre los adelantos y las novedades en cuestión.

Esquema 39 Diccionarios y vocabularios Cassany 168

Traductores. Estos recursos se usan en línea en programas locales, instalados en ordenadores concretos, o en aplicaciones integradas al procesador de textos o a un servicio de mensajería que traducen al momento una expresión, un fragmento, una pantalla, con el mismo diseño gráfico y elementos multimodales. (Cassany 2012 169)

Estos traductores no suelen dar el significado con precisión y fiabilidad, solo son suficientes para conocer en términos generales el tema de que se trata. La traducción automática es imperfecta. El primer resultado es un trabajo que no se puede considerar definitivo. Se hace necesario un trabajo posterior de edición para poder realizar un trabajo formal.

Las recomendaciones de uso que hace Cassany respecto a los traductores para leer son los siguientes:

1. Fijarse en el original, aunque no se domine el idioma. Seleccionar y copiar los fragmentos que se quieren traducir y que ayudarán a conseguir el propósito respecto al interés.
2. Preparar los fragmentos para la traducción: eliminar la cursiva, la negrita, los códigos ocultos, que pueden dificultar la labor del corrector; identifica los nombres propios que no va a traducir el programa.
3. Fijarse en las opciones del programa y elegir las más adecuadas. Además del idioma quizás se pueda elegir el tema (general o específico) y la disciplina (científica, económica, jurídica) Estas indicaciones ayudan al programa a afinar la traducción.
4. Leer el texto traducido y explorar las opciones de mejora que ofrecen algunos traductores. Mirar si los sinónimos o las equivalencias dan más sentido a la traducción en los puntos incomprensibles.
5. Releer el texto traducido, situarlo mentalmente en el contexto original y buscarle significado sin perder de vista nuestro propósito.
6. Ten en cuenta la experiencia previa con el traductor. Cada programa y cada combinación de idiomas tiene resultados diferentes. (Cassany 2012 172)

Esquema 40 Traductores para leer Cassany 172

Se debe tener presente que el traductor no reconoce el registro coloquial, los dialectalismos, los extranjerismos, la sintaxis hablada, los errores tipográficos, o la escritura ideofonemática, los dobles sentidos, o los juegos de palabras.

Programas. La oferta de recursos en línea dirigidos a la lectura es abundante y diversa, algunos son de docentes que comparten sus materiales y otros de editoriales que los comercializan.

Estos recursos tienen las siguientes estrategias:

- Controlan el lenguaje de los escritos para adaptarlos a cada nivel educativo.
- Ofrecen andamiajes o ayudas al aprendiz para comprender sinónimos de palabras difíciles, listas de respuestas posible, imágenes de apoyo).
- Se corrigen automáticamente y permiten reformular las respuestas.
- Tienen una presentación atractiva y mecánica curiosas, al margen de que reproduzcan ejercicios habituales en papel; ordenar un texto arrastrar sus fragmentos con el cursor; marcar las letras correctas de una sopa; relacionar con flechas los elementos de dos columnas.
- Computan automáticamente las respuestas y ofrecen resultados estadísticos: porcentaje de aciertos, tiempo usado, identificación de los errores, etc. (Cassany 2012 173)

Algunos ejemplos de estos programas con varios grados de sofisticación son:

- *Cuentos multimodales e interactivos para niños*

Son historias tradicionales u originales, con dibujos animados, escritura, voz en off, con paisajes, personajes, bocadillos con texto y cierto movimiento. Formulan preguntas a los lectores, que deben tomar decisiones sobre el argumento, tipo *Elige tu aventura* e incluyen tareas de ejercitación de la atención visual y del movimiento del cursor.

- *Textos para ordenar, para secundaria*

Son tareas para componer, ordenar y completar textos y frases ordenados de manera caótica. También se mezclan dos o más escritos de temas distintos, que hay que agrupar, o textos a los que se ha colado una oración espuria.

- *Textos con andamiajes a partir de secundaria*

Los textos con andamiajes poseen hipervínculos que permiten al lector obtener información complementaria de un término, razonamiento o dato que no entiende al hacer un simple clic sobre dicho elemento sensible. Al hacerlo se abre una ventana nueva y pequeña, encima del elemento, con su definición, un sinónimo, la pronunciación, la equivalencia en otro idioma o una explicación gramatical. Es una técnica parecida a la que usan los procesadores Word o el programa Markin de corrección.

- *Entrenamiento de estrategias de control y de pensamiento*

Para niveles preuniversitarios y superiores. Es casi como un tutor en línea. Se ejemplifican y practican estrategias de lectura con fragmentos breves de textos científicos, voz en off y comentarios de estudiantes simulados (o autoexplicaciones). Las estrategias son: a) control de la comprensión, b) paráfrasis o reformulación con palabras propias, c)predicción de lo que vendrá en el texto, d) elaboración o relación entre ideas del texto y propias, y e) conexión o relación entre elementos diferentes del texto. Después de una primera explicación con ejemplos de cada estrategia, se

ofrecen otros fragmentos textuales, que el lector debe leer y comentar por escrito en pantalla, para seguir el modelo. El recurso analiza automáticamente en línea esa respuesta y aporta comentarios y sugerencias de mejora preestablecidos.

En español son muchos los recursos en la red, para trabajar con componentes más superficiales o mecánicos de la lectura hay una infinidad de webs, estos no exigen programas de lingüística computacional tan complejos.

Webs de recursos que incluyen componentes de lectura

- *ALE: ayuda a la lecto-escritura*, de la Junta de Andalucía con tareas de lectura, vocabulario y ortografía.
- *Aula de letras,* de José Ma. González Serna Sánchez, con cloze de textos literarios y otras tareas.
- *The Lexile Framework for Reading, de MetaMetrix,* mide el grado de legibilidad de los textos y lo relaciona con las capacidades lectoras de los aprendices, según tests estándares.
- *Plan de Acción Tutorial Interactivo,* de la junta de Extremadura, sobre técnicas de estudio y velocidad lectora.
- *Psicotext, Comprehensión and learning from text, del grupo de investigación de la Universitat de Valencia,* con pruebas de comprensión, materiales de lectura fácil de programas de investigación en lectura.
- Web de XTEC de la Generalitat de Catalunya (sección lengua castellana o webquest).

Esquema 41 Otros programas para leer Cassany 175

La red contiene infinidad de iniciativas institucionales (gobiernos, bibliotecas), comerciales (editoriales, librerías), asociativas (organizaciones sociales, centros cívicos, clubs) y personas para fomentar la lectura, para poner en contacto a los lectores, para informar de actos presenciales vinculados con la lectura y la literatura, para

animar a los estudiantes a leer y a realizar actividades en torno a la lectura. (Cassany 2012 178)

Webs institucionales. Gobiernos e instituciones con fondos públicos ofrecen numerosos recursos para niños y jóvenes (para fomentar la lectura, escribir, comentar textos) y para los docentes (recursos, propuestas didácticas, lecturas), en una época en la que las pruebas PISA han ocupado portada de periódico. Entre otros:

- CERLALC, *Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe,* UNESCO.
- *CVC,* Centro Virtual Cervantes del Instituto Cervantes de España.
- *Educ.ar,* El portal educativo del Estado Argentino.
- *Educarchile,* del Mineduc (Ministerio de Educación) de Chile.
- *Programa Nacional de Lectura,* de la Secretaría de Educación Pública. México.
- *Leer.es,* del Ministerio de Educación español.
- *SOL, Servicio de Orientación de Lectura infantil y juvenil*, del Ministerio de Cultura y otros organismos españoles.

Véase también el Proyecto de lectura para centros escolares.

Webs de editoriales. Muchas editoriales de literatura infantil y juvenil o de libro educativo ofrecen webs sugerentes para aprendices y profesorado, vinculados a sus productos comerciales. Hay textos complementarios, espacios para opinar, unidades didácticas para clase, orientaciones para docentes.

Bibliotecas. Las bibliotecas de ladrillo desarrollan mucha actividad para animar la lectura. A modo de ejemplo de mediación entre la información y las necesidades de los usuarios.

- *Bibarnabloc,* el blog de Bibliotecas de Barcelona.
- *Bibliotecas Virtuales-Comunidad Literaria y Textos en Línea,* de bibliotecarios latinoamericanos.
- *La biblioteca escolar como herramienta educativa, de Glória Durban Roca.*

Literatura. La oferta de repositorios de obras, guías de lectura y tareas educativas alrededor de la literatura es muy grande, entre editoriales, bibliotecas, centros, grupos de investigación e iniciativas personales.

- Hermeneia. Estudios literarios y tecnologías digitales, web del grupo de investigación de la UB, con un catálogo de revistas y obras literarias en varias lenguas.
- Poció, grupo de investigación en Poesía y Educación (UB), con el repositorio

plurilingüe *Vive la poesía* y otros proyectos.

- *Fundaciongsr.com.* Fundación Germán Sánchez Ruipérez, con muchos recursos sobre lectura literaria para niños y jóvenes.
- *Verbalia.*com, "un país imaginario fundado por los amantes del ingenio verbal", de Márius Serra.

Clubs de lectura. Son grupos de lectores de todo tipo, vinculados a organizaciones variadas (bibliotecas, centros cívicos, prisiones, etc) que acuerdan leer y comentar libros periódicamente, anunciándolo en la red.

Esquema 42 Webs institucionales Cassany 178

Como podemos observar este es solo un ejemplo mínimo, existen muchas más opciones en la red y sería imposible incluirlas todas en este trabajo. Pero sin duda valdría la pena explorar por iniciativa propia y elegir aquellas que se adecúen a las necesidades específicas del contexto escolar en el que nos desempeñemos.
Abordaremos ahora aquellos recursos diseñados para escribir en la red, los que Cassany comparte son aquellos recursos a los que considera relevantes desde el procesador hasta los corpus textuales de millones de palabras, o los centros virtuales de redacción.

El aprendizaje mixto es una experiencia con aplicaciones y herramientas que funcionan para los estudiantes. Estas estrategias permiten a los docentes ser más creativos y eficientes en el aula. La combinación de actividades posibilitan que los tiempos se puedan aprovechar, y la motivación de los estudiantes se refleja en su compromiso y participación porque los proyectos o productos de aprendizaje que se desarrollan se acercan más a su interés.

Para estas experiencias de aprendizaje todos los dispositivos son útiles desde un ordenador de escritorio hasta cualquier dispositivo portátil como lap tops, tablets, smartphones, además de los recursos que ya se explicaron antes para leer y escribir en línea (para leer; motores de

búsqueda, Wikipedia, programas, diccionarios, traductores, que también son útiles para escribir así como los procesadores, los corpus centros de redacción y corrección) existen otros como las aplicaciones que pueden ser empleadas o incluso sin conexión a la red.

A continuación se describen las herramientas que han sido incorporadas en experiencias de aprendizaje mixto. Una de las mayores ventajas que se pueden identificar es la cantidad de tiempo que se ahorra y que han permitido mejorar la organización y la productividad del trabajo que realizamos los docentes.

Google Apps for Education es un gran apoyo, ofrece herramientas a maestros y estudiantes como: Gmail, Calendario, Drive, Documentos, Hojas de Cálculo, Presentaciones, Sites, Google +, Classroom (Aula), una herramienta para integrar Google Drive, Documentos y Gmail es de gran apoyo para los maestros para elaborar tareas , proporcionar retroalimentación y mantener comunicación con nuestros estudiantes. Este es un servicio sin costo, lo importante es que no almacena datos sobre los estudiantes, no usan los perfiles con fines comerciales, ni tienen actividad publicitaria.

Google Drive permite almacenar y compartir todas nuestras cosas, como documentos, vídeos, imágenes y todo tipo de archivos. Hace posible el sincronizar, almacenar y acceder a nuestros archivos en cualquier lugar, en la web, en el disco duro o en la calle. Tiene además una serie de componentes que se pueden usar para editar documentos en cualquier momento y en cualquier lugar, estos son:

- Documentos de Google es un procesador de textos en línea que permite crear, editar textos y colaborar con otras personas en tiempo real.

- Hojas de Cálculo de Google es una aplicación de hojas de cálculo en línea que permite crear y editar hojas de cálculo y colaborar con otras personas en tiempo real.
- Presentaciones de Google es una aplicación de presentaciones en línea que permite mostrar su trabajo visualmente.
- Formularios de Google es una extensión especial de Hojas de Cálculo de Google por medio de la cual los usuarios pueden crear un formulario en la web que acepta datos y llena una hoja de cálculo tras bastidores.
- Google Drawings permite crear, editar y compartir dibujos en línea. La herramienta incluye todas las características de intercambio y visibilidad de otros productos de Google Drive, junto con la capacidad de crear formas y guías de diseño, organizar gráficos y mucho más. (Wojcicki 2016 186)

Como docente emplear Google drive es excelente para almacenar documentos y poder acceder a ellos en cualquier momento y desde cualquier lugar, permite que los estudiantes colaboren y al mismo tiempo estar al pendiente de sus contribuciones. Los estudiantes a configuran su cuenta en Google, aprenden a crear documentos, a trabajar en grupos dentro del un mismo documento y a darle seguimiento a estos cambios, es posible incluso poder identificar al autor en cada edición.

Por sus diferentes funciones es ideal para trabajos grupales, esto es una gran ventaja ya que las composiciones realizadas en colaborativo en textos análogos no eran fáciles de identificar las intervenciones, con esta aplicación las revisiones son más controladas con las herramientas como guardado automático, historial de revisiones, comentarios y un editor de ecuaciones son útiles para docentes y estudiantes.

Google drive permite colaborar con otros profesores y compartir clases, planes de estudio, planeaciones, materiales didácticos, se puede crear una página Web con Documentos de Publishing, compartir y recoger tareas sin la necesidad de que sean impresas, proporcionar retroalimentación instantánea a estudiantes, etc. Con los estudiantes se usan para mejorar sus habilidades de redacción con retroalimentación y edición entre pares, para acceder a documentos en clase o en casa, para trabajar en informes, investigaciones con tareas o compañeros de diferentes clases, escuela o incluso países. Para mantener un registro continuo de tareas tales como entradas de diario o muestras de redacción.

Las hojas de cálculo de Google Drive permite como docentes organizar, analizar y agregar información a un solo formato sin ninguna complicación, son muy prácticas en varios contextos ya que cuenta con herramientas avanzadas para clasificar, editar y visualizar información con gráficos, tablas dinámicas y fórmulas. Los docentes podemos hacer muchas cosas con esta aplicación como por ejemplo llevar un registro organizado de las calificaciones, llevar el registro de seguimiento de los estudiantes como desde la asistencia, tareas, cumplimiento y comportamiento, almacenar una base de datos con los datos de los estudiantes y padres de familia, usar App Script para enviar retroalimentación automática a los alumnos. El uso que los estudiantes pueden hacer de estas hojas de cálculo en línea son por ejemplo, recopilar datos de la web para sus investigaciones, crear tarjetas interactivas con gadget de hoja de cálculo, crear formatos de horarios semanales.

Con las diapositivas de Google se puede crear, compartir y editar presentaciones en línea fácilmente entre maestros y estudiantes, estas se pueden subir y convertir al formato Google Drive, se puede además

descargar las presentaciones a formatos .pdf, .pptx o .txt, insertar imágenes y videos, publicar y colgar en un sitio web para dar acceso amplio o otra audiencias, en ellas se dibujan organigramas, diagramas de flujo, diagramas de diseño en una sola presentación, se agregan transiciones , animaciones y temas llamativos para que las presentaciones sean impresionantes.

También las Diapositivas de Google Drive permiten colaborar con otros para construir historias, presentaciones grupales, se puede ver lo que otros hacen distinguiéndolos con marcadores de diferentes colores, editar una presentación con otros compañeros de forma simultánea aun cuando se encuentren en distintos lugares, se genera un historial de revisiones para ver quien hizo los cambios o para volver a versiones anteriores. Es posible incluso realizar acciones cotidianas de comunicación como saludar, iniciar una conversación o compartir nuevas ideas en el chat. También se pueden usar comentarios como retroalimentación asincrónica en las diapositivas.

Con Google Drive se pueden crear fácil y rápidamente formularios de varios tipos y enviarlos a quienes sea necesario. Sus respuestas quedan registradas en una hoja de cálculo. Se llenan en línea y de la misma forma se ordena, analiza y visualiza la información. Los encuestados acceden al formulario a través del correo electrónico, de una página web, a desde un sitio en el que esté integrado. Forms genera también automáticamente un resumen con recuadros, gráficos y estadísticas sobre las respuestas recibidas y notifica de forma inmediata cuando hay una respuesta nueva.

Para contextos educativos ofrecen diseños para acopios de direcciones electrónicas, pruebas, formularios de bienvenida, solicitudes de eventos, otras tareas para los que pueden ser usados podemos pensar en

ediciones estructuradas de retroalimentación entre pares, lista de control de tareas y entregas, etc.

Con Google Drawings se pueden elaborar y colaborar en diagramas de flujo, de diseño y crear otros tipos de dibujo que pueden ser publicados como imágenes y descargarlos a nuestra computadora. Google Drawings también permite chatear con otros editores y comentar sobre las imágenes.

Gmail da una dirección de correo electrónico personalizada, es gratuito, y todas las herramientas para hacer lo que se tenga que hacer desde cualquier lugar porque es móvil. El acceso a Gmail puede hacerse desde cualquier computadora, teléfono inteligente o tableta, y funciona en línea o fuera de ella. Es enviar, recibir y buscar en el correo, incluso es posible traducir los mensajes.

Google Sites Permite crear sitios Web personalizados y páginas web sin usar HTML u otros lenguajes complejos de programación. Funciona en un navegador web en todos los equipos, de forma que no es necesario comprar ni descargar el software.

Los docentes podemos crear un sitio personal sin mayor dificultad, es como crear cualquier documento en un procesador, en este sitio se puede mostrar una gran cantidad de información en un solo lugar además de vídeos, planes de estudio, programas, calendarios, actividades estudiantiles, archivos adjuntos y texto. También permite compartir con un equipo de trabajo, una escuela para ver o editar, pero siempre se puede tener el control de quien ve el escrito. (En Google Sites se crearon dos sitios web para las materias de Literatura y Contemporaneidad I y II).

Classroom es una herramienta creada para ayudar a los maestros a crear, organizar y distribuir las tareas de manera eficiente a través de Documentos de Google, Drive y Gmail. Automáticamente crea para cada estudiante y cada tarea, carpetas en Google Drive, esto permite que los maestros podamos monitorear rápidamente el progreso cada uno de los estudiantes. Permite además que el docente cuelgue avisos, retroalimente y responda preguntas de los estudiantes en tiempo real, el estudiante organiza sus trabajos, termina y los entrega, y en el transcurso se puede comunicar directamente con sus profesores y compañeros.

Hasta aquí se han explicado de manera breve los diferentes usos de las herramientas que Google ofrece en el ámbito de la educación y con las que se han tenido experiencias en el aula para el desarrollo de estrategias de aprendizaje mixto, pero no son las únicas, existen otras aplicaciones que pueden ser también muy útiles para el trabajo dentro y fuera del aula con los estudiantes.

Edmodo es una red social educativa gratuita que permite la comunicación entre profesores, estudiantes, y padres de familia. Permite subir documentos, imágenes, videos, es posible interactuar de manera inmediata, elaborar cuestionarios, pruebas y ser respondidas en línea con tiempo estipulado para ello. El docente puede organizar diferentes grupos y distinguirlos con colores. Interactuar de manera independiente con cada uno y también de forma segura. Se puede emplear el sistema de evaluación continua fácilmente basadas en las actividades que el docente publique.

Adobe Acrobat Reader es una aplicación que permite buscar, ver, modificar e imprimir, documentos en PDF, este puede ser descargado en

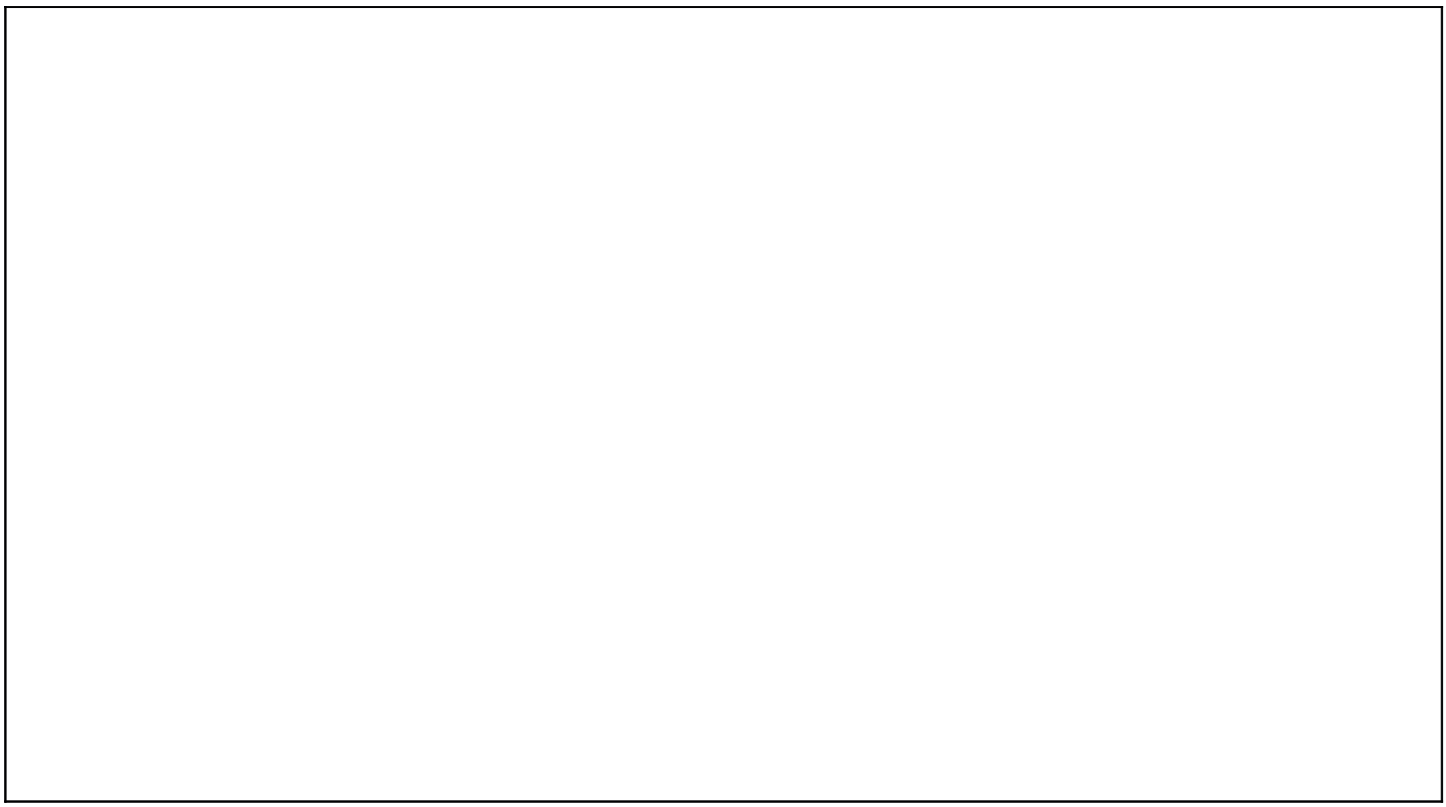
cualquier ordenador o dispositivo móvil, permite a los usuarios manipular los textos, realizar notas, destacar párrafos con colores.

Wattpad es una comunidad de lectores y escritores, esta aplicación puede usarse desde cualquier dispositivo fijo o móvil, en este espacio los usuarios pueden publicar sus creaciones literarias, compartirlas y leer las de muchos otros escritores y lectores de todo el mundo. Votar por sus favoritas, dejar comentarios de las que leen y recibir comentarios de lo que escriben. Esta aplicación resulta muy motivante para los estudiantes de literatura, para practicar sus habilidades de redacción.

Son muchos los recursos digitales que un docente puede emplear para desarrollar prácticas lectoras desde el aula o como tareas de forma independiente a los estudiantes. Leer en la era digital debe ser un tema en los contextos escolares que ocupe a los docentes en la integración en sus estrategias de enseñanza aprendizaje.

Estos cambios requerirán en primer lugar de que el docente desarrolle ciertas habilidades digitales también para posteriormente poder desarrollarlas en los estudiantes. Desde el manejo de programas de cómputo hasta el conocimiento de los géneros digitales, que aun no se han integrado en los programas de estudio en su totalidad. El alfabetismo informacional inicia pues con el docente para que este pueda ser capaz de desarrollar estrategias b-learning para favorecer las prácticas lectoras de lo digital en los estudiantes.

En el siguiente esquema se integran todos los aspectos que deben tenerse presentes en el proceso de lecturas de textos digitales.



Esquema 43 de creación propia Leer en la era digital

Las prácticas de lectura y escritura han dejado de ser totalmente un asunto académico o laboral, se lee y se escribe constantemente por ocio gracias a la red. Pensar que estas modalidades estén en conflicto con la formación escolar es un error. Estos cambios tienen que llegar a los contextos de la educación.

Los estudiantes no se sienten atraídos por aprender en las escuelas porque muchas veces los docentes son superados por la cantidad de información a la que de forma independiente ellos mismos pueden acceder fuera del aula a través de Internet. Y también porque se sienten atraídos por la interactividad que ofrece la red, y en el aula los discursos monopolizados de los docentes generan en ellos una pasividad a la que ya no están acostumbrados. De manera que el desinterés y la apatía es

un factor que hay que considerar para que las experiencias de aprendizaje despierten la motivación y su compromiso.

La hipertextualidad que ofrecen los textos digitales gracias a los vínculos electrónicos dentro de un mismo escrito, hace compleja la lectura, esta libertad en el lector de poder elegir por sí mismo las rutas en el texto, es decir, qué quiere leer y en qué orden, hace que la comprensión eleve su significación y diversidad.

Con la multimodalidad del texto digital, que permite integrar varios modos o sistemas de representación de datos, esto, es fotografías, gráficos, íconos, vídeo, color, recreaciones, etc. hacen también que leer sea hoy más difícil para los estudiantes, el carácter inacabado de los textos digitales puede causar además confusión.

Vale la pena, notar que leer un texto digital (que se lee en pantalla sin conexión) a la lectura de un texto impreso no tienen gran diferencia, sin embargo, esta será evidente cuando se está conectado a la red (en línea) pues es entonces cuando se puede tener acceso de manera instantánea a una gran multitud de recursos que además provocan que autor y lector se involucren en un proceso de cooperación. Todos podemos modificar, y rehacer incluso los textos digitales.

Los dispositivos digitales ofrecen variadas oportunidades y recursos a los estudiantes convirtiéndolos en lectores-autores provocando que se desempeñen de forma autónoma. Con Internet se han dado nuevos géneros textuales que no pueden considerarse fuera de la enseñanza de la comprensión y que deben ser incluidos en las actividades de aprendizaje como el chat, juegos de rol, correo, foro, web, blog, wiki, y redes sociales.

Con todo lo estudiado en este capítulo es posible responder a la pregunta **¿Cuáles son las prácticas lectoras que se realizan en los textos digitales y que deben incorporarse en la estrategia *b-learning*?**

Estas prácticas que los estudiantes realizan de forma independiente, en casa, o en espacios públicos que ofrecen conexión a Internet, las hacen muchas veces con fines de ocio, incluirlas en espacios educativos, en actividades de aprendizaje con objetivos claros les permitirá desarrollar habilidades que los lleven a una real alfabetización informacional, y consecutivamente a una literacidad digital esto es, que los estudiantes desarrollen habilidades para manejar los dispositivos electrónicos, habilidades de navegación para hacer búsqueda de información, la recuperen y la evalúen (literacidad informativa encontrar, organizar y usar información), habilidades verbales para manejar el lenguaje natural escrito u oral de cada género textual, habilidades visuales para usar archivos de imagen y sonido, considerar normas básicas de seguridad y cuestiones éticas. (Cassany 2013 178)

Estas habilidades pueden desarrollarse de prácticas que lleven a los estudiantes a enfrentarse a discursos complejos que integran de forma interactiva varios modos o sistemas de representación del conocimiento si se hace desde internet y la escritura, imagen, estática, habla, sonido, imagen en movimiento, animaciones, vínculos hipertextuales, blogs, webs, foros y sms, (los mensajes breves de móvil) por sus caracterísiticas tienen estas posibilidades.

Los recursos para leer y comprender textos digitales pueden ser integrados en las secuencias didácticas para que los estudiantes aprendan cómo buscar información, consultar entre fuentes confiables, emplear diccionarios de forma práctica, traductores, programas, aplicaciones dirigidos a la educación pueden aportar esos espacios que

fortalezcan el alfabetismo digital y desarrolle comprensión lectora en los estudiantes.

La hipótesis es que lo digital ha generado nuevas prácticas lectoras en función a las posibilidades del hipertexto que demandan habilidades para comunicarse con tecnología digital se comprueba es importante aceptar y reconocer que con Internet cambiaron nuestras prácticas letradas, y es ahí donde nuestros estudiantes pasan la mayor parte del tiempo, por ello integrar estas nuevas habilidades a nuestros aprendizajes esperados sería lo más congruente y la criticidad sería la meta: Formar lecto-escritores competentes que con capacidad crítica puedan leer y escribir. Y es que hasta ahora hemos podido darnos cuenta que esta separación entre la lectura y la escritura resulta absurda puesto que para que los estudiantes sean buenos lectores necesariamente tienen que ser buenos escritores, y para que sean buenos escritores tienen que ser buenos lectores.

La relación entre ambas actividades nos lleva a verlas no como prácticas lejanas sino como prácticas vinculadas, incluso muchas veces realizadas de forma simultánea y esto se acentúa más cuando se realiza en línea. Los lectores también escriben, recibir y producir textos revinculan de forma intima ya no se puede estar pasivo.

Conocer las transformaciones del texto, los nuevos géneros, de la alfabetización informática y la literacidad crítica posibilitan ampliar nuestra visión de lo que ocurre en la red, aun cuando no se profundiza podemos con esto darnos cuenta de lo necesario que es llevar estos cambios a nuestras planeaciones didácticas y sumar en esta formación que los estudiantes adquieren como autodidactas por la necesidad de ser parte de este mundo digital.

Capítulo IV. Estrategia Blended Learning (*b-learning*) para favorecer la comprensión lectora en el Nivel Medio Superior

De acuerdo con la Reforma Integral de Educación Media Superior, ya no es suficiente que el docente únicamente transmita conocimientos, el docente debe trascender de las prácticas tradicionales de enseñanza en el salón de clases, con la finalidad de adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes.

Favorecer la comprensión lectora de los estudiantes es un objetivo que no debe estar limitado únicamente a textos análogos sino digitales. Leer comprender, interpretar, valorar, organizar y extrapolar son habilidades que también deben ser practicadas en ambientes digitales para hacer lectores competentes.

En este capítulo se presenta una estrategia b-learning, para ella se ha considerado el estudio teórico realizado en los capítulos anteriores. **La pregunta** es ¿la incorporación de las prácticas lectoras de textos digitales a través de una estrategia *b-learning* favorecen la comprensión lectora en los estudiantes? La **hipótesis** es que si estas prácticas se incorporan en las actividades de aprendizaje es posible favorecer la comprensión lectora en los estudiantes.

En estas estrategias se buscó reemplazar la forma tradicional de enseñanza, adoptando un enfoque centrado en el aprendizaje, se realiza desde la modalidad *b-learning* que como ya se explicó anteriormente es una estrategia de aprendizaje mixto en la que se combinan actividades presenciales y en la red o con apps. Se considera que bajo el enfoque de competencias los conocimientos no tienen el mismo impacto a no ser que estos puedan ser aplicables a su vida diaria, de manera que los recursos que se emplean tienen la posibilidad de usarse más allá del escenario escolar.

Fue de importancia considerar la concepción de que el constructivismo se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1. El alumno puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa.
2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.

3. La función del docente se refiere a orientar y guiar explícitamente las actividades.

Esta estrategia se crea desde la perspectiva de que los estudiantes eficaces deberán ser capaces no tanto de almacenar los conocimientos sino de saber dónde y cómo buscarlos y procesarlos.

Este capítulo tiene como **objetivo** presentar estrategias *b-learning* para favorecer la comprensión lectora en estudiantes de Educación Media Superior. Se describen las características de la Escuela Preparatoria Oficial donde se tuvo la experiencia, su contexto externo e interno así como las de los estudiantes con quienes se compartió la estrategia. Se elabora el planteamiento del problema, su fundamentación y finalmente se presenta la estrategia *b-learning*.

4.1 Contexto escolar

Es indiscutible la importancia de conocer quiénes son nuestros estudiantes, qué piensan, cuáles son sus aspiraciones, sus metas, la realidad que viven actualmente para poder diseñar estrategias de enseñanza de aprendizaje que alcancen los objetivos planteados por el programa de estudios en cuanto a la adquisición de competencias.

Sin duda el entorno es un factor muy importante para la vida de los estudiantes ya que influye de manera directa en su desempeño

académico. La estabilidad emocional, las relaciones con sus amigos, las condiciones de su comunidad pueden afectar de manera positiva o negativa en ellos.

Tomar en cuenta además las características propias de la comunidad, lo que esta necesita de sus habitantes nos da también los elementos para diseñar una estrategia que pueda cumplir con las demandas de nuestra sociedad actual en la medida en que pueda desarrollar en los estudiantes las competencias que les permitan posteriormente desempeñarse de manera óptima.

4.1.1 Características externas

Coacalco de Berriozábal (casa de la serpiente) tiene una extensión de 35.5 km cuadrados, limita con los municipios de Tultepec (norte), Tultitlán (norte-poniente), Ecatepec (sur-oriente) y la Delegación Gustavo A. Madero en el Distrito Federal (Sur-poniente).

De acuerdo con información oficial publicada en Internet en la página del Municipio, la economía de Coacalco de Berriozábal ha cambiado grandemente en los últimos 30 años, al pasar de ser una ciudad de tendencia industrial, va en aumento a uno de importancia comercial e industrial. La llegada de grandes grupos de personas a los núcleos de población ha provocada que la ciudad haya abandonado su vocación agropecuaria. En la actualidad la ciudad de Coacalco se yergue como la principal zona comercial del norte del área metropolitana.

Con base en los niveles de educación, ingreso per cápita y expectativas de vida o salud Coacalco fue considerado entre los 10 mejores lugares en México según un estudio de Naciones Unidas (PNUD) llamado Índice de Desarrollo Humano Municipal de México 2000-2005.

Contrario a lo que se puede pensar, la llegada de grandes contingentes de personas, ha elevado la calidad de vida de la población debido a que éstos necesitan de varios servicios, como hospitales, escuelas, centros comerciales, etc. Lo anterior ha convertido a Coacalco en el municipio con mejor nivel de vida en el Estado de México junto con Metepec (aledaño a Toluca).

Al encontrarse próximo a la Ciudad de México, el municipio de Coacalco ha experimentado un trepidante aumento en el número de habitantes (más de 100,000 en la última década). Lo anterior genera un desequilibrio entre las necesidades de los nuevos pobladores y los servicios brindados por el gobierno; en particular, las vías principales Vía José López Portillo se ven sobrepasadas por la cantidad de vehículos que a diario cruzan el municipio (sirve de paso entre el D.F y la zona norte del Área Metropolitana).

Como una solución a este problema se construyeron puentes vehiculares para agilizar el tránsito y también se ha destinado un carril exclusivo para el servicio del Mexibus el cual ha sido útil para las personas que usan transporte público, ambos, son proyectos de mayor inversión que se ha realizado en los últimos años.

Coacalco cuenta con cinco plazas comerciales importantes sobre la vía José López Portillo; Plaza Coacalco, Zentralia, Las flores, Power Center y Cosmopol, esta última recién creada. Estas plazas representan los lugares de entretenimiento y distracción para los habitantes.

4.1.2 Características internas

La escuela Preparatoria Oficial No. 99, dentro del marco del Sistema Estatal, fue creada el 2 de Octubre de 1993 en el turno Matutino y el 1° de Septiembre de 1996 en el Turno Vespertino para cubrir las necesidades educativas de las comunidades del municipio de Coacalco Estado de México; está ubicada en un terreno que inicialmente en el documento de donación tenía una superficie aproximada de 2,386.53 m2, en la calle de Azucenas, esq. Sta. Teresita, Col. San José Villa de las Flores, C.P. 55100.

La EPOEM es una institución pública de nivel medio superior, que imparte el bachillerato propedéutico en su modalidad escolarizada con un plan de estudios que surge a partir de la propuesta que genera (La Modernización Educativo en 1994); cuenta con una población estudiantil mixta distribuida en dos turnos. En el momento de su inscripción las edades oscilan entre los 15 y 18 años. Actualmente cuenta con 623 estudiantes en ambos turnos. Se tienen dos grupos por cada grado en ambos turnos, en cada grupo son de 56 a 60 alumnos, la población estudiantil es mayor en el turno matutino.



EPOEM 99 vista exterior

Es la primera opción de los estudiantes en su examen de selección, no solo de Coacalco sino de los municipios cercanos como Ecatepec, Tultitlán, Tultepec, Cuautitlán por lo que quienes logran ingresar son aquellos que obtienen más de 99 aciertos, por lo que el perfil de nuestros estudiantes es excelente, son chicos estudiosos, dedicados con mucha capacidad intelectual. Más del 90% de nuestros estudiantes egresados consiguen un lugar en las Universidades públicas más importantes de nuestro país como la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Politécnico Nacional, Universidad Autónoma de México, entre otras.



EPOEM 99 Entrada principal

La preparatoria cuenta con un centro de cómputo que se emplea exclusivamente para la materia de informática con 44 computadoras sin internet, una biblioteca en donde se han colocado 12 computadoras con internet para uso de la comunicad académica y estudiantil, dos pantallas, dos proyectores, colocados en algunas aulas y en sala de usos múltiples.



EPOEM 99 Bibioteca

En el centro de la preparatoria se encuentra una cancha de basquetboll, este espacio se adapta también para otras actividades deportivas como voleyvol y futboll.



EPOEM 99 vista interior

4.2 Características de los estudiantes

La estrategia *b-learning* se realizó durante el cuarto semestre en el ciclo escolar 2016-2017, integrado por estudiantes que cursan segundo grado y cuarto semestre de preparatoria.

El grupo 1 está conformado por 61 estudiantes de los cuales, 29 son mujeres y 32 son hombres. Los estilos de aprendizaje en el grupo son 19.67% kinestésicos, 14.75% Auditivo, 42.62% visual, 11.47% visual-kinestésico y 9.83% auditivo-kinestésico.

El grupo 2 integrado también por 61 estudiantes 30 hombres y 31 mujeres. Los estilos de aprendizaje en el grupo son 24.59% kinestésico, 18.03 auditivo, 36.06 visual, 14.75 visual auditivo y 6.55 auditivo kinestésico.

En los resultados PLANEA 2017, esta generación obtuvo los mejores resultados en comparación con otras generaciones como puede observarse en el siguiente cuadro:

AÑO	I INSUFICIETE	II ELEMENTAL	III BUENO	IV EXCELENTE	CANT. ALUMNOS
2015	5.9	7.8	45.1	41.20	100
2016	10.80	20.00	27.70	41.50	65
2017	1	3	28	69	100

Esquema 44. Resultados Planea Estudiantes EPOEM 99

Se observa un avance significativo en el resultado de 2017 en donde se ubica el 1% en el nivel 1 (Insuficiente), el 3% en el nivel II (Elemental) y el 28% en el nivel III (Bueno) y el 69% en el nivel IV (Excelente).

En comparación con otras escuelas los resultados fueron los siguientes:

	I INSUFICIETE	II ELEMENTAL	III BUENO	IV EXCELENTE	CANT. ALUMNOS
EPO Muestra	1	3	28	69	100

Escuelas parecidas estatales	36	34	26	3	100
Todas las escuelas de México	34	28	29	9	100

Esquema 45. Resultados Planea Estudiantes EPOEM 99 y otras escuelas.

Los resultados han colocado a la EPO muestra en una de las más demandadas por los estudiantes de la localidad, pues se ha posicionado dentro de las mejores del Estado de México.

4.3 Planteamiento del problema

Las transformaciones en la sociedad impactan inevitablemente en la educación, reformas educativas, evaluaciones nacionales e internacionales demandan cada vez una mayor atención en habilidades específicas y entre ellas la habilidad lectora.

Es necesario notar que las prácticas lectoras de los estudiantes se han también transformado en la medida que adoptan usos y hábitos en la red, ahí navegan en un mar de información, entre vínculos e hipervínculos llegan a uno y otro tema, generalmente de manera superficial. Desarrollar habilidades en los estudiantes que los hagan lectores competentes también en los textos digitales debe ser un fin para el docente.

La presente estrategia es una propuesta para responder a esta necesidad. El aprendizaje mixto o *b-learning* se da ya en las escuelas, mientras el docente habla de un tema, el estudiante desde su Smartphone consulta en la Web y está obteniendo más información de forma inmediata respecto al tema en uno o más sitios.

Con base en esto se considera que las estrategias del docente deben incluir actividades de aprendizaje que permitan un acompañamiento o guía también es espacios virtuales, que las practicas lectoras de textos digitales sean constantes y se fortalezcan de forma continua.

4.4 Fundamentación

El estudio realizado en los capítulos anteriores conforma la base para el diseño de la estrategia *b-learning* que se presenta en este capítulo, ha resultado sin duda enriquecedor poder fundamentar teóricamente el trabajo docente dirigido al desarrollo de competencias lectoras en bachillerato.

Se ha partido desde las aportaciones de las investigaciones del enfoque psicológico, para considerar los procesos cognitivos que los estudiantes efectúan durante la lectura, de esta manera los conceptos de esquemas, motivación, atención, aprendizaje, memoria y metacognición son incorporados sin perderse de vista puesto que se considera que la lectura es un acto personal y los procesos cognitivos que realiza cada estudiante son singulares por lo que es preciso conocerlos y no perderlos de vista. Durante el desarrollo de las competencias lectoras es indispensable que el docente sea flexible y pueda observar cómo cada estudiante logra tales habilidades y el nivel en que se encuentra.

Este enfoque había sido fundamental para la enseñanza tradicional de la comprensión lectora, pero de alguna forma limitada a un nivel básico de la comprensión.

Esta es precisamente lo que motivó a plantear la necesidad de iniciar una evaluación diagnóstica de estas habilidades. Conocer cómo es su desempeño ante los diferentes tipos de textos más allá de sus características estructurales que los clasifica en narrativos, argumentativos, etc., también fue importante conocer cómo elaboraban sus procesos en formato análogo y digital.

El enfoque sociocultural contribuyó a percibir con mayor claridad a la lectura más allá de procesos cognitivos que plantea el enfoque psicológico como una dinámica que dirige al lector de apropiarse de los discursos a través de la interpretación sobre la cultura, hábitos, tradiciones, posturas, construcciones ideológicas, intenciones que se transmiten en ese discurso. De esta forma son importantes los conocimientos y experiencias tanto del lector como del escritor.

Ambos enfoques son considerados en el diseño de la estrategia *b-learning* que se aplicó para ser estudiado. Y puede reflejarse en las actividades individuales y en colaborativo que desarrollaron los estudiantes, el conocimiento teórico obtenido de ellas, hizo posible definir la estrategia paso a paso que los jóvenes debían recorrer para desarrollar competencias lectoras. Es un esfuerzo por fusionar ambos enfoques en el entendido de que no pueden separarse, somos individuos que elaboramos procesos mentales específicos y es la comprensión un proceso mental, pero también somos sociales, y nos movemos en sociedad, en intercambios constantes de información y experiencias que nos construyen cada día, por lo tanto, son indivisibles.

Con el enfoque sociocultural llegamos al concepto de literacidad, un concepto del que se conoce poco entre los docentes y que pareciera ajeno a nuestro contexto, sin embargo, no es así. Otorgarle un lugar a la literacidad en la estrategia era necesario, pues al ser estudiada se

pudo observar que se encuentra asociada a las competencias y atributos que plantea el programa de estudios de bachillerato y aunque no está descrita de manera literal no significa que no se encuentre. Se distinguen pues tres tipos de literacidad: literacidad crítica, literacidad digital y literacidad informacional. Se considera importante a las tres en el proceso de hacer lectores competentes y durante las estrategias son un punto importante pues se incluyen experiencias digitales.

Una vez planteadas las bases teóricas, pensar en cómo diseñar una estrategia en la que los estudiantes estuvieran en un proceso que les brindará la oportunidad de desarrollar su comprensión lectora había que establecer los niveles y las habilidades que en cada uno de ellos se movilizaban y adquirían. La aportación de Moreno fue clara en la clasificación de cinco niveles del más sencillo al más complejo: Nivel literal o global, Nivel inferencial interpretativo, Nivel organizativo, Nivel transcodificación. Estos niveles marcan los momentos, la trayectoria de las actividades de aprendizaje y los recursos digitales que se utilizan.

Al estudiar los diferentes modelos constructivistas se eligió trabajar con el Modelo de Enseñanza de progresión, pues la comprensión lectora se desarrolla dentro de un proceso gradual (de ahí los niveles) que recorre tres fases; modelado, participación del estudiante y lectura silenciosa, en donde el docente guía hacia el cómo hacer, después el estudiante se involucra y participa de forma activa hasta que solo puede elaborar los procesos y los consigue.

La estrategia de Aprendizaje *b-learning* contempla de manera simultánea estrategias para la comprensión lectora que también tiene tres momentos, antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura sugerida por Moreno y Solé.

En el siguiente cuadro se muestra la integración de la información teórica reunida en este trabajo y que fundamenta las estrategias *b-learning* aplicadas al trabajo de campo.

Enfoques	Competencias	Niveles y habilidades lectoras	Literacidad			Modelos constructivistas	Estrategia de aprendizaje	Estrategia para la comprensión de textos
			Literacidad crítica	Literacidad digital	Literacidad informativa			
Psicológico Esquemas Motivación Atención Aprendizaje Memoria Metacognición **Sociocultural** Discurso como práctica social Literacidad crítica Interpretación y comprensión de la ideología presentes en los textos para enriquecer la ideología propia y participar en la sociedad con actitud propositiva.	SE EXPRESA Y SE COMUNICA Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. PIENSA CRÍTICA Y REFLEXIVAMENTE Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. TRABAJA EN FORMA COLABORATIVA Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos. APRENDE DE FORMA AUTÓNOMA Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. PARTICIPA CON RESPONSABILIDAD EN LA SOCIEDAD Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.	Nivel literal o global/ identificar Inferencial interpretativo/interpretar Valorativo/ Valorar Organizativo/ organizar Transcodificación/Extrapolar	Reconoce los intereses del autor Identifica modalidad que adopta el autor (actitud, punto de vista) Reconoce el género discursivo utilizado. Recupera connotaciones Distingue la diversidad de voces convocadas Evalúa la solidez, la fiabilidad y la validez de los argumentos. Deduce: -Lugar, momento, circunstancias de producción del discurso -Los discursos previos al actual, causas, y las circunstancias que pueden estar en el origen de la construcción del discurso. El perfil del lector al que se dirige el discurso. La identidad del autor.	Habilidades conocimientos Actitudes (técnico, lingüísticos, cognitivos, sociales) computación navegación Verbales Seguridad Conocer políticas de privacidad	Encontrar Organizar Usar Información Componentes: Comunicación (Géneros nuevos) Construcción (hipertextos, multimedia, Coautoría)	-Enseñanza en progresión Tres fases: -modelado -participación del estudiante, -lectura silenciosa.	Aprendizaje Mixto B-learning -Modelo de rotación Rotación entre estaciones	Antes Durante Después

Esquema 46 de creación propia. Introducción de elementos para la fundamentación de la estrategia

Esta construcción de los elementos teóricos que se tomaron en cuenta para la creación de las estrategias son la base para dar rumbo a las consideraciones que se piensa hasta este momento que son las necesarias para que estas sean efectivas al ser ejecutadas, ya que

permiten la congruencia entre lo que se ha estudiado y analizado y dan confianza de que se pueden obtener buenos resultados.

4.5. La estrategia didáctica *b-learning* de la asignatura de Literatura en Media Superior

Un elemento importante dentro de este mismo trabajo considerado como un logro es el de Competencias de aprendizaje e innovación. Las habilidades de aprendizaje e innovación se están reconociendo como aquellas que separan a los estudiantes preparados para los ambientes de vida y trabajo del Siglo XXI, cada vez más complejos, de aquellos que no lo están. Hacer énfasis en creatividad, pensamiento crítico, comunicación y colaboración es esencial en la preparación de los estudiantes para el futuro (competencias de creatividad e innovación, competencias de pensamiento crítico y solución de problemas, competencias de comunicación y colaboración).

Este aspecto se ha considerado de igual forma para trabajar en la materia de Literatura y se motiva a los estudiantes precisamente a trabajar y desarrollar productos que sean auténticos, originales, a crear y a inmortalizar su existencia en una obra, un cuento, un poema, un ensayo, etc. Englobando en su esfuerzo por concluir un producto final su creatividad, la intención de innovar, pensar de manera crítica aplicando sus habilidades comunicativas mediante un trabajo colaborativo.

Continuando con lo que se expone como logros de los estudiantes del siglo XXI, el tercero de ellos sería la Competencia en manejo de Información, medios y tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Este sin duda es un punto que no puede ignorarse, por ello, se ha decidido no llevar un libro de texto en clase, para de esta forma promover a los estudiantes a la investigación en donde por supuesto se enfrentan al desarrollo del manejo de la información con la intención de lograr que accedan a ella de manera efectiva y eficiente, que la puedan evaluar y utilizarla de manera apropiada, como nos dicen en el texto. Además de la investigación está el poder exponer su investigación haciendo uso adecuado de las tecnologías digitales. Lo que refleja sus competencias en las TIC.

Como punto número cuatro a lograr en los estudiantes se encuentran las habilidades para la vida personal y profesional que incluye: flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa y autodirección, habilidades sociales y transculturales, productividad y confiabilidad y liderazgo y responsabilidad.

Para poder dotar a los estudiantes de estas características se llevan a cabo actividades en equipo en donde pueden jugar diferentes roles, actividades individuales, lecturas que los invitan a reflexionar y organización de actividades en donde se desenvuelven con un objetivo específico con el resto de la comunidad estudiantil.

La comprensión lectora es una habilidad que debe desarrollarse desde cualquier asignatura, si bien es cierto en Media Superior forma parte del currículo la materia de Taller de Lectura y Redacción, son todos los docentes los que desde diferentes áreas trabajan con los estudiantes y desarrollan sus habilidades lectoras.

Estas estrategias *b-learning* toma en cuenta los niveles de comprensión y habilidades respectivas abordadas en el capítulo anterior *El lector competente* y pueden ser observadas en el siguiente cuadro:

Nivel	Habilidades
Nivel de comprensión Literal-global	Identificar, recuperar información y seleccionar.
Nivel de comprensión Inferencial-interpretativo	Extraer lo esencial de un texto, establecer una jerarquía entre las ideas principales y secundarias. Compara y contrasta la información. Infiere o deduce.
Nivel de comprensión Valorativo	Valora las afirmaciones y hechos en un texto, considera de forma crítica su contenido, evalúa el impacto, descubre lo implícito.
Nivel de comprensión Organizativo	Organizar el contenido del texto y resumirlo con coherencia, cohesión y adecuación.
Nivel de comprensión Transcodificación	Traslado del contenido original a otro código de comunicación.

Esquema 47 de creación propia Niveles y habilidades de comprensión lectora

En congruencia con esto, se debe entender que un lector competente es aquél que sabe identificar, reconocer y recordar lo que lee; sabe interpretar lo que se dice y lo que se quiere decir; sabe valorar la forma y el contenido de lo que se dice; sabe organizar y reorganizar lo leído en forma de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales u otras formas visuales de resumir; sabe extrapolar a otro tipo de soportes la información recabada.

La estrategia se presenta en la modalidad *b-learning* y considera las competencias de comunicación a desarrollar en el bachiller.

Estrategia didáctica b-learning	
Campo disciplinar:	Comunicación y lenguaje
Asignatura:	Literatura
Tiempo asignado:	20 hrs.
Número de sesiones:	5/2 hrs.
Nombre de la secuencia didáctica:	"Conociendo la literatura"

Categorías	Competencias Genéricas	Competencias básicas
Se expresa y se comunica, Piensa crítica y reflexivamente Trabaja de forma colaborativa	Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros,	Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación y transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros. Utiliza las tecnologías de información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
1.1 Literatura 1.1.1 Definición de literatura 1.2 El texto literario 1.2.1 Texto 1.2.2 Contexto 1.3.1 Literatura oral 1.3.1.1 Mito y leyenda	Utiliza la información contenida en diferentes textos para orienta sus intereses en ámbitos diversos. Difunde o recrea expresiones artísticas que son producto de la sensibilidad y el intelecto humanos, con el propósito de preservar su identidad cultural en un contexto universal. Determina la intencionalidad comunicativa en discursos culturales y sociales para restituir la lógica discursiva a textos cotidianos y académicos. Valora la influencia de los sistemas y medios de comunicación en su cultura, su familia y su comunidad, analizando y comparando sus efectos positivos y negativos.	Compartes ideas con otras personas para promover el trabajo colaborativo en la elaboración de productos..
Estrategia didáctica		
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Criterios y evidencias
En clase veremos una escena de la película "Bewolf" Se pedirá a los estudiantes que comenten respecto a los aspectos que	Búsqueda de información respecto a las características del texto literario. Mitos y leyendas Mitos y leyendas lecturas individuales desde la página https://mitosyleyendascr.com/ **Antes de la lectura**	Identifica y selecciona información para precisar las características del texto literario.

más les haya interesado de la historia. Pregunta generadora: ¿Cuál es la importancia de la literatura para el ser humano? Preguntas secundarias: ¿Cuál es la importancia del contexto en la creación de una obra? Se exponen las características de la leyenda *El jinete sin cabeza* y se realiza la pregunta ¿Una obra pertenecen en su totalidad a la manifestación única y exclusiva de la literatura?. En parejas comentarán respecto al tema y formularán las preguntas secundarias que los lleven a responder a la pregunta generadora.	Se establecerá como **objetivo** leer mitos y leyendas para poder identificar las diferencias entre estas y lograr distinguirlas. Se leerá un fragmento de un mito y se realizarán preguntas a los estudiantes sobre los mitos que conocen ellos para **activar conocimientos previos**. Se les pedirá que comenten los títulos de sus mitos y elaboren **predicciones** sobre lo que piensan que encontrarán en el texto. Y respondan a las preguntas: 1. ¿Quién es el personaje principal en este mito? 2. ¿Qué características tiene? 3. ¿Qué hace este personaje en la historia? 4. ¿Cómo puedes asociar este mito en la sociedad actual? Posteriormente se les pedirá que realicen una lectura en silencio. **Durante la lectura** Para su lectura en silencio se les pide que vayan subrayando durante la lectura aquellas **palabras que desconozcan**, que identifiquen las i**nferencias** que se van desarrollando mentalmente y las escriban. Se elaboran **preguntas:** 1. ¿Quién es el personaje principal en este mito? 2. ¿Qué características tiene? 3. ¿Qué hace este personaje en la historia? 4. ¿Cuál es el lugar y tiempo donde se desarrolla esta historia? 5. ¿Cómo puedes asociar este mito /leyenda en la sociedad actual? Las **respuestas** bien elaboradas permitirán obtener un primer **resumen** del mito y la leyenda. **Después de la lectura** Se pedirá al estudiante que identifique de ambas historias la idea principal. ¿Qué otras preguntas surgieron a partir de la lectura? Redacción de sus propias preguntas. Respuesta de las preguntas en el grupo discutirán sobre sus respuestas y expondrán las diferencias que encuentran de la información consultada sobre la definición y caracterización de mito y leyenda y lo que observan de las lecturas de dos ejemplos. Mapa conceptual de la literatura oral: Elaboración de mapas conceptuales de poesía, narrativa y ensayo. (Empleando la app SimpleMind) El estudiante realizará sus mapas conceptuales argumentando para especificar su punto de vista respecto a la funcionalidad y la	El mapa mental está bien estructurado en torno a las características de Mito y leyenda. Los mapas conceptuales incluyen los conceptos más importantes de la poesía, narrativa y ensayo.

	relevancia de la literatura oral y escrita. Elaboración de actividades del sitio web de la materia. https://sites.google.com/view/literaturai/home?authuser=1 Los estudiantes producirán videos para responder a la pregunta generadora. Estos videos serán publicados en el Canal de You Tube *Haz clic y lee* https://www.youtube.com/channel/UCYSeBO9HWVI9tynLd0MlFPQ	
Tiempo: 2 horas	Tiempo: 3 horas	Ponderación: 10 puntos.
En clase se recrea la leyenda de la llorona desde las diferentes versiones latinoamericanas Se elabora un mapa de sol con las características que se comparten y las que se diferencian entre los países latinoamericanos.	Entre las diferencias que se señalaron en clase de la literatura oral vistas desde el ejemplo de La llorona, en colaborativo los estudiantes discuten para después exponer una **valoración** de lo explícito y lo implícito que encuentran en esta comparativa. **Organizan** la información en una mapa conceptual (app SimpleMind) argumentado para posteriormente **escribir un ensayo** en el procesador de textos Word de ***La importancia de la literatura en la vida del ser humano.***	Explica la importancia de la literatura oral y escrita y del contexto en la creación de una obra.
Tiempo: 2 horas	Tiempo: 3 horas	Ponderación:10 puntos.

Evaluación				
Insuficiente	**Suficiente**	**Muy bien**	**Excelente**	**Metacognición**
Hace algunas referencias de las diferencias entre Mito y Leyenda sin	Identifica las características entre literatura oral y escrita de forma general.	Argumenta las características entre literatura oral y escrita y la importancia del contexto en la	Argumenta las características entre literatura oral y escrita, establece las relaciones entre	¿Cómo fue mi participación en el grupo? ¿Qué aportaciones de mis compañeros fueron significativas? Mi aprendizaje ha promovido mi

claridad.		creación de una obra.	autor-contexto-obra-lector con argumentos elaborados del conocimiento adquirido. Expone sus ideas de forma escrita con unidad, cohesión, coherencia.	perspectiva de la literatura en cuanto a: ¿Cómo puedo mejorar?

Esquema 47 de creación propia de la Secuencia didáctica *b-learning* de creación propia

La operación de la estrategia combina actividades en el aula y recursos digitales a través de un Smartphone y la página Web de la materia de Literatura en la que se proporcionan actividades que el estudiante realiza de manera autodidacta para ampliar su aprendizaje. Los productos son además publicados en en canal de You Tube "Haz clic y lee". (Ver anexo II y III)

En ese sentido, la estrategia incorpora tanto la entrega de contenidos en línea, cuando el estudiante trabaja a su propio ritmo, como la interacción en el aula con el profesor y otros estudiantes. Los estudiantes hacen gran parte del trabajo informático en sus casas, pero no dejan de asistir a la escuela donde se enfrentan de manera presencial, con las actividades escolares mezcladas con otras mediadas por sus Smartphones.

La estrategia requiere de un ambiente de aprendizaje de confianza y que ofrezca independencia, para poder elegir y sugerir recursos para trabajar, los cuales se pueden adecuar. De ese modo, las experiencias de aprendizaje descubrían nuevos recursos digitales y esto requiere hacer los cambios que se consideren oportunos para la satisfacción del programa y de los estudiantes. En el Anexo IV, se muestra la planeación didáctica efectuada en el curso. En ella se integran tres estrategias

distintas, una para cada unidad, esta describe de manera general lo que se realizará en el curso, a diferencia del formato anterior en el que de manera específica y detallada se describe la estrategia b-learning.

Es posible notar que el trabajo que se ha realizado se transforma a partir de la información obtenida que otorga a la estrategia una fundamentación teórica que marca la ruta con gran certeza de lo que se elabora con el estudiante y con los ambientes digitales. Las estrategias anteriores a la investigación sumaban con recursos digitales pero es hasta después de la investigación que se tiene con toda la información estudiada una estrategia b-learning.

En cuanto a la **pregunta** planteada al inicio de este capítulo **¿la incorporación de las prácticas lectoras de los textos digitales a través de una estrategia *b-learning* favorecen la comprensión lectora en los estudiantes?** Es algo que queda pendiente constatar, si bien existen algunas experincias que pueden dibujar cierta respuesta. En ese sentido se describen las siguientes observaciones:

1. La motivación fue un factor que se vio incrementado en los estudiantes al incorporar los dispositivos móviles para poder realizar sus actividades en clase. Esto favoreció en los estudiantes la capacidad de pensar y desempeñarse flexiblemente con los conocimientos con los que cada uno dispone, para dar solución a una pregunta generadora que marcaba el objetivo de sus aprendizajes, lo cual les permitía presentar ideas de manera clara a través de recursos digitales. (Ver anexo I)

2. Fueron evidentes también las actividades de desempeños de comprensión como medios efectivos de desarrollar y al mismo tiempo validar la comprensión al pensar por ellos mismos, aplicar lo que saben de forma apropiada y creativa, ya que su proceso de aprendizaje los implicaba en este tipo de pensamiento activo.

3. Las actividades de aprendizaje permitieron que sus desempeños iniciales de comprensión conectaran con las planeadas para desarrollar otros niveles de comprensión, a través de la investigación en Internet que inicialmente se realizan con el acompañamiento del docente, pero que gradualmente se van transfiriendo a los estudiantes para que de forma autónoma y responsable avancen más allá de lo propuesto.

4. El proceso de comprensión elaborado en los diferentes bloques, permitió alcanzar desempeños finales al tiempo que tienen que sintetizar diferentes ejercicios de comprensión para llegar una postura ante determinado tema.

5. Los procesadores de textos, las tecnologías digitales de audio, vídeo, aplicaciones y otras herramientas empleadas permitieron que los estudiantes expresaran su comprensión en una variedad de medios y en formatos que pudieron corregirse, combinarse y distribuirse fácilmente.

6. El aprendizaje mixto o *b-learning* y la educación basada en proyectos donde el aprendizaje en línea está presente en el aula, consistió en la entrega de contenidos en línea, con algún control sobre el momento y el lugar, la ruta y el ritmo y siempre fue supervisada en el aula.

Finalmente, en relación con la **hipótesis** planteada que señala: que si esas prácticas se incorporan en las actividades de aprendizaje, es posible favorecer la comprensión lectora en los estudiantes. No se comprueba, si bien hay evidencias que podrían ser consideradas gracias a los productos de aprendizaje que presentan los estudiantes al poner

en práctica estas estrategias.[2] Pero queda pendiente un estudio riguroso para poder contestar el supuesto planteado.

Finalmente, cabe reconocer que la tecnología ofrece herramientas útiles para favorecer las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. El tiempo de estudio independiente ayuda a los estudiantes a desarrollar autonomía y a entender que el esfuerzo es parte del proceso de aprendizaje. Más allá de la utilización del *software* y la definición de proyectos, en este enfoque *b-learning* se fomenta el pensamiento crítico. El compromiso es ayudar en el desarrollo de habilidades interpersonales para la vida real, que les beneficie en su educación universitaria como: capacidad crítica, comunicación, colaboración y creatividad.

2 Según los datos obtenidos en las listas de cotejo y rúbricas de evaluación en cursos donde se utilizó la estrategia, se pudo evidenciar que a los estudiantes les motivan las clases dinámicas donde sienten que ellos tienen el control de su propio aprendizaje, pues su actitud en el aula no es pasiva sino más bien activa y sus propuestas son tomadas en cuenta, lo que lleva a que noten la actitud flexible del docente y se sientan en libertad. Lo cual potencializa sus habilidades y logran sentirse además seguros de tomar decisiones, para alcanzar los resultados esperados y evidenciados en los productos de aprendizaje.

Conclusiones

La inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación constituyen valiosos recursos para desarrollar estrategias de aprendizaje, como las del Aprendizaje Mixto o Blenden learning (*b-learning).* Estas estrategias en el aula ofrecen una oportunidad para crear ambientes de aprendizaje donde se coloca al estudiante en el centro, en un rol más activo. En las experiencias vividas (ver anexo 1), se observa cómo trabajan los estudiantes en colaboración: participan generando actividades de búsqueda, organización, discriminación de información para desarrollar un proyecto. La consecuencia de esto es el fortalecimiento de habilidades en computación, con el uso de procesador de textos, Power point, Prezzi, el uso de apps, su búsqueda de información en Internet, hasta el uso de plataformas o programas de edición; también manifestaron destrezas en las que demostraron dominio. Así se descubre la importancia de proporcionar herramientas digitales dentro del aula, que permitan a los estudiantes tomar el control de su propio proceso de aprendizaje.

Con las estrategias *b-learning* se presume que favorecen el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje de la literatura. En el uso de esta estrategia dentro del aula, se ha identificado que las calificaciones han sido favorables para los estudiantes y esto es una variable que responde a que, al trabajar en proyectos que atrajeron su interés y atención, su compromiso fue mayor.

Es innegable el hecho de que el docente debe estar también comprometido en aprender, desarrollar habilidades de computación y manejo de programas o aplicaciones, para poder guiar a los estudiantes,

aunque es también cierto que muchas veces pueden ser incluso superados y esto debe generar la capacidad de flexibilidad durante la estrategia.

El estudio realizado se basó en el objetivo de proponer una estrategia *b-learning* para favorecer la comprensión lectora en estudiantes de nivel medio superior. Para este objetivo se alcanzaron las siguientes metas:

Se estudio a la comprensión lectora desde los enfoques psicológico y sociocultural. La información obtenida fue de importancia ya que determinó los fines que debían ser tomados en cuenta al desarrollar actividades de aprendizaje basados en la comprensión. Los procesos de comprensión lectora se alcanzan desde el sujeto como individuo y como un ser social. Ambos van de la mano, mientras el primero explica qué sucede con nuestros procesos cognitivos individuales el segundo amplía la visión de la influencia de la cultura en procesos de comprensión a través de nuestros roles sociales y cómo estos se transforman de forma dinámica. Sin embargo, en defínitiva para la sociedad actual en la que interactúan los estudiantes en su vida cotidiana y desde Internet, el enfoque sociocultural proporciona más elementos para fundamentar la estrategia.

Cabe decir que la enseñanza de la comprensión lectora de la forma tradicional se había limitado únicamente a considerar que comprender el mensaje del autor era suficiente, aquí se explicó que no es así. Considerar necesario y urgente que las competencias lectoras se desarrollen con mayor profundidad en una sociedad en donde las practicas lectoras se realizan desde una gran ventana como los es Internet, y desde la cual se tiene acceso a diferentes discursos que surgen de cualquier país del mundo, esto significa que el acceso es también a las ideologías, tradiciones, culturas diversas y esta realidad

ya no puede ser ignorada, los estudiantes deben adquirir habilidades que les posibilita un pensamiento crítico para adoptar o rechazar lo que dentro de su propio contexto le sea funcional.

Vista así la enseñanza para la comprensión, desde una visión constructivista confronta la idea de que el aprendizaje es información concentrada, de esta forma el rol del docente es la de un entrenador que coloca los esfuerzos del estudiante para que él mismo construya la comprensión.

También se identificó que las habilidades que hacen que un estudiante sea un lector competente son: **Identificar**.- localizar información específica en el texto comprender y seleccionar lo más relevante. **Interpretar**.- comparar, contrastar información, realizar inferencias. **Valorar**.- implica reflexionar sobre el contenido, valorar o evaluar lo que se dice contrastándolo con sus ideas, conocimientos y sentimientos, infiere sobre distintos aspectos (lo que pasa, lo que se dice, cómo se dice, lo que nos sugiere), el lector hace inferencias. **Organizar**.- a medida que lee organiza mental y afectivamente la red de tramas, de ideas, de hechos, de palabras, de expresiones que un texto, hace clasificaciones, esquemas, resúmenes, síntesis, da nueva forma estructural-visual a lo que se lee, reordena ideas, hechos, e informaciones a través de la estructura del texto, reflexiona sobre el principio de jerarquía, sobre la coherencia, cohesión y adecuación, evalúa el uso de ciertas categorías. **Transcodificar**.- escribir implica una serie de transformaciones secuenciales mediante el análisis, la planificación y la revisión sistemática, escribir técnicamente bien, que dominen la expresión de la palabra, que sepan emplear la intención, que se expresen con ironía, humor, sentido.

Los estudiantes van a desarrollar las habilidades de forma gradual y es en un proceso que se da en tres momentos, antes, durante y después de la lectura. Las competencias lectoras son habilidades y destrezas que deben ser trabajadas y cultivadas a través de estrategias que contemplen lo cognitivo y lo afectivo. Las actividades de comprensión lectora deben encausarse también hacia las habilidades de escritura. En esto consiste la extrapolación del contenido.

Son diversas las estrategias que pueden ser empleadas por el docente para desarrollar habilidades lectoras en los estudiantes para que estos posteriormente las apliquen ya de manera independiente, hasta poder ser lectores competentes. Una actividad de lectura será motivadora para alguien si el contenido conecta con los intereses de la persona que tiene que leer y si la tarea en sí responde a un objetivo.

Las secuencias de estrategias de aprendizaje deben despertar por lo tanto el interés de los estudiantes, para considerar los tres momentos de la lectura y en cada uno, los niveles de acuerdo a los objetivos. De esta forma se promueve la oportunidad de hacer lectores competentes.

El estudiante debe tener la libertad de planificar lo que quieren escribir, escribir, y corregir lo que escriben, es este proceso donde podrán percatarse de las dificultades que les impiden comprender y hacerse cargo resolviéndolos. Esto podemos asociarlo con el proceso de metacognición cuando hablamos de lo que es la comprensión desde el enfoque cognitivo.

Cabe señalar que las prácticas que los estudiantes realizan de forma independiente, en casa, o en espacios públicos que ofrecen conexión a Internet, las hacen muchas veces con fines de ocio. Incluirlas en espacios educativos, en actividades de aprendizaje con objetivos claros

les permitirá desarrollar habilidades que los lleven a una alfabetización informacional y consecutivamente a una literacidad digital, esto es, que los estudiantes desarrollen habilidades para manejar los dispositivos electrónicos, habilidades de navegación para hacer búsqueda de información, la recuperen y la evalúen (literacidad informativa encontrar, organizar y usar información), habilidades verbales para manejar el lenguaje natural escrito u oral de cada género textual, habilidades visuales para usar archivos de imagen y sonido, considerar normas básicas de seguridad y cuestiones éticas.

Estas habilidades pueden desarrollarse con prácticas que lleven a los estudiantes a enfrentarse a discursos complejos que integran de forma interactiva varios modos o sistemas de representación del conocimiento, si se hace desde Internet gracias a sus características como habla, sonido, imagen en movimiento, animaciones, vínculos hipertextuales, blogs, webs, foros, tienen estas posibilidades.

Los recursos para leer y comprender textos digitales pueden ser integrados en las secuencias didácticas para que los estudiantes aprendan cómo buscar información, consultar entre fuentes confiables, emplear diccionarios de forma práctica, traductores, programas, aplicaciones dirigidos a la educación pueden aportar esos espacios que fortalezcan el alfabetismo digital y desarrolle comprensión lectora en los estudiantes.

Por lo anterior se está en condiciones de responder a la **pregunta** planteada al inicio de este capítulo **¿La incorporación de las prácticas lectoras de los textos digitales a través de una estrategia *b-learning* favorecen la comprensión lectora en los estudiantes?** Se describen las siguientes aseveraciones que a través de las experiencias con los estudiantes se pudieron formular.

En primer lugar, se observó que la motivación fue un factor que se vio incrementado en los estudiantes al incorporar los dispositivos móviles para poder realizar sus actividades en clase.

Favorecieron en los estudiantes la capacidad de pensar y desempeñarse flexiblemente con los conocimientos de que cada uno dispone para dar solución a una pregunta generadora que marcaba el objetivo de sus aprendizajes, les permitía presentar ideas de manera clara a través de recursos digitales.

Fueron evidentes también las actividades de desempeños de comprensión como medios efectivos de desarrollar y al mismo tiempo demostrar la comprensión al pensar por ellos mismos, aplicar lo que saben de forma apropiada y creativa, ya que su proceso de aprendizaje los implicaba en este tipo de pensamiento activo.

Las actividades de aprendizaje permitieron que sus desempeños iniciales de comprensión conectaran con las planeadas para desarrollar otros niveles de comprensión, a través de la investigación en Internet que inicialmente se realiza con el acompañamiento del docente pero que gradualmente se van transfiriendo a los estudiantes para que de forma autónoma y responsable avanzaran más allá de lo propuesto.

El proceso de comprensión elaborado en los diferentes bloques, permiten alcanzar desempeños finales al tiempo que tienen que sintetizar diferentes ejercicios de comprensión para llegar una postura ante determinado tema.

Los procesadores de textos, las tecnologías digitales de audio, vídeo, aplicaciones y otras herramientas empleadas permiten que los

estudiantes expresen su comprensión en una rica variedad de medios y en formatos que pudieron corregirse, combinarse y distribuirse fácilmente.

El aprendizaje mixto o *b-learning* y la educación basada en proyectos donde el aprendizaje en línea va de la mano con el aula consistió en la entrega de contenidos en línea, con algún control suyo sobre el momento y el lugar, la ruta y el ritmo y otra parte, supervisada en el aula.

Desde la **hipótesis** si estas prácticas se incorporan en las actividades de aprendizaje es posible favorecer la comprensión lectora en los estudiantes se comprueba, y esto se ve reflejado en las evidencias que los estudiantes presentan en los productos de aprendizaje.

La tecnología ofrece herramientas útiles para favorecer las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. El tiempo de estudio independiente ayuda a los estudiantes a desarrollar autonomía y a entender que el esfuerzo es parte del proceso de aprendizaje. Más allá de la utilización de software y proyectos en este enfoque *b-learning* se fomenta el pensamiento crítico, el compromiso es también ayudarlos a construir habilidades interpersonales para la vida real que les beneficie en su educación universitaria como: capacidad crítica, comunicación, colaboración y creatividad. La libertad, el respeto y la confianza que se brindaron generaron un entorno de aprendizaje mixto o *b-learning* exitoso.

La experiencia de desarrollar comprensión lectora en los estudiantes a través de una estrategia de Aprendizaje mixto o Blended learning es enriquecedora, desde romper con los mitos de que los teléfonos celulares entorpecen el aprendizaje, o que las instituciones públicas no

tienen la infraestructura para poder proporcionar experiencias de aprendizaje con recursos digitales han sido superados.

Se necesitan por supuesto docentes que estén dispuestos a innovar, a actualizarse, a planificar actividades que enriquezcan las experiencias de los estudiantes en el aula y en línea a través de un sitio web que permita la entrega, revisión, retroalimentación en estos entornos digitales.

Con todo lo anterior se diseñó la estrategia *b-lerning*, por lo que el objetivo de la investigación fue alcanzado.

En cuanto a la pregunta general planteada que dice **¿cuáles son las estrategias que favorecen la comprensión lectora en estudiantes de Educación Media Superior? La hipótesis es que las estrategias de aprendizaje mixto o *b-learning* favorecen la comprensión lectora en los estudiantes ya que posibilitan a través del uso de textos análogos como digitales habilidades para ambas prácticas.**

Esta hipótesis no fue comprobada con un estudio riguroso debido a que en el último ciclo fui requerida por el Departamento de Bachillerato General del Estado de México para colaborar en la revisión de programas de estudio, que generó una distancia y esto complicó poder empatar tiempos para continuar la investigación de campo, de manera que este estudio representa una nueva línea para una investigación a realizar posteriormente, aunque hay indicios de que es válida gracias a los resultados obtenidos durante la puesta en práctica en el aula en las clases que se imparten. Las evidencias son los proyectos recuperados de los estudiantes, pero, sin duda, falta un estudio riguroso que permita validar la hipótesis planteada.

El estudio realizado nos ha llevado a diversos hallazgos, en primer lugar la consideración de que para las estrategias que busquen favorecer la comprensión lectora no es suficiente tomar en cuenta los procesos cognitivos que realiza el estudiante para comprender; leer en la red implica otras prácticas lectoras que pueden ser fundamentadas desde los enfoques psicológico y sociocultural pues como se ha estudiado ya, mientras la psicología cognitiva explica que el significado del texto se ubica en la mente del lector, la concepción sociocultural indica que el significado de las palabras y el conocimiento previo del lector es de origen social, el texto debe ser visto como un discurso que refleja una visión del mundo y discurso, autor, lector no son elementos aislados, de esta forma leer no será solo comprender lo explícito sino lo implícito del discurso, las buenas prácticas de lectura como Cassany explica estarán orientadas a la interpretación y comprensión de la ideología presente en cada texto para enriquecer la ideología propia y participar en la sociedad con actitud sólida y propositiva.

Para que esto sea posible el trabajo en el aula debe ser transformado, y desarrollar estas nuevas habilidades en los estudiantes se torna urgente se debe tener presente que el conocimiento que se obtiene del discurso es posible cuando entra en contacto con el significado que le da el lector gracias a la cultura e ideología que lo conforma y a través del análisis y la síntesis, es como se pueden construir nuevas visiones de la realidad. Por ello, las estrategias deben considerar al análisis y la síntesis como habilidades necesarias para la comprensión de textos digitales.

Otro hallazgo se relaciona con las habilidades y estrategias que los estudiantes deben desarrollar para ser lectores competentes, se ha podido conocer que estas implican una capacidad de comprensión e interpretación ya que pertenecen a un nivel de comprensión únicamente

y existen otros que deben ser considerados como parte de un conjunto de habilidades. De manera específica se entiende a ese conjunto de habilidades y destrezas que desarrolla el sujeto como poner en movimiento los conocimientos previos tanto los lingüísticos como los derivados de su propia experiencia, identificar lo importante, asociar unas ideas con otras, deducir o inferir esto le permiten interpretar los textos que lee, establecer un sentido al texto y, por consiguiente, interactuar con ellos; identificar y recuperar información, manipularlos; extraer lo esencial de un texto, establecer una jerarquía entre las ideas y elegir la predominante, la más general, distinguiéndola de las llamadas secundarias o particulares, comparar y contrastar información y transformarlos en función de una situación comunicativa o informativa; valorar las afirmaciones y hechos de un texto, considerar de forma crítica su contenido y asumir una postura ante la realidad presentada, de esta forma es posible apropiarse de las características formales y de contenido del texto para trasladarlo a otro código de comunicación.

Un hallazgo más es que lo digital ha generado nuevas prácticas lectoras en función a las posibilidades del hipertexto que demandan habilidades para comunicarse con tecnología digital, es importante aceptar y reconocer que con Internet cambiaron nuestras prácticas letradas, y es ahí donde nuestros estudiantes pasan la mayor parte del tiempo, por ello integrar estas nuevas habilidades a nuestros aprendizajes esperados sería lo más congruente y la criticidad sería la meta: Formar lecto-escritores competentes que con capacidad crítica puedan leer y escribir. Y es que hasta ahora hemos podido darnos cuenta de que, esta separación entre la lectura y la escritura resulta absurda puesto que para que los estudiantes sean buenos lectores necesariamente tienen que ser buenos escritores, y para que sean buenos escritores tienen que ser buenos lectores.

Esta relación entre ambas actividades nos lleva a verlas no como prácticas lejanas sino como prácticas vinculadas, incluso muchas veces realizadas de forma simultánea y esto se acentúa más cuando se realiza en línea. Escribir, recibir y producir textos se vinculan de forma intima, el lector ya no puede estar pasivo.

Conocer las transformaciones del texto, los nuevos géneros, de la alfabetización informática y la literacidad crítica posibilitan ampliar nuestra visión de lo que ocurre en la red, aun cuando no se profundiza podemos con esto darnos cuenta de lo necesario que es llevar estos cambios a nuestras planeaciones didácticas y sumar en esta formación que los estudiantes adquieren como autodidactas por la necesidad de ser parte de este mundo digital.

Como se mencionó antes, hacen falta estudios en cuanto a la comprensión lectora en nuestro país y más aun a nivel medio superior, este trabajo lleva a nuevas líneas de investigación que son necesarias como aquellas que tienen que ver con los procesos de comprensión que elaboran los estudiantes en Educación Media Superior, el papel de la metacognición en los procesos de comprensión, la efectividad de las estrategias que favorecen la comprensión lectora en los estudiantes, el estudio de los recursos digitales que pueden ser empleados en el aula para elevar las habilidades de comprensión lectora, la efectividad del uso del celular en el aula para realizar actividades de comprensión lectora desde las apps.

A partir de esta trabajo se evidencia que es necesario investigar la comprensión lectora desde una perspectiva amplia en la cual se integren tanto a los lectores como el uso de estrategias de aprendizaje mixto. Esto con el fin de tener más información acerca los factores que ayudan

a la formación de buenos lectores desde ambientes digitales. Hasta ahora hay mucha información de cómo leen los buenos lectores y qué estrategias utilizan, sin embargo, no se tiene información acerca de cómo lograron convertirse en lectores eficientes en espacios digitales.

Es necesario conocer los factores implicados en la formación de buenos lectores ya que la lectura es un instrumento indispensable para seguir aprendiendo durante toda la vida. Es necesario seguir conociendo cómo se da este proceso para derivar este conocimiento en mejores maneras de lograr que los estudiantes sean lectores competentes y en esto la investigación juega un papel central.

FUENTES CONSULTADAS

Alonso, J., & Mateo, M. d Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. Infancia y Aprendizaje. Digital. 1985

Area Moreira, Manuel. Alfabetización digital y competencias Informacionales. Ariel. España. Digital

Argudín, Yolanda. Educación basada en competencias: nociones y antecedentes. México. Trillas. 2005. Impreso.

Argudín, Y., & Luna, M. Aprender apenar leyendo bien. México: Paidós. Impreso. (2006)

Barthes, Roland. "Sobre la lectura", en El susurro del lenguaje. *Más allá de la palabra y la escritura.* Barcelona: Paidós, 1987.

Baumann, J. F. La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula). Madrid. Aprendizaje/Visor. 1990. Impreso

Bernal, J. y. Educación y Pobreza. Informe Nacional en el Desarrollo Humano. Panamá: recuperado el 28 de febrero de 2017 http://bdigital.binal.ac.pa/bdp/artpma/educacionypobreza.pdf

Carney, T.H. Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid. Morata. 1992. Impreso.

Carr, N, Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestra mente? Madrid. 2011. Taurus. Impreso

Carrasco, A. La comprensión de Lectura en Alumnos de 5º. Y 6º. Grados de primaria en Méxio: Prácticas culturales y entornosdeterminantes de la formación de Lectores estratégicos. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.2001. Digital

Cassany, Daniel. En_ línea. Leer y escribir en la red. España. Anagrama. 2012. Impreso.

Cassany, Daniel. Tras las líneas sobre la lectura contemporánea. Barcelona. Anagrama. 2013. Impreso.

Castañeda, S. Educación, Aprendizaje y Cognición. Teoría en la práctica. México. Manual Moderno.2004.

Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., & Monclús, R. Evaluación de la comprensión lectora. Barcelona. Graó. 2006. Impreso

Coll, C. Un marco de referencia psicológico para la educación escolar, la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, en Coll, C. Palacios, J. y Marches A. Desarrollo psicológico y educación II. Psicología dela Educación. Madrid. Alianza 1990. Impreso

Collins, A. Smith, E.E. “Teaching the process of reading comprehension”. Techinical Report, n. 182. Urbana, Illinois. Center for the Study of Reading. 1980

Cooper, J. D. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid. Aprendizaje Visor/Mec.1990

Delors, J. La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Recuperado el 25 de Noviembre de 2017 en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

De Vega, M. Introducción a la psicología cognitiva. Madrid. Alianza Editorial. 1984. Impreso

Díaz Barriga Arceo, Frida & Hernández Rojas, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. México. Mc Graw-Hill. 2004. Impreso

Durkin, D. (1993). Teaching them to read, Boston: Allyn and Bacon.

Ferreiro, Emilia, Gómez Palacio, Margarita. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, fascículos 1 al 5, edición especial de la Dirección General de Educación Especial, México: SEP-OEA.2008. Digital

Freire, Paulo. "La importancia del acto de leer", en *La importancia del leer y el proceso de liberación.* 18ª ed. México: Siglo XXI, 2004. Digital

Landow, George. Hipertexto 3.0 La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización. Paidós. Barcelona. 2009. Digital

Monereo, C. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona Graó. 1994. Impreso

Moreno, Víctor. Cómo hacer lectores competentes: guía práctica, reflexiones y propuestas. Barcelona. Ediciones Alejandría. 2012. Impreso.

OCDE. Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000. México. Santillana. 2001

OCDE. Informe Pisa 2003 Aprender para el alumno de mañana. OCDE. 2004.

OCDE. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2000).

OCDE. Pisa 2006 en México. México DF: INEE. (2007)

Palincsar, A. y Brown, A. (1984). "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities", Cognition and Instruction vol. 1, núm. 2, pp. 117-175.

Perkins, D. Stone, M. La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. México. Paidós. (1999) Impreso

Perkins, D. La escuela inteligente. Barcelona: Gedisa. Digital

https://es.scribd.com/doc/244198818/David-Perkins-La-escuela-inteligente-pdf

Perrone, V. Stone, M. ¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión? En La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. México. Paidós. (1999) Impreso

Pintrich, P. El role of motivation in promoting and sustaining self regulated learning. International Journal of Educational Reserch 459-470. 1999

Pintrich, P. & De Groot, E. Motivational and Self Regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 33-40 1990.

Postigo, Y. y Pozo, J.I. El aprendizaje estratégico. Madrid. Santillana 1999. Impreso.

Pozo, I. Una nueva forma de aprender. Cuadernos de pedagogía. México. 1990. Impreso

Prensky, Marc. Enseñar a nativos digitales. México. SM. 2013. Impreso.

Rogoff B. Adult assistance of children's learning, en T. E Raphael (ed) The context of school-based litteracy. New York. Random House. 1984

Sarmiento, Carolina. Leer y comprender, procesamiento de textos desde la psicología cognitiva. 1995. Planeta.

Solé, Isabel. Estrategias de lectura. Barcelona. Editorial Gráo. 2007. Impreso.

Solé, Isabel. Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? In T. B. colaboradores, Comprensión Lectora. El uso de la lengua como procedimiento. Barcelona. Graó. 2005.

Stone Wiske, Martha. Enseñanza para la comprensión con nuevas tecnologías. Buenos Aires. Paidós. 2006. Impreso.

van Dijk, Teun A, La ciencia del texto. Paidós. 1992. Impreso

Wood, D.J. Bruner, J. S; Ross,G. "The role of tutoring in problem solving" Journal of Child Psicology and Psychiatry, n. 17, pp. 89-100 (1976)

Wojcicky, Esther. Moonshots en la educación. Nuevas tecnologías y aprendizaje mixto en el aula. Taurus. 2016. Impreso

ANEXOS

I. Ambiente de aprendizaje *B-learning* en clase.



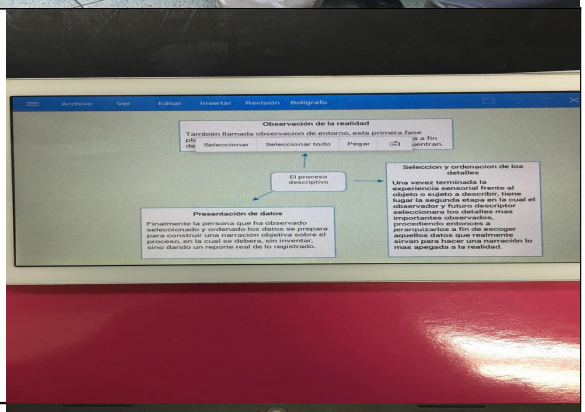


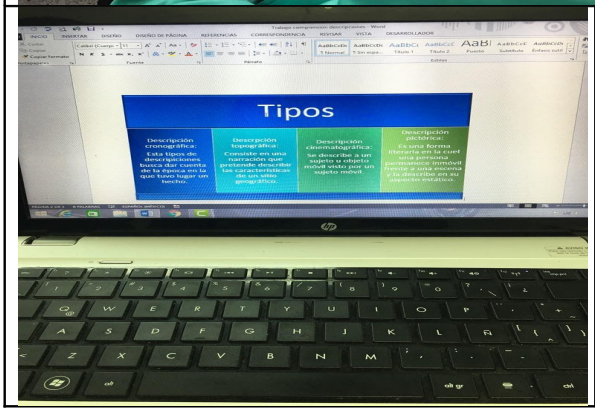


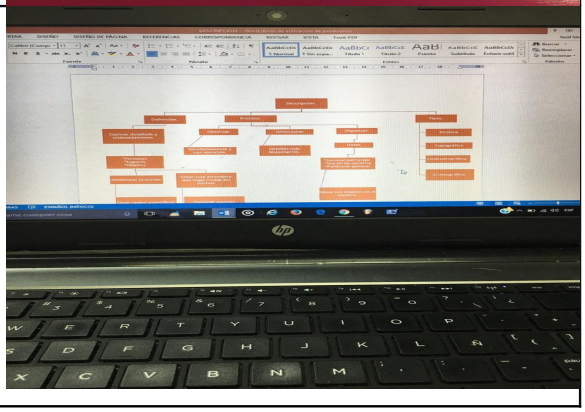


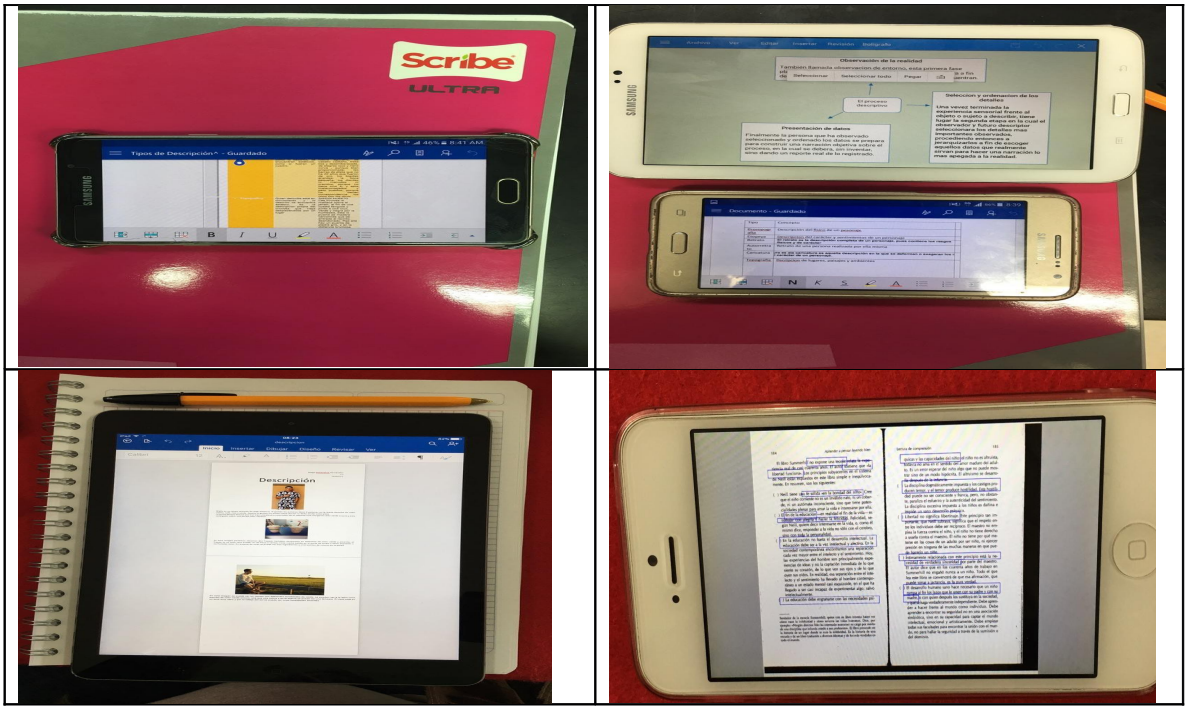




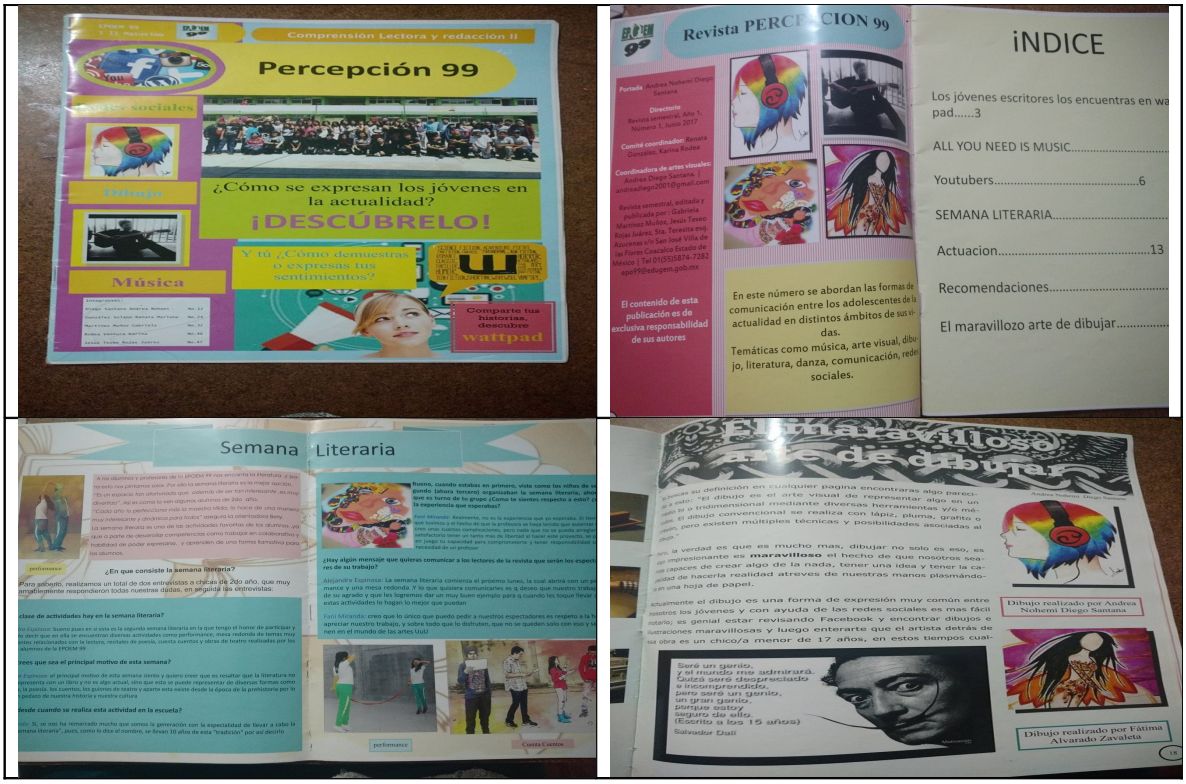

Observación de la realidad
También llamada observacion de entorno, esta primera fase
Seleccionar todo
Pegar
El proceso descriptivo
Seleccion y ordenacion de los detalles
Una vez terminada la experiencia sensorial frente al objeto o sujeto a describir, tiene lugar la segunda etapa en la cual el observador selecciona los detalles mas importantes observados, procediendo entonces a jerarquizarlos a fin de escoger aquellos datos que realmente sirvan para hacer una narración lo mas apegada a la realidad.
Presentación de datos
Finalmente la persona que ha observado seleccionado y ordenado los datos se prepara para construir una narración objetiva sobre el proceso, en la cual se deberá, sin inventar, sino dando un reporte real de lo registrado.


Tipos
Descripción cronográfica:
Esta tipos de descripción cuenta, busca que cuenta de la época en la que tuvo lugar un hecho.
Descripción topográfica:
Consiste en una descripción que pretende describir las características de un sitio geográfico.
Descripción cinematográfica:
Se describe a un sujeto u objeto móvil visto por un sujeto móvil.
Descripción pictórica:
Es una forma descriptiva en el que una persona panoramica inmóvil frente a una escena y la describe en su aspecto estático.

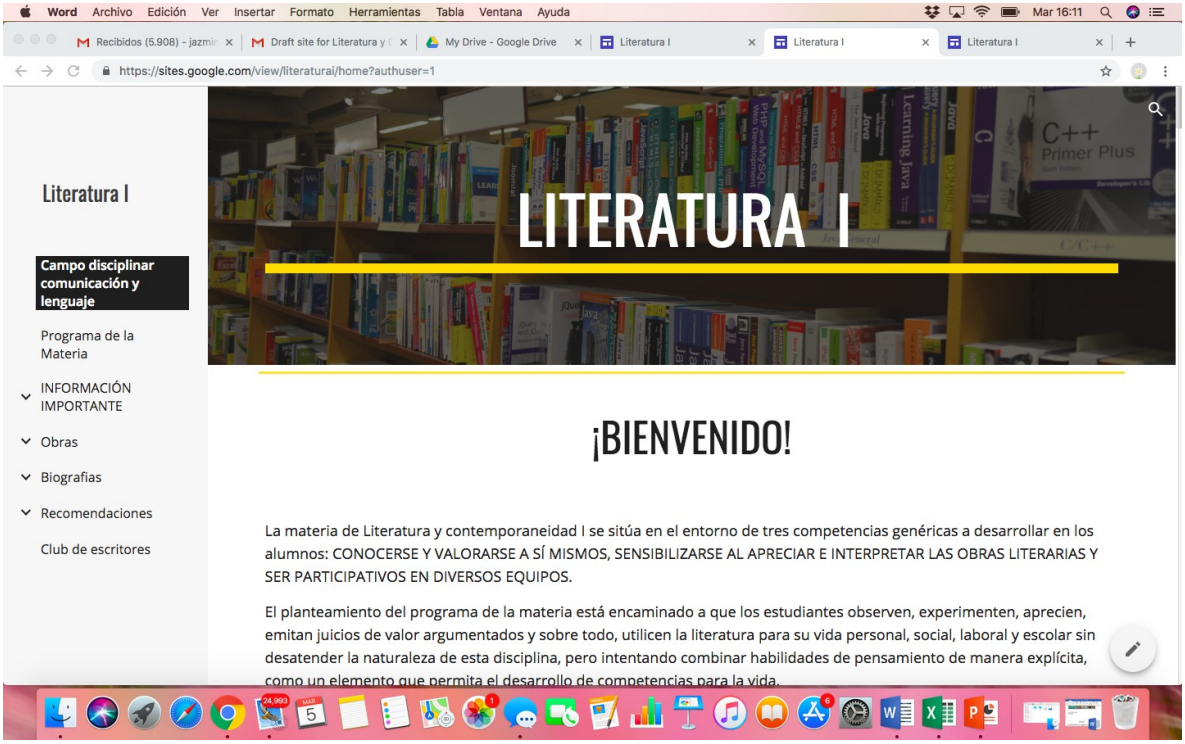



Scribe
ULTRA
Observación de la realidad
Selección y ordenación de los detalles
Presentación de datos
Descripción





II. SITIO WEB DEL CURSO LITERATURA I



III. **Canal de YouTube del Curso de Literatura ¡Haz clic y lee!**

