

January 2014

La lectura crítica en Internet en la educación Media

Sandra Yaneth Pérez Bautista

Colegio Técnico Distrital Manuela Beltrán, yanytoa@hotmail.com

Claudia Patricia Ardila Medina

Colegio Restrepo Millán IED, cp_ardila@yahoo.es

Hernán Villamil Moreno

Colegio Restrepo Millán IED, villamilmorenohernan@yahoo.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Pérez Bautista, S. Y., C.P. Ardila Medina, y H.Villamil Moreno. (2014). La lectura crítica en Internet en la educación Media. *Actualidades Pedagógicas*, (63), 83-98. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.2669>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

La lectura crítica en internet en la educación media

Sandra Yaneth Pérez Bautista

Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá
Colegio Técnico Distrital Manuela Beltrán
yanytoa@hotmail.com

Claudia Patricia Ardila Medina

Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá
Colegio Restrepo Millán IED
cp_ardila@yahoo.es

Hernán Villamil Moreno

Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá
Colegio John F. Kennedy IED
villamilmorenohernan@yahoo.com



Resumen: Este artículo da cuenta del proceso desarrollado y los resultados alcanzados a partir de la investigación *Competencias de lectura crítica en internet: estrategia para la educación media*. Se inicia con la contextualización de la situación y los pilares que la fundamentan, luego se presenta la metodología y, finalmente, se indican los hallazgos y las conclusiones a los que se llegó. Al respecto, se pone de relieve el hecho de que saber leer en la red no es una tarea exclusiva para los estudiantes, es también un imperativo para el docente; así, de esta investigación surge el esbozo de una estrategia de enseñanza, cuyo propósito es desarrollar competencias de lectura crítica en internet desde el aula para la educación media.

Palabras clave: lectura crítica, internet, competencia, estrategia, docente.



Recibido: 6 de enero de 2014
Aceptado: 15 de febrero de 2014

Cómo citar este artículo: Pérez Bautista, S. Y., Ardila Medina, C. P. y Villamil Moreno, H. (2014). La lectura crítica en internet en la educación media. *Actualidades Pedagógicas* (63), 83-98.



Critical Reading on the Internet in Secondary Education

Abstract: This article accounts for the developmental process and the results obtained during the research entitled “Competencies of critical reading on the internet: strategy for secondary education”. It starts with the contextualization of the situation and its foundations, then methodology is presented, and, finally, the findings and conclusions are indicated. It emphasizes that knowing how to read on the internet is not a task exclusively for students, it is also imperative for teachers; thus, this research outlines a teaching strategy, which aims to develop competencies of critical reading on the internet for secondary education from the classroom.

Keywords: Critical reading, internet, competency, strategy, teacher.



A leitura crítica em internet na educação média

Resumo: Este artigo conta do processo desenvolvido e os resultados alcançados a partir da pesquisa *Competências de leitura crítica em internet: estratégia para a educação média*. Inicia-se com a contextualização da situação e os pilares que a fundamentam, logo se apresenta a metodologia e, finalmente, se indicam os achados e conclusões às quais se chegou. A propósito disso, se destaca o fato de que, saber ler na rede não é uma tarefa exclusiva para os estudantes, é também um imperativo para o docente; Desta maneira, desta pesquisa surge o esboço de uma estratégia de ensino, cujo propósito é desenvolver competências de leitura crítica em internet desde a classe para a educação média.

Palavras chave: leitura crítica, internet, competência, estratégia, docente.



Introducción

El proceso investigativo llevado a cabo en la Maestría en Docencia durante 2012 y 2013, inscrito en la línea de investigación Prácticas y Sentidos de la Escritura y la Lectura de la Facultad de Ciencias de la Educación, nos enfrentó a la necesidad de abordar el problema de las estrategias de enseñanza de la lectura. El grupo de investigación, conformado por tres docentes vinculados actualmente a la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, se enfocó en la lectura crítica en internet ya que, a partir de su experiencia, no se evidenciaron estrategias para el desarrollo de las competencias de lectura en este campo.

La realidad que se enfrenta en el sector educativo actual es que, ante una sociedad globalizada, los ciudadanos tienen acceso a gran cantidad de información en internet y los jóvenes exploran y entienden de maneras diversas dicha información y acuden a ella para resolver muchas de las exigencias académicas que se les presenta en la escuela. Sin embargo, la experiencia como docentes de educación media en el sector oficial muestra las problemáticas en los procesos de lectura, en general, pero en particular en internet como fuente de información ilimitada, debido a la ausencia de estrategias de lectura crítica para la selección y uso de la información académica y a la falta de estrategias didácticas de los docentes para poder enseñarlas. Esto llevó a plantear la pregunta *¿cómo potenciar la lectura crítica en internet en el aula, en jóvenes de educación media?*

Por lo tanto, para desarrollar esta investigación se tomaron tres instituciones educativas distritales como contexto situacional: Restrepo Millán, John F. Kennedy y Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán, en cursos de educación media. La importancia de esta investigación se considera desde tres ángulos: académico, estratégico y pedagógico. El académico,

proporcionado por la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, reconoce la didáctica en la construcción de una estrategia pedagógica, para que el maestro de educación media pueda usar internet como herramienta de enseñanza y también reconocer el valor de la formación como maestros investigadores. En lo estratégico, atiende a las actuales políticas públicas del Distrito Capital, en relación con la calidad de la educación hacia una transformación pedagógica del quehacer docente frente a las exigencias de la sociedad de la información, la comunicación, del trabajo colaborativo y la innovación del siglo XXI, que les permita a los estudiantes enfrentarse de manera crítica a la información. En lo pedagógico, que se considera la praxis docente aporta a las necesidades formativas de los docentes para ayudarles a cualificar sus conocimientos sobre el uso de internet como herramienta y a mejorar su didáctica como mediadores en la aplicación de estrategias de lectura crítica en los procesos de enseñanza y para el uso de la información de internet en el aula. Por otro lado, de modo indirecto, los estudiantes se verán favorecidos, ya que podrán mejorar sus competencias de lectura crítica, lo que les servirá no solo en su desempeño como estudiantes de educación media, sino también en su contexto personal y social durante la vida.

86

Estos tres ángulos son los pilares que sustentan el valor y la pertinencia de esta investigación, pues el aporte a la academia, a las políticas educativas y al quehacer pedagógico es inherente al rol del educador del siglo XXI. Dada su relevancia, primero se presenta cuál fue la metodología empleada para adelantar la investigación, luego se exponen los resultados surgidos de todo el proceso y, para finalizar, se plantean las conclusiones y la prospectiva para posteriores desarrollos en este campo, así como la propuesta que constituye el principal logro de la investigación en cuanto a que nuestro propósito principal es contribuir a la educación, pues, aunque la acción pedagógica de los maestros en nuestro proyecto recaerá sobre los estudiantes de educación media, no excluye un impacto sobre escenarios pedagógicos distintos al estudiado.

Metodología

Ya que el interés investigativo buscaba respuestas frente a un fenómeno social, corresponde en lo metodológico a una investigación cualitativa, orientada por la perspectiva crítico-hermenéutica-etnográfica. Se tomaron

como base los aportes de Goetz y LeCompte (1988), en cuanto a etnografía, diseño cualitativo e investigación educativa.

Hay que considerar que la etnografía es un método de investigación que permite dar cuenta de la estructura dinámica interna de una cultura y requiere un abordaje cualitativo, el cual, según Goetz y LeCompte (1988), denota procesos inductivos, generativos, constructivos y subjetivos que, en nuestra opinión, resultan pertinentes y significativos en la práctica social, porque, al decir de Bonilla y Rodríguez (2005), centran su interés en captar la realidad “a través de los ojos” de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto.

Por otro lado, Martínez (2000) evidenció el método etnográfico como aquel que privilegia la búsqueda de la información justo donde está, en el contexto, acudiendo a una observación que lo respete y no lo deforme, donde se pueda observar repetidas veces, que le permita al investigador sumergirse, ya que es uno de los actores de la escena y donde se requiere tener en cuenta la relatividad y la incertidumbre. En este punto coincide con Vásquez (2002), quien consideró además que “la investigación etnográfica es una vía fiable para tener un respaldo de peso a tantas alternativas de solución, casi siempre diseñadas por profesionales ajenos al trajinar vivo de la escuela” (p. 113).

El equipo reconoció la etnografía como el método más coherente con la investigación, ya que exalta el papel del etnógrafo y, siendo maestros con un interés particular, se indagaron las prácticas de los maestros en el aula en relación a la lectura en internet, para así proponer una estrategia de enseñanza de lectura crítica en internet. El maestro es quien vive la experiencia de enseñar; por lo tanto, es coherente decir que él es quien puede identificar los problemas por investigar. Como bien señaló Woods (1987), una de las principales habilidades del maestro es elaborar conjeturas, entonces solo hace falta que se reconozca como investigador y asuma el rol. Esto sin perder de vista la determinación del fin distintivo de la investigación educativa que en palabras de Carr (1996), “no es, en sí, una actividad teórica sino una actividad práctica” (p. 108), actividad que requiere la aguda percepción *in situ*.

Por su parte, Woods (1987) sustenta como características principales de la etnografía la necesidad de permanencia prolongada dentro del grupo para percibir explicaciones y conductas susceptibles de ser interpretadas; la posibilidad de describir y representar lo más rigurosamente posible la realidad estudiada y la necesidad de dejar a un lado las presuposiciones.

Tales características permiten identificar un método adecuado para la investigación a partir de la práctica real de un maestro.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, la investigación se adelantó en cuatro fases, que se describirán resumidamente a continuación:

Fase 1

En el transcurso del primer semestre de la Maestría en Docencia se conformó el grupo investigador a partir de los intereses comunes en relación con el uso de internet en las instituciones educativas donde laboran los investigadores, que luego fueron contexto de la investigación, puesto que permitían contrastar la realidad estudiada. También concierne a esta primera fase la formulación y la aprobación del anteproyecto de investigación, teniendo en cuenta las orientaciones dadas en el Seminario de Investigación I. Se hicieron las lecturas que fundamentan la investigación sobre método, paradigma, lectura, estrategias, didáctica; se realizó el rastreo de material bibliográfico, y se registraron en fichas temáticas, analíticas y de comentario las ideas y las reflexiones que orientaron la aprobación de contenidos para el documento. Esta fase culmina con la socialización del anteproyecto que plantea como objetivo general de la investigación esbozar una estrategia de enseñanza que permita desarrollar competencias de lectura crítica en internet en el aula, para la educación media; así como tres objetivos específicos, a saber: identificar las prácticas de enseñanza de lectura crítica que hacen los docentes a partir del uso de internet en el aula, describir las prácticas de lectura crítica que hace el estudiante en internet con fines académicos y caracterizar las competencias necesarias para la lectura crítica en internet.

Fase 2

Durante el segundo semestre de la maestría se definió la población que se tomaría como muestra representativa. Por un lado, en cada una de las instituciones educativas distritales se seleccionaron seis maestros en total y tres cursos de educación media para realizar las observaciones *in situ*. Igualmente, se seleccionó un grupo de docentes en cada una de las instituciones, de diferentes áreas del saber, de la educación media y que mostraban interés en el uso de la tecnología en el aula, con los que se realizaron grupos focales en torno al tema de la lectura en internet. Se buscaron tres expertos en el

tema del uso de la tecnología en la educación, la lectura crítica y la didáctica, para hacer entrevistas en las que se recogieran información y perspectivas valiosas para direccionar la investigación.

Cabe anotar, que la selección de esta población responde, por una parte, a la necesidad de centrar el estudio en la enseñanza de la educación media, y, por otra, al deseo de realizar un contraste de la realidad observada en diferentes espacios. Simultáneamente, se diseñaron los instrumentos de recolección de datos: guía para la observación sistemática participante, guion para el grupo focal, guion para la entrevista en profundidad y diario de campo, donde sería registrada toda la información recogida con los otros instrumentos y las reflexiones surgidas de las relaciones conceptuales y los análisis que los investigadores fueran realizando. Dichos instrumentos se aplicaron en el trabajo de campo.

Fase 3

En concordancia con la investigación cualitativa, en la que el método etnográfico fue el camino para adentrarse en el contexto de la realidad estudiada, el análisis de la información se realizó en torno a la recreación y la interpretación del sentido de los fenómenos observados. En esta etapa de la investigación, llevada a cabo durante el tercer semestre de la maestría, se revisó y estudió la información obtenida, usando las técnicas de análisis de contenido: clasificación, codificación, categorización y construcción de hallazgos.

Ya que la investigación no pretendía probar hipótesis, sino llegar a generar propuestas de mejora de una situación social compleja, como es la educativa, el análisis de contenido fue el método más adecuado, pues permite cierta flexibilidad en cuanto a los resultados a los que se puede llegar, lo cual no debe confundirse con falta de rigurosidad: “el análisis de contenido está desarrollando una metodología propia que permite al investigador programar, comunicar, evaluar críticamente el plan de investigación con independencia de sus resultados” (Krippendorff, 1990, p. 12). El mismo autor también dejó en claro que el análisis de contenido implica una lógica, una forma de razonamiento y unos criterios de validez, y que debe “estar específicamente vinculado con el contexto al que pertenecen los hallazgos” (p. 35). El equipo investigador realizó el análisis de contenido a las entrevistas en profundidad en dos momentos: preparación del material

y aplicación del método *destilar de la información* (Vásquez, 2013). Este método sugiere un análisis sistemático de los datos en nueve etapas, lo que permitió construir el campo categorial integrado por cinco categorías: *tipos de lectura, motivos para hacer lectura, lector hipertextual, competencias y postura del docente*. Cada una de ellas con dos subcategorías. Y para las observaciones sistemáticas participantes se aplicó el procedimiento de *inducción analítica* (Valles, 2007). Esto permitió realizar una detallada descripción de los contextos específicos a partir de categorías que encausaban hacia los resultados de la investigación.

Fase 4

Durante el cuarto semestre de la maestría se llevó a cabo la interpretación de la información. Para ello se trianguló en una matriz a partir de la relación y la articulación de la categorización, los encuentros con grupos focales, las entrevistas en profundidad, las observaciones sistemáticas participantes, las citas textuales de nuestros referentes conceptuales y la voz de los investigadores en el diario de campo. Así se redactó el informe final, dando cuenta de los resultados, los hallazgos y las conclusiones de la investigación.

Es pertinente mencionar aquí los principales referentes conceptuales que orientaron la investigación: lectura, crítica y competencias. Para el primero de ellos fueron esenciales las concepciones de lectura lineal y progresiva planteadas por Cavallo y Chartier (2011); la lectura lineal en formato impreso de Lluch (2010), así como el concepto de lectura transaccional de Dubois (2005), y las de Landow (2009) acerca de las nuevas formas que impone el texto digital.

En cuanto a la *crítica*, identificada con una educación entendida como práctica sociocultural, se contempló al pedagogo crítico Giroux (1998), quien asume que la formación de un sujeto basada en la crítica implica un ciudadano transformador de su realidad. Así, se optó por la perspectiva de lectura crítica basada en Cassany (2006) y su concepción de *literacidad crítica* en relación con el uso de la lectura en el marco de un propósito social específico. Así la *didáctica crítica* se abordó de acuerdo con Gimeno (2009) y la estrategia desde las consideraciones de Monereo (1995).

En relación con las competencias, para este estudio abordamos las concepciones y las clasificaciones generales propuestas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), las políticas públicas

de lectura emanadas por el Ministerio de Educación Nacional, y otras más específicas, como las de Cobo y Moravec (2011), Cassany (2012) y Fainholc (2004) y el modelo gavilán. Este recorrido permitió concebir, caracterizar y establecer las *competencias necesarias para leer críticamente en internet* desde la perspectiva del equipo investigador.

Ahora bien, hay dos razones fundamentales por las se optó por un ejercicio de interpretación. La primera es que avanzar en el proceso de la interpretación es tener presente que hay interrogantes que van más allá del qué y el cómo, cuestionamientos que apuntan al *significado*. Esto indica que las *relaciones que le dan sentido* al objeto de estudio de esta investigación, al articularse con el texto producto del ejercicio investigativo etnográfico, le darán *existencia*.

La segunda razón es que *la lectura crítica en internet en el aula* y la relación con su realidad y con el contexto hacen que se recurra a la hermenéutica como herramienta para su comprensión y su interpretación, ya que sustenta un proceso de conocimiento del objeto de estudio desde su horizonte y su situación. Hay un ámbito que abarca lo que se percibe desde la perspectiva de observadores investigadores: portadores de experiencias, prejuicios, saberes y conocimientos; y hay también una situación que remite a nuestro ser histórico: percepciones, experiencias y reflexiones que emergen de todos los instrumentos de recolección de la información abordados y representados en las primeras categorías.

Como se mencionó, se utilizó como estrategia de interpretación la realización de una matriz de triangulación basada en la relación y la articulación de la categorización, los encuentros con grupos focales, las entrevistas en profundidad, las observaciones sistemáticas participantes, las citas textuales de nuestros referentes conceptuales y la voz de los investigadores en el diario de campo; para establecer las conexiones que permitieron articular el tejido para hacer comprensible dicha interpretación. El tejido que resultó en el reconocimiento de los hallazgos que se presentan a continuación.

Resultados

Los resultados están estructurados de acuerdo con las categorías emergentes del proceso de análisis y su interrelación con los objetivos específicos de la investigación: identificar las prácticas de enseñanza de lectura crítica que hacen los docentes a partir del uso de internet en el aula, describir

las prácticas de lectura crítica que hace el estudiante en internet con fines académicos y caracterizar las competencias necesarias para la lectura crítica en internet.

En cuanto a las prácticas de enseñanza de la lectura crítica, a partir del uso de internet en el aula, se encontró que están determinadas en gran medida por el tipo de texto que se trabaja, ya sea el texto lineal (impreso) o el no lineal (virtual). Así, se apreció un arraigo de los docentes al texto lineal impreso, pero también la necesidad de una práctica de lectura enmarcada en una didáctica crítica. Asimismo, se encontró que si el docente logra crear actividades que generen placer en la búsqueda y la construcción del conocimiento, el estudiante se dispone y se involucra en la lectura crítica en internet. En consecuencia, la lectura puede ser *voluntaria*, cuando se hace libremente, por placer, motivada por gusto, promovida por el deseo propio, en cuanto genera una sensación agradable. Por otra parte, la lectura puede ser *asignada*, cuando no parte de un interés personal, sino que es determinada por alguien más, motivada por la necesidad de cumplir con una tarea y puede generar o no deseo.

92 ■ En esta línea se halló que las prácticas de lectura en internet del estudiante que le generan placer tienen que ver más con los usos sociales que con fines académicos y que los estudiantes no asocian lo académico con lo placentero. Pero cuando la escuela propone una situación con fines académicos que genera interés, que motiva la participación voluntaria y concertada, esto es, que sea placentera, el estudiante tiene la posibilidad de reconocerse como un lector que se apropia de la información, toma posición y se hace consciente de su práctica de lectura. Otro hallazgo, derivado de todo lo anterior, fue la ausencia de prácticas de enseñanza “localizadas”, es decir, que visibilicen las nuevas formas de lectura y aprendizaje que potencia internet.

En cuanto a las prácticas de lectura que hacen los estudiantes en internet, se pudo evidenciar dos tipos de lectores: el *inconsciente* y el *consciente*. El primero presenta unas prácticas de lectura en las que impera un intercambio rápido por encontrar respuestas, prácticas que son fragmentadas y en las que se interactúa con el objeto tecnológico y con el hipertexto a partir de acciones mecánicas, uniformes, iguales, rutinarias e intuitivas; pero no reflexiona en contexto y en torno al poder que encierra el hipertexto, debido a que esa nueva forma de acceder a demasiada información, que permite hoy la tecnología en un espacio-tiempo del instante, no le deja ver más allá y con otros ojos. En contraste, se halló que ser un lector consciente implica

una mirada pausada y reflexiva de la gramática hipertextual; también implica un proceso de formación desde la escuela en el que se potencien las competencias lectoras. Competencias que, a partir de intenciones previas, posibiliten acciones más conscientes en el espacio-tiempo del instante.

Esto conduce a los hallazgos con respecto a las competencias. Se encontró que es necesario apuntar a partir de la educación por competencias que requiere la sociedad de la información; a estas el equipo investigador las denominó *competencias necesarias para leer en internet* y son aquellas que permiten interactuar con los recursos informáticos y tecnológicos de modo eficiente y las que posibilitan hacer uso de la información para transferirla hacia la producción de conocimiento con un sentido humano. Se precisa que los docentes reconozcan cuáles son las competencias que permiten la lectura crítica, modelen las tareas para que el estudiante desarrolle las competencias y, por último, propicien el uso de la información en el aula, de manera que se potencie la lectura crítica en internet. En consecuencia, se encontró que la forma como el docente las asume incide en sus prácticas de enseñanza y en el desarrollo de las competencias necesarias para leer críticamente en internet por parte de los estudiantes.

Se pudo colegir cómo las prácticas de enseñanza deben ser repensadas por los docentes y las instituciones con consensos válidos para promover en el estudiante el pensamiento crítico, lo que requiere que los docentes asuman posturas más activas y una didáctica coherente. Por otra parte, no se encontraron acciones evidentes centradas en el aprendizaje colaborativo, en el debate, en la confrontación, acciones necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico. De esta manera se corroboró la necesidad de diseñar una estrategia que apunte a desarrollar y a potenciar las *competencias necesarias para leer críticamente en internet*, tanto del docente como del estudiante, tanto en línea como en el aula, con base en la realidad sociocultural, la ética comunicativa, la autonomía y el sentido por lo humano todo ello mediado por una didáctica crítica coherente. Así damos paso a las conclusiones de la investigación.

A manera de conclusión

Las conclusiones de la investigación responden a cada uno de los objetivos específicos y están en consonancia con los hallazgos mencionados. Es así como frente a las prácticas de los docentes se pudo identificar unas que se

basan en la *lectura convencional* y otras que ponen en juego una *lectura no convencional*. Dentro de las primeras se encontraron los siguientes aspectos: el uso privilegiado del texto lineal impreso; las prácticas clásicas y heredadas de enseñanza de la lectura; una postura pasiva del docente frente a la lectura de internet; la falta de interés por capacitarse en temas de lectura y TIC en la educación; y, finalmente, prácticas que buscan desarrollar lectura crítica basada en textos lineales impresos. Por otro lado, dentro de las prácticas de lectura no convencional se contempló: una postura activa del docente frente a la lectura de internet; interés por capacitarse en lo referente a estos temas; y planificación de asignaciones placenteras para los jóvenes.

Ahora bien, con respecto a las prácticas de lectura de los estudiantes en internet, se llegó a describir aquellas que son de *tipo académico* y las que son de *tipo no académico*. Las primeras son: lectura no intencionada desde lo crítico, sino más bien funcional; uso de la herramienta *copiar y pegar* para responder a exigencias extrínsecas, y una lectura intencionada cuando hay un vínculo entre lo académico y lo placentero y el interés personal, este sería el campo ideal para desarrollar el sentido crítico. Por otra parte, las prácticas de tipo no académico son más de tipo emocional y comunicativo: interacción veloz con el objeto tecnológico, que implica el desconocimiento de la gramática subyacente del hipertexto, y el privilegio de la imagen sobre el texto verbal.

Por último, en referencia a las competencias necesarias para la lectura crítica en internet, se concluye que para potenciar dichas competencias se requiere una didáctica crítica que contemple las siguientes condiciones: la modelación intencionada de las tareas por parte del docente, un rol activo del docente sin importar su área del conocimiento; y que no dependa del recurso tecnológico para desarrollarse. Entonces, para responder al objetivo se caracterizan las *competencias necesarias para leer críticamente en internet* así: primero, *las competencias digitales* que son aquellas que garantizan un uso eficiente del entorno de internet en sus potencialidades informativas y comunicativas, con un sentido reflexivo y consciente; aquí encontramos las competencias de manejo de la tecnología de internet y las de conocimiento de la gramática hipertextual. Segundo, *las competencias de manejo de la información*, que son las que se refieren al acceso y uso crítico de la información; son estas la competencia para definir un problema, para buscar y evaluar, para analizar, sintetizar y usar la información.

En consecuencia, como prospectiva derivada de lo anterior, se propone el esbozo de una estrategia didáctica para la enseñanza de la lectura crítica en internet, la cual busca que se desarrolle este campo en el aula escolar de nuestras instituciones educativas distritales, principalmente en la educación media, pero que tendrá sentido solo en la medida en que en la esencia de la modelación de las tareas y las asignaciones esté contemplar las competencias que se van a desarrollar, cómo y con qué recursos. El equipo investigador propone, además, las competencias que denomina *humanistas*, lo que es coherente con la teoría crítica la cual indica que la realidad necesita una mirada con sentido humano, que reconozca la injusticia social y de qué manera el estudiante, como ciudadano, puede contribuir a transformar su entorno. Aunado a lo anterior, estas competencias aseguran que el conocimiento al que se accede o que se crea a partir de la lectura crítica de la información persiga un fin social, tenga sentido por lo humano. Dichas competencias se concretan en:

- *Saber participar en la vida social*: funcionar en grupos interactivos y colaborativos donde el conocimiento contribuye al tejido social.
- *Ser solidario y ser corresponsable*: ser autónomo, ser coherente con lo que se dice y se hace, asumir con responsabilidad la injerencia del sujeto en las problemáticas sociales.

Para el momento en que se presenta el informe final de esta investigación, el esbozo de la estrategia presenta como elementos constitutivos tres momentos centrales: el primero, el diagnóstico que puede hacer el docente con respecto a su contexto educativo en relación con el uso de internet para alcanzar aprendizajes relevantes; el segundo, la simulación de una situación pedagógica en la que se ponen en juego las competencias de un lector de internet consciente y de un docente activo frente a la estrategia didáctica, y tercero, ejemplos de modelación de tareas y actividades en aula que pueden guiar a los docentes en la aplicación de la estrategia para los diversos aprendizajes de las diversas áreas del conocimiento. Diseñar una estrategia para potenciar las *competencias para leer críticamente en internet en el aula* requiere tres consideraciones: primero, saber que leer en la red no es una tarea exclusiva para los estudiantes, también es un imperativo para el docente; segundo, comprender que es preciso poseer las competencias para poder adaptarlas de manera didáctica, pausada, crítica y reflexiva, y

tercero, entender que enseñar a leer en la red es acercar la realidad socio-cultural, la ética comunicativa y el sentido por lo humano. Todo ello articulado en una didáctica crítica coherente. Lo anterior exige posturas activas, *lectores conscientes* y autónomos capaces de transferir su conocimiento en la transformación del entorno y la cultura.

Por lo tanto, es una estrategia que está en elaboración y cuyo término se dará en una publicación virtual e impresa, para divulgarla a la comunidad educativa. Debe tenerse en cuenta que para que dicha publicación se consolide requiere que se evidencie su aplicación en las diferentes áreas o asignaturas, ya que el compromiso con mejoramiento de los procesos de lectura necesita el compromiso de todos los docentes; por lo que es importante adelantar pruebas piloto antes de dicha publicación, que posibiliten los ajustes pertinentes a la estrategia, siempre cuidando su característica principal: no ser restrictiva, sino adaptable a los variados contextos educativos.

Para finalizar, y a modo de sugerencias, se plantea que es necesaria una acción pedagógica de doble vía que ayude a los nativos digitales a comprender cómo potenciar sus destrezas interpersonales y a enseñarles a los docentes a entender y usar las tecnologías y sus posibilidades para mediar el aprendizaje. Así, se propone a futuras investigaciones contemplar que las prácticas de lectura en internet de los jóvenes de educación media ameritan una incursión por parte del educador en la esencia de la lectura hipertextual que ellos hacen a partir de la herramienta sociocultural llamada red social. El educador de esta segunda década digital y las próximas deben involucrarse funcionalmente en las redes sociales, haciendo vivencia intersubjetiva y de alteridad en ellas, participando con sus propias producciones multimedia y retomándolas posteriormente en el aula.

Debe entenderse que internet tiene un uso pedagógico y la enseñanza de la lectura crítica es un compromiso de todos los educadores en las diferentes disciplinas; por lo tanto, requiere fortalecer didácticas que se adapten a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, incentivando, por ejemplo, el uso de sistemas de gestión de contenidos como foros, wikis, blogs, redes sociales y podcast, entre otros. También, es necesario diseñar estrategias para preparar a los lectores del futuro desde los primeros grados de escolaridad.

Referencias

- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Uniandes y Grupo Editorial Norma.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Grao.
- Carr, W. (1996). *Una teoría de la educación*. Madrid: Morata.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (Dir.) (2011). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. México: Taurus.
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible: hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Dubois, M.E. (2005). *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Fainholc, B. (2004). Investigación: la lectura crítica en Internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7(1/2), 41-64. Recuperado de <http://ried.utpl.edu.ec/?q=es/node/233>
- Jimeno, P. (2009). *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*. Barcelona: Octaedro.
- Giroux, H.A. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo Veintiuno.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Lluch, G. (Comp.) (2010). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa.
- Monereo, C. (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vásquez, F. (2002). El diario de campo. Una herramienta para investigar en preescolar y primaria. En *Marco general para un modelo de articulación preescolar-primaria*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Vásquez, F (2013). *El quehacer docente*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa* Barcelona: Paidós.

