

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

**DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA EN INTERNET  
EN ESTUDIANTES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DE LA UNAM**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA  
MARÍA ALEJANDRA GASCA FERNÁNDEZ**

**TUTORA PRINCIPAL:**

**DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO**

**JURADO DEL EXAMEN:**

**DR. ALEJANDRO BARRERA RETANA**

**DRA. CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO**

**DR. GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS**

**DR. FERNANDO NIETO MEZA**

México D.F. 2009



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi esposo Jorge, por su amor, apoyo y tolerancia que me ha brindado todo el camino.

A mi hija Paola, por acompañarme, literalmente, e iluminarme esta trayectoria con su luz.

A mi familia, hermanos, cuñados, sobrinos, especialmente Chava, gracias por estar con nosotros.

A la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo, a quien especialmente le agradezco por su paciencia, para nutrir con sabiduría y afecto cada uno de los borradores que fui dejando en el trayecto, como semillas que caen en el camino y florecen. Me siento afortunada de ser su alumna, junto con mi hija Paola, y le agradecemos esos agradables momentos que ahora son parte de mi formación profesional y personal.

A mi jurado: Dr. Alejandro Barrera Retana, Dra. Concepción Barrón Tirado, Dr. Gerardo Hernández Rojas y Dr. Fernando Nieto Meza, gracias a todos por sus aportaciones y sugerencias que con gran disposición y apoyo me proporcionaron para la revisión de la tesis y lograr esta meta profesional.

A mis compañeros del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Azcapotzalco, con quienes trabajo en seminarios, que reconocen el esfuerzo y tenacidad que se necesita para alcanzar este objetivo. Gracias Celia, Norma y Ángeles por su apoyo y paciencia.

Gracias Ale, Conchita, Chayito, Edith, Adriana H., Adriana M. y Ma. Luisa, por su acompañamiento y amistad.

**DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA EN INTERNET EN  
ESTUDIANTES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNAM**

INTRODUCCIÓN

1	<b>ENFOQUE COMUNICATIVO Y LITERACIDAD CRÍTICA .....</b>	1
1.1	El Enfoque Comunicativo y competencia comunicativa.....	1
1.1.1	Enseñanza de la lengua.....	1
1.1.2	Enfoque comunicativo.....	3
1.1.3	Competencia comunicativa.....	5
1.2	<b>Lectura y literacidad crítica.....</b>	10
1.2.1	La lectura.....	11
1.2.1.1	Modelos de lectura.....	13
1.2.2	Concepto de alfabetización y literacidad.....	21
1.2.2.1	Antecedentes de la literacidad.....	24
1.2.2.2	Características de la literacidad y el lector crítico.....	32
1.3	<b>Técnicas de análisis. Recursos para fomentar la comprensión crítica.....</b>	40
1.3.1	Aspectos contextuales.....	41
1.3.1.1	Explorar el mundo del autor.....	41
1.3.2	Aspectos discursivos.....	43
1.3.2.1	Analizar el género discursivo.....	43
1.3.3	Predecir interpretaciones.....	47
1.4	<b>Lectura y literacidad crítica en Internet (competencias para el manejo de información).....</b>	48
1.4.1	Nuevo paradigma comunicativo.....	48
1.4.1.1	Internet y los contenidos multimedia.....	51
1.4.1.2	La literacidad electrónica.....	57
1.4.2	Leer en internet.....	63
1.4.2.1	Textos de papel vs textos electrónicos.....	68
1.4.2.2	Competencias para buscar información: Planeación, búsqueda y valoración de la información.....	75

2	<b>METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	82
2.1	Planteamiento del problema y justificación .....	82
2.2	Preguntas de investigación .....	86
2.3	Objeto de estudio .....	87
2.4	Estrategia metodológica .....	88
2.4.1	Elección de los casos .....	91
2.4.2	Escenario .....	93
2.5	Instrumentos de recogida de datos .....	93
2.6	Procedimiento .....	94
3	<b>ANÁLISIS DE RESULTADOS</b> .....	100
3.1	<b>Planeación y estrategias de trabajo</b> .....	101
3.1.1	Tema delimitado .....	101
3.1.2	Necesidades de información .....	102
3.1.3	Tipos de producción escrita a realizar .....	109
3.1.4	Formas de trabajo y evaluación.....	114
3.2	<b>Ejecución y búsqueda de información en Internet</b> .....	120
3.2.1	Motores de búsqueda.....	120
3.2.2	Términos de búsqueda utilizados.....	120
3.2.3	Número de páginas consultadas.....	121
3.2.4	Información acorde con el esquema preliminar.....	122
3.3	<b>Rigor, credibilidad y fiabilidad de las páginas web y de los documentos seleccionados</b> .....	122
3.3.1	Fuente u organismo al que pertenece el autor.....	123
3.3.2	Navegación y enlaces con otras páginas web y facilidad de acceso.....	124
3.3.3	Diseño de la página web y documento.....	126
	3.3.3.1 Paratextos o paralingüísticos.....	127
	3.3.3.2 Tipografía.....	128
	3.3.3.3 Colores.....	129
	3.3.3.4 Imágenes.....	130
3.3.4	Publicidad.....	134

3.4	<b>Contenido y calidad de los documentos</b>	137
3.4.1	Aspectos contextuales.....	137
	3.4.1.1 Propósito del autor.....	137
	3.4.1.2 Ideología y estereotipos que manifiesta el autor.....	137
	3.4.1.3 Identificación de datos destacados y secundarios.....	139
3.4.2	Aspectos discursivos.....	141
	3.4.2.1 Identificación de géneros discursivos, tipología textual y extensión del documento.....	141
	3.4.2.2 Identificación de la estructura textual y situación comunicativa.....	144
	3.4.2.3 Identificación de argumentos.....	146
	3.4.2.4 Lenguaje utilizado.....	147
3.4.3	Interpretación.....	150
3.4.3.1	Comprensión temática.....	150
	3.4.3.1.1 Qué es y tipos de violencia .....	150
	3.4.3.1.2 Causas.....	151
	3.4.3.1.3 Consecuencias.....	152
3.4.3.2	Reflexión sobre el contenido.....	154
	3.4.3.2.1 identificación de la ideología del autor.....	154
	3.4.3.2.2 valores e implicaciones éticas de la violencia y sus consecuencias.....	156
	3.4.3.2.3 importancia del tema y efecto de sentido.....	157
4	<b>CONCLUSIONES</b> .....	162

FUENTES CONSULTADAS

ANEXOS

## **INTRODUCCIÓN**

En la sociedad actual nos enfrentamos a grandes avalanchas de información y tenemos la necesidad de gestionar el conocimiento para lograr una movilidad social, por lo que se requiere desarrollar competencias en la búsqueda, selección y análisis de la información que conlleven al logro de un aprendizaje autónomo y permanente. Para ello, nosotros como profesores nos tenemos que preocupar por formar alumnos independientes, capaces de acceder a la información relevante y al conocimiento que necesitan en cada circunstancia de manera apropiada y relevante, y de este modo satisfacer y lograr cubrir sus necesidades intelectuales y formativas.

Esto no quiere decir que la información es la única fuente de conocimiento, y que los alumnos deben devorarla toda, sin discriminar esos datos, sino que deben tomar consciencia del contexto en el que se encuentran e interactúan, así como de sus necesidades informativas para buscar y obtener la información pertinente en cada circunstancia.

Es innegable la importancia de internet como el instrumento informativo y comunicativo más poderoso que existe, donde están disponibles datos de cualquier índole, sin embargo, en las aulas no se les enseña a los alumnos a usar internet como fuente de información, algunos profesores les niegan rotundamente que acudan a esa fuente, mientras que otros, aunque lo permiten, no les explican los procesos de búsqueda, por lo que hacen una selección acrítica de páginas web, las cuales resultan inadecuadas e incluso peligrosas para ellos por sus contenidos, pues encontrarán desde información falsa, hasta pornografía, páginas que fomentan la anorexia, la bulimia, el suicidio, la xenofobia y sectas religiosas, entre otras.

Otro agravante más es el hecho de que la mayoría de los jóvenes usan la computadora en su recámara, en la soledad, sin que sus padres o demás adultos conozcan e intervengan en su momento ante situaciones como las anteriormente señaladas.

De este modo, es necesario el desarrollo de la literacidad crítica en el alumno para que logre ser competente en la búsqueda de información en internet, a través de una reflexión previa

ante las tareas que va a realizar, el nivel de precisión y calidad que debe cumplir y las herramientas tecno-pedagógicas que le servirán de apoyo en su aprendizaje. Es decir, tanto el profesor como el alumno deben tener claro el objeto de búsqueda y las posibilidades que ofrece internet para lograrlo, los elementos que deben tener en cuenta y los inconvenientes que deben prever.

Asimismo, es necesario que los alumnos sean lectores críticos, porque la educación actual no se refiere a la sola transmisión de información, de la cual hay demasiada, tanta, que los estudiantes “se pierden” al buscar determinado tema, y el problema es mayor cuando no tienen ninguna orientación o guía por parte del docente. Es muy común que seleccionen la primera opción, “bajen” la información, muy breve por cierto, y la entreguen tal cual a su profesor, quien a su vez se quejará de la calidad de información o de la falta de lectura de los textos o incluso de nula actividad por parte de los alumnos, pues en los *café internet*, les pueden imprimir la información.

Esto lleva a un círculo vicioso, pues hay profesores renuentes a solicitarles el uso de internet o desconocen estrategias para orientar a los estudiantes en la búsqueda y discriminación de información de manera planificada, con un propósito específico y tareas a realizar claras y acordes a los intereses de los jóvenes. A su vez, ya con la información seleccionada se da otro inconveniente, que los alumnos no leen los textos de manera crítica y reflexiva, pues sólo se quedan en un nivel superficial de comprensión, ¿esto a qué nos lleva?, a un desfase cada vez mayor entre los que tienen acceso a la tecnología y pueden leer en internet, y los que carecen de ella.

Esto implica una nueva forma de alfabetización o literacidad que requiere el desarrollo de las habilidades lingüísticas: leer, escribir, hablar y escuchar a través de la comprensión y análisis de distintos tipos de mensajes y medios electrónicos que conlleva el uso de tecnologías, lo que exige la adquisición también de habilidades sociocognitivas y de cambio de mentalidad acorde con la sociedad actual, donde se requiere generar y aplicar el conocimiento en un entramado informativo o redes infinitas. Es por ello, que de acuerdo con Fainholc (2004):

“Frente a las TICs, la enseñanza y práctica de la lectura en dicho soporte se convierte en un tema crucial y cada vez más necesario de mantener en la mira si se entiende que las personas cada vez interactuarán de modo virtual y global, es decir a través de la lectura en los soportes de convergencia tecnológica e interacción electrónica.” (p. 10).

De este modo es importante aprovechar lo mejor posible las potencialidades que nos ofrecen estas tecnologías para lograr una comprensión crítica de los mensajes, por lo que primeramente debemos propiciar el desarrollo de las habilidades de lectura y navegación, para después lograr una autonomía y una actitud crítica y reflexiva de los jóvenes ante cualquier tipo de información que se les presente, lo que repercutirá a su vez en su aprendizaje para toda la vida.

De ello trata el presente trabajo, donde se describen en un primer apartado las características del Enfoque Comunicativo y la competencia comunicativa, visto el primero como una propuesta didáctica en la enseñanza de la lengua *en uso*, a través de la interacción social y negociación de significados culturales en determinadas situaciones de comunicación; y la segunda como el desarrollo de las habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir como parte inherente a un sujeto activo y consciente de su propia cultura. Sin embargo, lo anterior va más allá de un intercambio comunicativo eficaz entre los interlocutores y pasa a ser necesaria una competencia también mediática o nueva alfabetización que abarque el uso de varios códigos y distintos usos lingüísticos e iconográficos.

Posteriormente se aborda la lectura como proceso de construcción de significado, se verá *grosso modo* sus distintos modelos, resaltado la perspectiva socio-cultural de la cual parte el presente trabajo. A su vez, se detallará el concepto de literacidad (y su distinción con la alfabetización) como prácticas de comprensión de escritos y que incluye todos los elementos relacionados con el uso del alfabeto, en el código oral y escrito, en distintos medios, así como las representaciones y valores transmitidos por el autor. Para lo anterior también se darán a conocer sus antecedentes, características y principales competencias que debe tener un lector crítico, quien debe saber descubrir lo que hay *detrás de las líneas*, la ideología que subyace al propósito del autor, quien a su vez tiene una visión del mundo y contexto sociocultural determinado.

A su vez se retomarán las técnicas de análisis que propone Daniel Cassany (2006a) para fomentar la comprensión crítica. Como parte final de este apartado se dará un panorama sobre el nuevo paradigma comunicativo en el que nos encontramos y la lectura en internet, cuya característica más relevante es la hipertextualidad; así como las competencias que se requieren para la búsqueda y manejo de información, desde la planeación, la ejecución, hasta la valoración del rigor, credibilidad y fiabilidad de la misma.

El segundo capítulo contiene la metodología de la presente investigación. Desde una perspectiva cualitativa se realizó un estudio de caso de índole instrumental a alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, que cursan el primer y tercer semestre en la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental. Lo anterior con la finalidad de determinar la promoción de las habilidades de literacidad crítica que logran desarrollar los alumnos durante el proceso de búsqueda y análisis de información en internet.

Como parte final, en el tercer capítulo se detallan los resultados obtenidos en el análisis con base en cuatro dimensiones: la planeación y estrategias de trabajo; la ejecución y búsqueda de información en internet; la valoración del rigor, credibilidad y fiabilidad de las páginas web; así como la valoración del contenido y calidad de los documentos seleccionados. Finalmente se presenta una reflexión sobre el nivel de logro de literacidad crítica que desarrollaron los alumnos estudiados.

## DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA EN INTERNET EN ESTUDIANTES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNAM

### CAPÍTULO 1. ENFOQUE COMUNICATIVO Y LITERACIDAD CRÍTICA

*“El principio de un texto no es su comienzo,  
un texto no comienza jamás, siempre ha comenzado antes”;  
y, de igual manera,  
“el final de un texto no es su fin, sino la espera de su lectura,  
el principio de su por qué, de su hacia qué”.*

*Claude Duchet*

#### 1.1 Enfoque comunicativo y competencia comunicativa

##### 1.1.1 Enseñanza de la lengua

El proceso de globalización que vivimos actualmente ha tenido repercusiones sociales muy importantes, tanto en los avances tecnológicos, en los ámbitos político-económicos, así como en la cultura, el uso de la lengua, y por ende, en el ámbito educativo. En este contexto se requiere reflexionar sobre el lugar que ocupa la formación lingüística en nuestros días, pues la lengua se ha convertido “en un instrumento, no sólo de comunicación, sino de identificación de los diferentes grupos humanos interesados en mostrar su unicidad dentro de una visión globalizadora” (Moro, 2003, p.148).

De este modo, las Tecnologías de Información y Comunicación han facilitado el acceso a culturas distintas, en diversas lenguas, cuyo conocimiento nos permite movernos en la aldea global a la que hacía referencia Mc Luhan, por lo que la formación lingüística debe ser foco central de la enseñanza. En este sentido, cabe destacar que la enseñanza de la lengua ha sido analizada bajo tres enfoques de acuerdo a las distintas épocas y contextos socioculturales (Sales, 2003). Éstos son: el normativo, el productivo y el descriptivo.

El enfoque *normativo* surge desde la antigüedad, con la finalidad de proponer normas para el mejor uso de la lengua, sobre todo en el ámbito político. Tiene un fin orientador para determinar

y escoger el código adecuado en cada situación de comunicación. Con ello, la persona debe ser capaz de manejar la exposición, tanto en el ámbito social como en el literario.

El enfoque *productivo* se ve influenciado, por un lado, por las ideas renacentistas y humanistas, así como por las condiciones socioeconómicas del siglo XVII y XVIII; y por otro, por el desarrollo de la ciencia lingüística y los trabajos de Pestalozzi. Este enfoque va más allá de las normas y se centra en la práctica de la lengua oral y el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Por su parte, el enfoque *descriptivo* se da primordialmente en la primera mitad del siglo XX, se ve influenciado por varias teorías filosóficas de orden idealista, como las de Augusto Comte, lo que limita la visión del fenómeno de la lengua, pues no se ve su relación con el habla, al igual que las ideas de Saussure, quien concibe la lengua como un sistema de signos. Es decir, describe el sistema lingüístico con un fin en sí mismo. Posteriormente este enfoque transitó hacia una descripción comunicativo-funcional.

Cabe también mencionar las aportaciones de Noam Chomsky y su propuesta de competencia lingüística desde una teoría denominada gramática generativa, la cual postulaba que el ser humano se apropia de su lengua a través del conocimiento y aplicación de sus reglas gramaticales. A su vez, critica a la teoría estructuralista por “la filosofía mecanicista y conductista que subyace a ella, la separación de los diferentes niveles del estudio lingüístico, el hecho de que sólo opere con la oración dada, en el nivel superficial, hacen imposible la explicación de grandes parcelas del sistema lingüístico” (Lomas, 1993, p. 25).

Cada uno de estos enfoques mencionados tiene diferencias cualitativas y cuantitativas entre sí, se centran en aspectos distintos para el estudio y la enseñanza de la lengua, todos ellos importantes, por lo que su influencia permanece hasta nuestros días. Aunque el tercer enfoque, el *descriptivo*, fue transitando hacia una descripción comunicativo-funcional, es decir, *el enfoque comunicativo*, con especial interés en el papel de la lengua, en su relación con el habla, ya que destaca “el papel que desempeña la lengua en la comunicación social como sistema de signos, que no sólo la integran sino que participan en el habla” (Sales, 2003, p. 20).

Es así que la didáctica de la lengua se empezó a preocupar por: “dotar a los alumnos de los recursos de expresión y comprensión y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados” (Lomas, 1993, p. 15). Desde esta perspectiva propone el autor tomar como referencia el concepto de competencia comunicativa como propósito fundamental del Enfoque comunicativo, del que hablaremos a continuación.

### 1.1.2 Enfoque comunicativo

A lo largo del siglo XX, la didáctica de la lengua ha tenido varias perspectivas, como la estructuralista o la generativa (teorías gramaticales), las cuales se centran en un sistema abstracto de la lengua, así como en sus aspectos fonológicos o morfosintácticos, pero no atendían las modalidades de uso, ni a la creación de sentido en sus contextos socioculturales que se dan en las prácticas comunicativas, consideradas éstas como “un conjunto de normas y estrategias de interacción social orientadas a la negociación cultural de los significados en el seno de situaciones concretas de comunicación” (ibid, p. 13).

Al respecto, Dell Hymes fue el primero que planteó las limitaciones de la teoría gramática generativa de Chomsky, en la cual éste último propone el concepto de *competencia lingüística*, entendida como “la capacidad del *oyente/hablante ideal* para reconocer y producir una infinita cantidad de oraciones a partir de un número finito de unidades y reglas en una comunidad lingüística *homogénea* y supone concebirla como parte de la *competencia cultural*, es decir, como el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos” (ibid, p.15). Sin embargo, desde esta perspectiva, Chomsky no considera los aspectos socioculturales del acto comunicativo y la necesidad de adecuar el discurso a la situación.

Para Hymes, es importante conocer el funcionamiento y uso de la lengua en las comunidades heterogéneas, así como sus prácticas discursivas, pues aunque las personas tengan la capacidad

lingüística y conozcan las reglas gramaticales, lo importante es saber cuándo y cómo usarlas, es decir, adecuarlas en función del contexto. En concordancia con lo anterior, Unamuno (2003, p. 23) nos dice que aprendemos lengua sin que medie una educación formal “relacionando usos y contextos (qué decir, en qué situación), y vamos sabiendo, poco a poco, cuándo hablar y cuándo callar, qué decir en diversas circunstancias, de qué hablar con quién, cuándo, dónde y, lo que es más interesante, de qué forma”. Esto conlleva la importancia de conocer los usos de la lengua y tener un propósito de comunicación de acuerdo a distintas situaciones y en correlación con los demás.

Aparece así la noción de *uso* de la lengua dentro de las prácticas comunicativas como el eje de los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos (Lomas, 1993). Por su parte Widdowson (1978, citado en Moro, 2003, p. 149), distingue entre *usage* y *use*. *Usage* es la manifestación abstracta de la lengua y *use* su actualización en una situación comunicativa significativa. Por ello, para la enseñanza de una lengua, el *use* debe tener prioridad ante el *usage*, ya que “la lengua no parte de sentidos prefijados, sino que los sentidos los construyen las personas cuando utilizan la lengua, así pues, en un contexto educativo tenemos que partir de situaciones reales en la que los textos se puedan analizar como lo que realmente son, una combinación de actividades verbales que forman una unidad aceptable de comunicación” (ibid, p. 150).

Bajo estas circunstancias aparece el enfoque comunicativo, desde una perspectiva sociocultural, el cual deja de ver *la norma* como un eje rector y da paso a la noción de *uso* de la lengua, a través de la interacción social y negociación de significados culturales en situaciones comunicativas específicas. La lengua deja de tener un sentido estático y lineal, ya no se le considera sólo respecto a sus estructuras (gramática, léxico), sino que se muestra como un proceso de cooperación donde se interpretan las intenciones comunicativas de los interlocutores, el uso que hacen con las formas lingüísticas, en un contexto socio-cultural específico (Martínez et al., 2002).

Esta propuesta más integradora, de acuerdo con Sales (2003), tiene como base la conjugación de teorías lingüísticas y didácticas. Las primeras toman como base la ciencia del texto, la lingüística textual, la semántica, la semiótica, la pragmática, la sociolingüística y la

psicolingüística. Las segundas consideran los postulados de Vigotsky, Piaget, Bruner y otros, e ideas sobre el aprendizaje significativo, la didáctica constructivista y la psicología cognitiva.

Por su parte, para Moro (2003) el enfoque comunicativo conlleva dos aspectos: por un lado, considera que el aprendizaje de una lengua es un proceso de construcción de significados donde intervienen factores afectivos y personales. Por otro, más que un método es una orientación o propuesta didáctica que facilita el desarrollo de la competencia comunicativa. Es decir, el enfoque comunicativo se centra en las necesidades comunicativas del alumno, con base en un contexto determinado y con finalidades específicas, más que en el conocimiento de los elementos lingüísticos por sí mismos.

### 1.1.3 Competencia comunicativa

El concepto de competencia comunicativa fue propuesto por Hymes para explicar que no sólo se requieren conocimientos gramaticales, sino otros tipos de competencias para un uso adecuado de la lengua. Rompe con la visión de ver la lengua estructurada en reglas que conectan el sentido referencial y el sonido, para poner énfasis en la conducta comunicativa y la vida social. Considera importante tanto los factores cognitivos, como afectivos y volitivos, en el uso de la lengua.

Es así que la noción de competencia comunicativa va más allá de la propuesta chomskiana de *competencia lingüística* sobre el hablante/oyente ideal, en una comunidad de habla homogénea, independientemente del contexto. De este modo, la competencia comunicativa es considerada como: “el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo –lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido” (Lomas, 1993, p. 15).

Por su parte, para Canale y Swain (1980, citados en Pérez, 2004, p. 148) la competencia comunicativa abarca: “los sistemas subyacentes de conocimientos y habilidad requeridos para la comunicación (por ejemplo conocimiento del vocabulario y habilidad de usar las convenciones

sociolingüísticas de una lengua dada)” en contextos culturalmente significativos. Estos conocimientos deben ser usados apropiadamente, junto con las “destrezas y normas necesarios para comportarse correcta y adecuadamente ante las características del contexto y situación de los diferentes intercambios comunicativos” (ídem, p. 147).

Además, se requiere el dominio de cuatro tipos de conocimientos y habilidades como componentes de la competencia comunicativa: lingüística/gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica (Lomas: 1993, 1997, 2001), Sales (2003), Moro (2003) y Pérez (2004):

Competencia lingüística: habilidad para emplear los medios o recursos lingüísticos. Permite captar lo que otros significan de forma oral o escrita en su sentido literal. En Canale y Swain, la competencia gramatical se refiere al dominio del código lingüístico, verbal y no verbal. Se ocupa de los aspectos fonológico, morfosintáctico, léxico y semántico.

Competencia sociolingüística: habilidad para adecuar los medios lingüísticos a las características de la situación de comunicación y del contexto. Permite decodificar diferentes tipos de discursos e interactuar con ellos. Se refiere a las reglas socioculturales de uso y reglas de discurso: la situación de los participantes, el propósito de la interacción, las normas y las convenciones de la interacción.

Competencia discursiva: habilidad para relacionar coherentemente las partes del discurso como un todo. Permite su construcción. Se refiere a la coherencia y la cohesión de las enunciaciones, por tanto, a la combinación formal de los aspectos gramaticales y semánticos.

Competencia estratégica: habilidad para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación. Se refiere a los recursos verbales y no verbales. Compensación de limitaciones comunicativas y efectividad de la comunicación. Hace posible la negociación del significado entre los hablantes.

Lomas (2001) por su parte añade dos competencias más: la literaria, que conlleva al uso y disfrute de los textos literarios; y la semiológica, que implica una interpretación crítica de los usos de los medios de comunicación y los mensajes icono-verbales que nos transmiten. De este modo, para llegar a la competencia comunicativa se requiere “el conocimiento del código, regulación de la interacción entre enunciador y enunciatario, análisis de la imagen, adecuación del texto al contexto, distintas clases de usos de la lengua, comprensión y producción de diversos tipos de textos, comprensión y producción de textos literarios. Se empieza a establecer la importancia de las situaciones *reales* de uso de la lengua en función de propósitos comunicativos *auténticos*” (Martínez, et al., 2002, p. 75).

Como se puede observar, la competencia comunicativa involucra el uso social de las formas lingüísticas; de los códigos no verbales; así como elementos discursivos, para producir e interpretar eficazmente diversos tipos de textos; y estratégicos, para solucionar atinadamente problemas de comunicación (Unamuno, 2003).

Las competencias mencionadas se dan en cualquier situación de comunicación, por lo que en la enseñanza de la lengua las propuestas didácticas deben contemplar su desarrollo a través de las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), aunque pueden ser matizadas como lo proponen Joana Lladó y Miquel Lobera (1999, citados en Moro, 2003, p. 153):

- Habilidades productivas: hablar y escribir sin interacción.
- Habilidades receptivas: escuchar y leer sin interacción inmediata.
- Habilidades interactivas: conversar y escribir con interacción.
- Habilidades de mediación: interpretar o traducir el sentido de un mensaje.

En concordancia con lo anterior, para que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa, Herrera (2002, p. 34) nos dice que se requieren “estrategias didácticas que promuevan en los alumnos la práctica cotidiana de su lengua a través de habilidades como leer, escribir, hablar y escuchar, de tal manera que sean capaces de establecer una comunicación funcional entre sus semejantes y que les ayuden al mismo tiempo a adquirir competencias que les permitan aprender a lo largo de la vida”.

De este modo, la competencia comunicativa se logra en la medida en que el alumno llegue a convertirse en un comunicador eficiente. Lo anterior supone lo siguiente: (Sales, 2003, p. 21):

- a) Comprender lo que otros tratan de significar (...)*
- b) Poseer una cultura lingüística y literaria, adquirida en el proceso de análisis de diferentes textos y en la funcionalidad de recursos lingüísticos (...)*
- c) Construir textos en diferentes estilos, según las exigencias de la situación comunicativa (...)*

Una perspectiva más cognitiva sobre competencia comunicativa la da Pérez (2004, p. 64) cuando afirma que la competencia comunicativa implica “la capacidad de analizar los procesos de percepción y las estrategias cognitivas que han de desarrollar los sujetos para entender, comprender, valorar y crear con los nuevos lenguajes.” Para esto se debe considerar la diversidad de mensajes verbales y no verbales en distintos tipos de textos y fuentes, desde la televisión, prensa, cómics, hasta la internet, lo que determina otra manera de lecto-escritura y por ende una nueva forma de comprensión.

Esto a su vez, coadyuva a la necesidad de nuevas estrategias comunicativas ajustada a los actuales códigos y lenguajes en formatos digitales y a la necesidad de selección, tratamiento e interpretación de la información. Pérez (ibid, p. 152) la refiere como otra competencia aunada a las cuatro mencionadas anteriormente, denominada lingüístico-tecnológica, debido a “la multiplicación de usos lingüísticos, la convergencia e hibridación de códigos verbales y no verbales, los innumerables cauces de acceso y transmisión de la información y las diversas transformaciones de la enunciación lingüística y semiológica hacen necesario ampliar los límites tradicionales de dicha competencia”.

La competencia lingüístico–tecnológica implica a su vez una competencia hipermedia que necesitamos para poder comprender la diversidad de lenguajes transmitidos a través de las Tecnologías de Información y Comunicación, o TIC (redes de ordenadores, satélites, televisión por cable, multimedia, telefonía móvil, videoconferencia). Esta ampliación del concepto de competencia comunicativa (considerando la competencia lingüístico-tecnológica y la competencia hipermedia) es sistematizada por Pérez Tornero (2000, citado en Pérez, 2004) en dos

aspectos: la competencia semiológica y los procesos de mediación, pues “El enfoque adecuado al contexto mediático en el que nos movemos debería tender hacia la práctica y la experiencia vital de los alumnos y alumnas con los nuevos lenguajes y sus mediaciones y sus consecuencias.” (p.153). Por ello, este autor propone que para aprender los nuevos lenguajes es necesario considerar los siguientes factores:

- a) El fenómeno de *deslocalización*, es decir, la caída del peso de la situación comunicativa local en las formas de comunicación a favor de los espacios virtuales.
- b) La *destemporalización*, esto es, el tiempo real, las paradojas temporales, en detrimento del presente físico tradicional de la situación comunicativa.
- c) El peso de los *lenguajes de componente icónico-gráfico* frente al de los *verbo-escriturales*, que está provocando un cambio en la misma sustancia natural del lenguaje.
- d) La *descentralización de la palabra*, de modo que ésta es menos pertinente y eficaz que los signos de los nuevos lenguajes (idem).

Se puede hablar entonces de una transformación de los sistemas de comunicación y de una diversificación de usos lingüísticos, de la producción de sentido, así como de las condiciones de enunciación lingüística y semiológica. Esto dirige hacia una nueva concepción de competencia comunicativa: la competencia mediática, la cual considera los nuevos lenguajes de los medios y las TIC. En palabras de Pérez (ibid, p.155): “Este concepto debe completarse con la competencia semiótica e incluir las habilidades necesarias para ser eficaz en varias dimensiones, entre las que incluimos, por supuesto la competencia lingüística; pero también las normas y convenciones entre las que se desenvuelven los interlocutores; la estructura mediática concreta y los usos y hábitos convenidos socialmente y, finalmente los factores situacionales no mediáticos.”

En este sentido la enseñanza de la lengua necesita ser replanteada y adecuada ante el dominio de las TIC y la avalancha informativa a la que nos enfrentamos, necesitamos saber discernirla de manera coherente para construir conocimientos y ser partícipes competentes en la sociedad red, y ser competente no significa sólo poder mantener un intercambio verbal con los demás. La comunicación y el lenguaje en la actualidad no pueden compararse con épocas anteriores; van más allá de la palabra escrita, conllevan nuevos códigos y modifican los sistemas de expresión,

pues como afirma Pérez (ibid, p. 16): “la intervención en los procesos de adquisición del lenguaje necesita un replanteamiento ante el dominio de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación; sobre todo, ante la influencia de sus poderosos lenguajes.”

Ante la reflexión anterior subyace un cambio de la idea de competencia, desde la que consideraba el sólo intercambio comunicativo eficaz entre los interlocutores, al desarrollo de habilidades para comprender varios códigos y distintos usos lingüísticos e iconográficos. Se debe promover una alfabetización en los códigos de los nuevos lenguajes para lograr una competencia mediática, se trata de “lograr el desarrollo de la plena competencia comunicativa –competencia mediática-, entendida ésta como conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de sus condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación, así como de las implicaciones significativas que de sus mensajes se derivan para la construcción de significados” (ibid, p. 20).

Esta perspectiva de competencia comunicativa es más integral pues supone atender los distintos usos verbales y no verbales que los alumnos aplican en su práctica comunicativa diaria, como hablantes, oyentes, lectores o autores de distintos textos y con diferentes propósitos, así como los procesos cognitivos involucrados en la comprensión y producción de dichos mensajes conforme a sus normas socioculturales. En este sentido, esta nueva visión de competencia nos lleva a la necesidad de desarrollar en los alumnos la literacidad crítica, a través de la habilidad de lectura, búsqueda y análisis de información –como una fase inicial-, para lo cual se requiere de la práctica en la comprensión y producción de textos reales (orales y escritos), a través de diferentes medios (televisión, webs, video) en contextos lo más cercanos a los estudiantes, como lo veremos a continuación.

## **1.2 Lectura y literacidad crítica**

Los medios de información y la tecnología en sí misma son generadores de procesos de influencia "sociocultural" sobre los usuarios individuales y sobre el conjunto de la sociedad. Las Tecnologías de Información y Comunicación modifican la realización de nuestras tareas cotidianas, pero también tienen consecuencias sobre nuestra visión del mundo, creencias y nuevas

formas de leer los diferentes medios electrónicos que forman parte de nuestro entorno social, nos enfrentamos a una gran diversidad de textos: noticias, instructivos, páginas de internet o correo electrónico, ante los cuales aplicamos técnicas de lectura diferentes, ya que leemos de manera distinta un poema, una novela, una receta de cocina, un acta jurídica, recibo telefónico, una nota informativa, una receta médica, etc. Lo anterior también ha repercutido en el ámbito educativo, donde debemos aprender a leer y a escribir como habilidades básicas para obtener conocimiento y como una forma de apropiarnos de nuestra cultura.

En este sentido, partiremos de la concepción de que leer es comprender, lo cual implica el desarrollo de procesos cognitivos tales como conocimientos previos, hacer hipótesis de lectura, así como realizar inferencias para dar sentido a lo que sugiere el texto, pero que no dice explícitamente. Sin embargo, dichas destrezas cognitivas, aunque explican cómo funciona la mente durante la lectura, no exploran a profundidad los elementos contextuales o socioculturales que intervienen en dicho proceso.

Por su parte, el enfoque sociocultural concibe la lecto-escritura como un proceso de construcción social, que ha variado a lo largo de la historia, ha adoptado determinadas prácticas y géneros discursivos particulares. Por ello, “aprender a leer requiere no sólo desarrollar los mencionados 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...” (Cassany, 2006a, p. 24).

### **1.2.1 La lectura**

La lectura no ha sido siempre lo mismo, ha evolucionado a través de la historia según la relación entre autor y lector, así como también ha reflejado el cambio de las distintas formas de conocer y aprender, es decir, de nuevos usos epistémicos del conocimiento, como lo refiere Pozo (et al., 2006, p. 46,47):

“desde las culturas orales (conservadoras del saber, pero nunca reproductivas o literales ...), a la lectura o cultura reproductiva o repetitiva (en que el objeto de conocimiento está ya fijado, atrapado en el papel, para que el lector o aprendiz haga una copia interna, directa, de él), la lectura o cultura escolástica o interpretativa (en la que el texto se acompaña de una interpretación autorizada que lo desvela) hasta llegar a la lectura analítica o crítica (en la que es el propio lector quien debe desvelar o construir su propia comprensión del texto, en un diálogo demorado o diferido con el autor).“

Leer entonces ha tenido varias acepciones y usos, primeramente como actividad oral, y una forma de experiencia espiritual, vinculada a la religiosidad (sobre todo en los siglos XVI y XVII), como nos dice Bufarull (2001, p. 17):

“Muchos niños aprendían a leer textos –básicamente oraciones religiosas- escritos en latín, el significado de los cuales obviamente no entendían, porque la propia lengua en que estaban codificados no les era accesible. Por otro lado, porque tampoco era la comprensión lo que se esperaba de esa alfabetización parcial. Muchos niños dejaban la escuela (...) cuando habían adquirido la habilidad necesaria para participar en los ritos religiosos, pero nunca habían leído un texto en una lengua inteligible para ellos”.

Posteriormente se concibe la lectura como un proceso de construcción donde se le atribuye al lector un papel activo para reflexionar, criticar, contrastar y valorar la información obtenida para obtener conocimiento. En este sentido, leer “es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura.” (Solé, 2004, p. 17).

Desde una perspectiva más cognitiva, Kintsch y de Vega (citados en Pozo et al., 2006, p. 46) hacen referencia a que la comprensión lectora “requiere construir modelos mentales de los textos a partir de los contenidos de la propia memoria y al tiempo redescibir las propias representaciones a partir de esos modelos mentales”, pero estos efectos cognitivos tienen relación con el contexto (escolarizado o informal) y con los usos sociales que las personas hacen de la lectura y escritura. En este sentido, cuando nos enfrentamos a un texto, con la intención de

comprender su significado, intervienen factores externos al lector -el tipo de texto, el tamaño y tipo de letra, el vocabulario, etc.-; así como internos al sujeto -los conocimientos previos, las habilidades de decodificación, de análisis de información, etc.-. Estos elementos se relacionan mutuamente.

Cabe aclarar que las anteriores definiciones, entre muchas otras, han transitado por varias propuestas sobre la comprensión lectora y sus distintos modelos de lectura, a los cuales haremos referencia a continuación.

### 1.2.1.1 Modelos de lectura

Aunque se hará referencia de manera sucinta a los diferentes modelos genéricos desde los que se ha estudiado la lectura, cabe señalar que existe un cierto consenso de los distintos teóricos al considerar los siguientes: ascendentes o *bottom-up*, descendentes o *top down*, interactivos y transaccionales, así como el modelo sociocultural.

- Ascendentes o *bottom-up*

Estos modelos destacan procesos secuenciales de unidades lingüísticas sencillas (letras, sílabas) a otras más complejas (frases, textos), es decir, mantienen un sentido ascendente y unidireccional. (Sanz, 2003, p. 10). La lectura en este caso está <guiada por los datos> (Norman y Brown, 1979, citados en Bofarull et al., 2001, p. 22), pues el texto es la parte fundamental del acto de leer.

Por su parte, dentro de las tres representaciones sobre la lectura que menciona Cassany (2006a, p.24), según el procedimiento para obtener significado (lingüística, la psicolingüística y la sociocultural), sería la concepción lingüística la que correspondería a este modelo, pues desde esta perspectiva se considera que leer es conocer el léxico del idioma, el significado de las palabras y su relación con las palabras anteriores y posteriores. Como el significado está en el texto, varios lectores lo descifrarían del mismo modo y obtendrían el mismo conocimiento. Sería equivalente a *oralizar la grafía*. En cuanto a los tres planos de comprensión lectora, nos dice el mismo autor que *comprender las líneas* se refiere a la comprensión del significado literal, semántico, de las palabras.

- Descendentes o *top down*

Este modelo sostiene que el proceso lector tiene una dirección descendente, “desde las unidades más globales hasta las más discretas, en un proceso <guiado por los conceptos> (Norman y Bobrow, 1979, citados en Bofarull et al., 2001, p. 22). Se destaca asimismo la importancia del lector y la información que éste aporta a la comprensión de un texto: “la información que el cerebro lleva a la lectura es más importante que la información proporcionada en forma impresa” (Smith, 1971, citado en Sanz, 2003, p. 11). Este modelo también mantiene un sentido unidireccional.

- *Interactivos y transaccionales*

Retoman los postulados de los modelos ascendente y descendente. Proponen a su vez un análisis paralelo entre los dos niveles. Consideran la información que proporciona el texto y los conocimientos previos que aporta el lector y las relaciones entre ambos factores (ibid, p. 12). Desde esta perspectiva interactiva o transaccional, Fainholc (2003, p. 65) considera la lectura como:

“el proceso situado, recíproco y de interdifusión entre el lector/a y texto donde la síntesis es el significado que construye la comprensión o el sentido de la lectura que produce el lector. El texto se enriquece por las transformaciones que los esquemas cognitivos y el afecto de la práctica del lector está llevando a cabo. Es decir, el significado que tiene para el usuario lector no es una copia réplica del significado que el autor ha establecido, sino una *reconstrucción, interjuego* del texto en su forma y contenido, los conocimientos y las experiencias previas que posee el sujeto lector-entre ellas- de socialización en el código en que se expresa el texto y, sus objetivos frente a esa lectura”.

En concordancia con lo anterior, Solé (2004, p. 19) nos dice que los elementos del texto generan expectativas en el lector, la información funciona en distintos niveles de complejidad, a manera de input o entrada, y de forma ascendente. Agrega que el texto también produce simultáneamente expectativas de tipo semántico o de significación, las cuales “guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un

proceso descendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél”.

Por su parte, Bofarull (et al., 2001, p. 23) hace referencia a que existe una interrelación entre lector y texto, ambos forman parte activa del proceso lector y esta relación se da igualmente de manera recíproca, pues “se da un juego de procesamientos ascendentes y descendentes simultáneos en la búsqueda del significado. Lector y texto son importantes, a pesar de que aquel guía la lectura con los objetivos que quiere alcanzar y con las decisiones que toma en su curso; las informaciones de todo tipo (semánticas, sintácticas, grafofónicas, etc.) se integran para llegar a elaborar una interpretación personal del texto de que se trate”.

En este mismo enfoque, para Carlino (2006, p.70) el lector debe formar parte activa en el proceso de significación e interpretación a través de su relación con el texto, ya que “el significado no está dado en lo impreso sino que el lector debe buscarlo y elaborar un modelo mental consistente con la fuente. Y, para ello, ha de cooperar de forma activa a partir de su experiencia lectora, su dominio lingüístico y su familiaridad con la organización de otros textos similares. (...) Así, toda lectura es necesariamente interpretativa porque la información que se extrae de un escrito depende tanto de éste como de lo que el lector aporta para poder desentrañarla.”

En relación con este modelo, Cassany (2006a, p. 52) se refiere a *leer entre líneas*, lo cual implica todo lo que se deduce de las palabras, aunque no esté mencionado explícitamente, por ejemplo las inferencias, presuposiciones, connotaciones o doble sentido. También la distingue desde la concepción psicolingüística, además de conocer las reglas del idioma, considera importante la aportación de los conocimientos previos del lector, las inferencias que realiza, las hipótesis que formula. Estos procesos cognitivos permiten que el lector comprenda un texto y lo aproveche funcionalmente en su vida cotidiana (alfabetización funcional), y no sólo se quede en la decodificación de un escrito, aunque no lo entienda (alfabetización literal).

Es así que el significado del texto no está en las palabras, no es único ni estable, se encuentra en la mente del lector, quien puede entender algo que no viene dicho en el texto, que no provienen

del valor semántico de las palabras. A su vez, cada lector puede entender un texto de modo diferente de acuerdo a su experiencia del mundo y sus conocimientos previos, los cuales van variando y por ello al leer un mismo texto en distintos momentos y circunstancias, puede obtener distintos significados (Ibid, p. 26).

- *Paradigma sociocultural*

Este paradigma se ve influenciado por las aportaciones de Vigotsky, quien ya ponía el acento en la relación del ser humano con la sociedad y la cultura. Este autor ya vislumbraba que:

“la psiquis es una función propia del hombre como ser material dotado de un órgano específico, el cerebro, cuyas leyes adquieren nueva forma y son modeladas por la historia de la sociedad (...) no contraponen el instrumento mediatizado cultural, a una psiquis individual completa por sí misma. El instrumento cultural se integra en la psiquis del sujeto, es parte fundamental de la misma (...) Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones de orden social interiorizadas, base de la estructura social de la personalidad”. (Itzigsohn, en Vygotsky, 1988, p. 8).

Esta visión da origen a los postulados de la concepción sociocultural, que de manera clara los precisa Díaz Barriga (2006, p. 17-18):

1. No podemos considerar el conocimiento al margen del contexto y de las interacciones en que se construye. La construcción de significados es un proceso de *negociación social* entre los participantes en una actividad determinada. Por ello también puede decirse que el aprendizaje es un proceso dialógico, un proceso de negociación tanto interno como social.
2. En relación con el locus de la construcción de significados, éste no se encuentra sólo en la cabeza o en la mente del que aprende. Aunque se reconoce que los humanos somos los únicos “procesadores de información”, que podemos de manera intencionada y autodirigida construir significados a partir de la experiencia, para la visión sociocultural resulta más relevante que esto es posible en la medida en que participamos en *comunidades de discurso y práctica* que influyen en nuestros conocimientos, creencias y valores.

3. El conocimiento y la actividad cognitiva se encuentran distribuidos en la cultura y en la historia de su existencia, y están mediados por las herramientas que emplean.

4. Esto implica la adopción de un enfoque de *cognición distribuida*, el cual afirma que la cognición se distribuye entre los individuos, se construye socialmente para lograr objetivos comunes en una cultura; va más allá del individuo, surge de la actividad compartida.

5. El aprendizaje se sitúa en un contexto determinado; depende de las oportunidades y restricciones que éste ofrece. La cognición es situada, pues el aprendizaje implica cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta que ocurre en un contexto determinado. Por consiguiente, debe adoptarse un modelo de *aprendizaje y enseñanza situados...*

En este mismo orden de ideas, los aportes socio-histórico-culturales permiten identificar el papel importante de las herramientas culturales en el aprendizaje. De esta manera la interacción con internet la podemos ver como “una acción mediada” a través la relación entre la cultura y la tecnología, lo que permite el desarrollo de los procesos mentales.

En lo que respecta al proceso de comprensión lectora, de acuerdo a este paradigma, hacemos uso de funciones psicológicas de orden superior, las cuales se destacan por el uso de signos como función mediadora en el mundo interior del propio sujeto. El signo se refiere a “los estímulos-medio artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica que cumplen las funciones de autoestimulación” (Vigotsky, 1995, citado en Braslavsky, 2004, p. 23). Es por ello que la comprensión no implica formar imágenes en nuestra mente, sino en referirle significado al signo.

Es así que con el uso del signo podemos dar significación a un texto a partir de nuestra relación con el autor y de nuestra pertenencia en una comunidad social determinada. En palabras de Hernández (2006, p. 50) “los signos del texto son interpretados ciertamente a partir de los signos que posee el lector y con base en ello logra construir significados personales (significados

subjetivos), pero también significados contextuales o culturales puesto que los signos utilizados por el lector también reflejan los valores y la ideología de su contexto o comunidad de referencia”.

Dentro del paradigma socio-cultural, influenciado por otras disciplinas como la etnometodología, la sociolingüística, la teoría literaria, el análisis del discurso y la filosofía del lenguaje, también se ha tratado de dar respuesta al proceso de lectura y escritura, pues según Cole y Engeström (2001, citados en Hernández, 2005), ambas “son entendidas como actividades sociales que ocurren dentro de ciertas prácticas sociales y comunidades de discurso. A este enfoque se le ha denominado constructivismo social o sociocultural, pues arguye que el conocimiento o los significados no residen en la mente de las personas sino que se distribuyen socialmente entre éstas, los artefactos empleados y el contexto” (p. 87).

Desde esta perspectiva, Hernández (2006a, p. 24) distingue cuatro constructivismos: psicogenético, ausubeliano, estratégico y sociocultural; los tres primeros coinciden en un planteamiento endógeno o psicológico, es decir, se preocupan por la dinámica interna del proceso constructivo; mientras que el último es considerado exógeno o social (sociocultural), el cual se distingue por su “interés en indagar los procesos de interacción social construidos conjuntamente y cómo estos son internalizados (reconstruidos) por los sujetos participantes”.

De este modo, para el constructivismo sociocultural (Ibid, p. 25):

- Su foco de análisis es la interacción del sujeto con los otros, en la mediación social y en los procesos socioculturales.
- Concibe el aprendizaje como un proceso de aculturación o apropiación que ocurre en situaciones y prácticas culturales (educativas).
- En cuanto a la localización de lo mental, está en una forma situada y distribuida social y culturalmente. En la interacción del individuo y lo social.
- Quien construye es el aprendiz como co-constructor de la cultura gracias al apoyo de los otros.

- Los saberes culturales/educativos son reconstruidos, a través de la participación en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) con los otros que saben más.
- Esta construcción se da entre el aprendiz, los mediadores y los otros (en lo social-cultural).

En lo que respecta al proceso de lecto-escritura, Hernández (2005, p. 109) nos hace una distinción entre las concepciones del constructivismo cognitivo y el social:

	<b>Perspectiva cognitiva (constructivismo cognitivo)</b>	<b>Perspectiva histórico-cultural (constructivismo social)</b>
<b>Foco principal de análisis</b>	Los procesos cognitivos y autorreguladores.	Las prácticas letradas y el contexto sociocultural.
<b>Concepto de texto</b>	Reflejo de las actividades y estrategias cognitivas del escritor. El texto parece una construcción elaborada sólo por el escritor.	Mediador semiótico que adopta géneros discursivos diversos. El texto es elaborado como parte de un proceso dialógico e intertextual.
<b>Significado</b>	Son construidos internamente por los mecanismos interpretativos del lector.	Son construidos socialmente como consecuencia de las complejas interacciones entre lector, escritor y contexto.
<b>Concepto de contexto</b>	Como una situación externa que rodea la ocurrencia de los procesos. Puede influir en ellos en forma importante.	La comunidad discursiva, las prácticas letradas y culturales en donde se insertan las actividades de lectura y escritura.
<b>Concepto del lector</b>	Constructor e intérprete de significados, interactúa con el texto.	Los lectores son participantes de comunidades discursivas que usan sus recursos semióticos en las prácticas letradas donde participan.
<b>Concepto del escritor</b>	Constructor de textos que resuelve problemas retóricos.	Los escritores son participantes de comunidades discursivas que usan sus recursos semióticos en las prácticas letradas donde participan.

Es así que la concepción sociocultural destaca el origen social del significado de las palabras, las cuales adquieren sentido a partir del contexto en que se usan y del conocimiento previo del lector; quien desarrolla y usa el lenguaje a través de su interacción y prácticas discursivas en una comunidad de habla determinada. En este sentido aprender a leer implica, además del desarrollo de procesos cognitivos, de la adquisición de saberes socioculturales propios de cada comunidad y práctica comunicativa.

Otro aspecto a considerar es que el discurso manifiesta la representación del mundo y puntos de vista de quien lo usa. Por ello, la relación entre el discurso, autor y lector se da en ámbitos y contextos específicos y con propósitos sociales concretos, al igual que los roles del autor y lector, la estructura de los textos, el léxico y el estilo. Así, cada comunidad usa el discurso de un modo específico, como forma particular de su cultura, identidad e historia. Estos elementos los considera Cassany al referirse a la lectura *detrás de las líneas*, pues tiene que ver con la ideología, el punto de vista, la intención y argumentación del autor.

Para la postura sociocultural, el proceso de lecto-escritura es una construcción social, que ha cambiado a través de la historia, con determinadas prácticas y géneros discursivos particulares, ya que como afirma Cassany (2006a, p. 38):

Leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que tiene una historia, una tradición y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No es suficiente con decodificar las palabras o con hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utilizan el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc.

### 1.2.2 Concepto de alfabetización y literacidad

Antes de pasar al término de literacidad, conviene reconocer la importancia de la alfabetización, asociada por tradición con la educación formal y la adquisición de la lectura y escritura, como una concepción mecánica ligada al alfabeto.

#### *Alfabetización*

El término ha sido definido como *acción y efecto de alfabetizar*, y éste a su vez como *poner por orden las letras o enseñar a leer*. Mientras que *analfabeto* (del griego: *an* ‘sin’ y las dos primeras letras, *alfa* y *beta*) es *quien no sabe leer*. Según el Diccionario de Alfabetización de la International Reading Association (Asociación Internacional de Lectura) menciona 38 tipos de alfabetización (Braslavsky, 2004, p. 60). Este concepto ha cambiado conforme la evolución cultural e histórica del ser humano. Su concepción ha girado en torno a “las habilidades de leer, niveles de lectura y escritura, niveles de comprensión, dimensiones funcionales sociales y culturales, la extensión del término para nuevas competencias y, más aún, como estrategia de liberación en la ‘capacidad de leer el mundo’, como lo propuso Paulo Freire” (idem).

En el siglo XX, después de la Primera Guerra Mundial, se habla ya de niveles mínimos de alfabetización, sobre todo para resolver algunas necesidades en la práctica cotidiana y cívica (leer un pasaje fácil, poder firmar con su propio nombre), y surge el concepto de alfabetización funcional, la cual se lograba con tres años de educación formal, aunque también era limitada pues bastaba con poder leer y escribir un párrafo o una carta formal en su lengua materna para que la persona, de acuerdo a la definición de la UNESCO en 1978, fuera capaz de “intervenir en todas las actividades en las cuales la alfabetización es requerida para el efectivo funcionamiento de su grupo en la comunidad y también para capacitarlo en la continuidad del uso de la lectura, la escritura y el cálculo para sí mismo y para el desarrollo de la comunidad” (ibid, p. 64). Esta definición concibe la alfabetización como útil para el desenvolvimiento eficaz del sujeto en su comunidad, en su trabajo, como parte de su medio y vida pública, pero no la considera con respecto a la relación personal con el texto.

En las últimas cinco décadas han sido varios los criterios para determinar los niveles de alfabetización, como por ejemplo “la gran complejidad ocupacional en la sociedad posindustrial; los materiales ocupacionales (manuales, instructivos, memos, etc.), que están escritos en un nivel más alto que el requerido por la alfabetización funcional; la acumulación de información y la dificultad para su procesamiento; la renovación de información que requiere ese procesamiento; los cambios en los textos y su lecturabilidad cada vez más difícil.” (Ibid, p.p. 65-66).

Jeanne Chall (1990, citada en Braslavsky, 2004, p. 66) plantea los siguientes niveles de la alfabetización funcional:

1. Por debajo del nivel funcional, que comprende desde el completamente iletrado hasta el que solo lee etiquetas y signos.
2. Nivel funcional, que permite leer textos simples, tales como artículos fáciles de revistas y el periódico local.
3. De lectura avanzada, que permite leer textos escritos de manera abstracta, con capacidad de resolver problemas procesando una información compleja. Este nivel debería corresponderse con diez años de escolarización.

Como puede observarse, el concepto de alfabetización se ha adaptado de acuerdo con las características y cambios socioculturales. La alfabetización *avanzada*, es el grado más alto de estos niveles y es a la que ha correspondido la educación formal, de acuerdo con las exigencias económicas y laborales de la sociedad. Sin embargo, y de acuerdo con la autora, la dicotomía *alfabetizado* versus *analfabeto* no es suficiente para comprender los niveles de habilidades lectoras.

### *Literacidad*

El término *literacy* ha resultado ambiguo al igual que su traducción al español por el vocablo *alfabetización*, aunque se aproxima más a los términos *letrado/iletrado*, equivalente a *literate/illiterate*, que se vincula al adjetivo *ilustrado*, derivado del latín *litteratus* (sabio, docto, instruido). Las personas *letradas* en la Edad Media sabían leer al menos latín, aunque no abarcaba la escritura, la cual era tarea de los copistas, quienes dominaban la técnica del procesamiento del

pergamino y las plumas, con instrumentos especiales y uso de la fuerza. En la Reforma, las personas consideradas *letradas* eran las que podían leer –descifrar- la lengua nativa.

Para Ferreiro (citada en Cassany, 2006a, p.p 42-43) literacidad es un término más neutro y es equivalente a las denominaciones de otros idiomas: *literacy* (inglés), *lettrisme* (francés), *letramento* (portugués). A su vez, Carlino (2006, p. 14) nos dice que *literacy* se refiere “a un conjunto de prácticas letradas más amplias que las que denota el correspondiente español ‘alfabetización’. Por *literacy* se entiende la cultura organizada en torno de lo escrito, en cualquier nivel educativo pero también fuera del ámbito educacional, en las diversas comunidades lectoras y escritoras”.

Por su parte, para Cassany (2006a, p.p. 38-39) la literacidad es un término más general para referirse a las prácticas de comprensión de escritos pues “abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura”. La literacidad abarca varios aspectos, desde la ortografía, las formas de pensamiento, así como los valores y las representaciones transmitidas. Pero además, la literacidad incluye el discurso oral que se ha planificado previamente con la escritura (como la televisión y la radio). También incluye el habla y la imagen en otros discursos, como las webs o el video.

En este orden de ideas la literacidad crítica incluye: el código escrito, los géneros discursivos, los roles del autor y el lector, las formas de pensamiento asociados al discurso, la identidad y el estatus como individuos, así como los valores y representaciones que se diseminan a través del discurso escrito. De acuerdo a este autor (*idem*) la literacidad, en un sentido más generalizado, incluye:

1. *El código escrito*: las reglas lingüísticas del código escrito (ortografía, sintaxis, morfología, párrafos) además de las convenciones establecidas para el texto (diseño, puntuación).
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 de autor y 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 (punto de vista, enfoque, métodos), de presentación de datos y 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 del discurso escrito, por medio 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.

Los anteriores aspectos implican que en el proceso de lecto-escritura no sólo se aplican normas ortográficas sobre un texto, sino que también autor y lector adoptan puntos de vista y actitudes, de acuerdo a sus formas de pensamiento y construyen así unas concepciones concretas sobre la realidad. A su vez, lo que la persona lee o escribe es un reflejo de su propia identidad dentro de una comunidad y una herencia histórica.

### **1.2.2.1 Antecedentes de la literacidad**

Los antecedentes de la literacidad crítica son mutidisciplinarios, pues influyen en ella la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt, la pedagogía del oprimido de Freire, las reflexiones de Foucault, el Análisis Crítico del Discurso, así como los nuevos estudios sobre literacidad o la psicología de la comprensión (véase Cassany, 2006a).

### ***La Escuela de Frankfurt***

La Escuela de Frankfurt postula la Teoría Crítica en 1923 con las ideas de Max Horkheimer, -quien formula el término-, así como Theodor Adorno, Herbert Marcuse y Jürgen Habermas. Estos autores están en contra de las ideas positivistas y postulan la reflexión crítica ante las inequidades sociales del mundo, la dominación y la represión. En sus postulados afirmaban que la sociedad industrial se sustenta en el dominio científico y tecnológico sobre la naturaleza del hombre.

Esta teoría nació con base en los planteamientos de la teoría marxista y la de Freud, de esta manera se utilizó por primera vez la psicología colectiva en el ámbito político. Esto permitió un análisis crítico-dialéctico sobre los principios de dominación colectivos. De acuerdo con Palacio Díaz (2005), dicha Escuela hace una crítica a la reducción formal de la libertad y postula la igualdad del ser humano y una transformación social sustentada en la razón.

Sus autores consideran que la libertad depende de la razón del individuo y éste la puede ejercer mejor de manera autónoma para llegar a la verdad. También afirman que hay desigualdad en la educación y en el ámbito escolar, considerada como una institución de dominio por parte de las clases que están en el poder, quienes a través de la escuela reproducen formas culturales preestablecidas. También, desde la perspectiva de esta Escuela, los medios de comunicación son instrumentos de dominación cultural, tienen una gran capacidad de manipulación y adoctrinamiento “a través de unas poderosas industrias culturales que convierten la comunicación y la cultura en mercancías” (Pérez, 2004, p. 49).

### ***Freire***

Para este autor, la comunicación, la educación y la sociedad tienen una relación intrínseca, pues uno no puede estar sin el otro. Considera que la educación debe ser una fuerza de cambio y de libertad, y sustituir a una educación de *domesticación*, pues la primera “ha de buscar a ese hombre-sujeto que necesariamente implicaría una concepción...de una sociedad...Se buscaría,

pues, una toma de conciencia, una autoconciencia... de sí mismo (individuo y sociedad), de su tiempo y de su espacio. La dinámica de esta autoconciencia... llevará a una consecuente profundización de esa conciencia y de ahí a la inserción (tiempo y espacio) en la historia como actor y sujeto...y no como meros espectadores (situación actual en la escuela y en la sociedad)” (Freire, 1969, citado en Sáiz, 2003, p. 10).

De lo anterior se desprende para este autor la necesidad de un pensamiento crítico, como un saber más pleno, a través de una toma de conciencia que le da existencia al ser humano en su plano histórico. En este sentido, la transitividad crítica (como opuesta a la conciencia ingenua) lleva al hombre a superar su falta de compromiso, “la crítica para nosotros, implica que el hombre comprende su posición dentro de su contexto. Implica su injerencia, su integración, la representación objetiva de la realidad. De ahí que la concientización sea el desarrollo de esa toma de conciencia” (ibid, p. 29). Para llegar a este nivel, se requiere de una educación crítica, liberadora y democrática, con apertura al diálogo, que permita al hombre profundizar en la interpretación de los problemas, con una responsabilidad social y política.

Desde esta perspectiva más social y política, y al plantear el término *crítico* en el ámbito educativo, Freire considera que el analfabetismo, más que un fracaso, es el resultado de una desigualdad social histórica impuesta por una sociedad opresora que busca el dominio cultural a través de la escuela como reproductora del orden establecido y que limita la capacidad de reflexión. Critica también la educación desvinculada del contexto y enfocada con una visión positivista.

Freire se preocupa por la alfabetización de niños y adultos con el propósito de desarrollar “la conciencia crítica de los sujetos para su liberación de los límites del confinamiento impuestos por la sociedad letrada a sus miembros no letrados” ( Kleiman, 1998, citado en Braslavsky, op. cit, p. 69). La ideología dominante tiene un gran peso sobre la alfabetización y la estigmatización de los no letrados. Por ello Freire postula por una *alfabetización concientizadora*, fuera de la institución escolar, como una crítica a la educación escolarizada, sometida a ciertos fines ideológicos, y como base para la liberación de los marginados. La desescolarización desde esta perspectiva forma parte de una realidad sociocultural y no demerita el papel de la educación formal como

parte fundamental de una sociedad organizada, a través de la cual el Estado debe cumplir con la responsabilidad de dar educación pública como un derecho de todo ser humano.

Para Freire, la educación es una forma de liberación, y la literacidad es una herramienta de reflexión, de interacción con el mundo de manera crítica, lo que le da poder, por ello, leer, más que una destreza cognitiva, es un acto político, al leer un discurso y comprenderlo, permite mejorar la calidad de vida de las personas.

### *Pedagogía y pensamiento críticos*

La pedagogía crítica se centra en la alfabetización y resalta la importancia del *currículum oculto* como una manera implícita de transmitir objetivos y contenidos fuera de los programas de estudio. En cuanto al pensamiento crítico, ha habido una preocupación por formar alumnos críticos, como sujetos conscientes y actores de su propia realidad histórico-social. Sin embargo, y pese a que el término ha tenido varias acepciones, Díaz Barriga (2001) nos dice que predominan dos perspectivas desde el ámbito educativo que pueden articularse entre sí, por un lado, las habilidades cognitivas de pensamiento; y por otro, la alfabetización crítica desde una perspectiva ético-política.

En el caso de la perspectiva cognitiva, se interesa en el dominio específico de contenido, es decir, de las habilidades de comprensión y evaluación de argumentos en los discursos oral y escrito, con un enfoque de evaluación procesual. Desde este foco de análisis, una aproximación es la de Mayer y Goodchild (1990, citados en Díaz Barriga, 2001, p. 530,531) quienes definen el pensamiento crítico como “el intento activo y sistemático de comprender y evaluar las ideas o argumentos de los otros y los propios y proponen que un pensador crítico es capaz de reconocer y analizar los argumentos en sus partes constitutivas:

- a) La o las aseveraciones nodales acerca de las propiedades o cualidades del objeto de conocimiento que se juzga, o la relación existente entre dos o más objetos.
- b) Comprender la explicación teórica, el mecanismo hipotético o la justificación en que ésta se sustenta.

- c) Proporcionar y juzgar la evidencia que permite apoyar o refutar la aseveración o tesis central sostenida en la comunicación que se valora.
- d) Como consecuencia de lo anterior, realizar una evaluación o juicio que permita tomar una postura, es decir, decidir si se acepta o no el argumento en cuestión.”

Por otro lado, en lo que respecta a la alfabetización crítica desde una visión ético-política: Henry Giroux plantea que es función del docente fomentar en los alumnos el desarrollo de un pensamiento crítico, a través del diálogo, de la concientización y de una “alfabetización crítica” (*critical literacy*), que les ayude a razonar sobre las condiciones y desigualdades políticas y sociales, con una visión más justa y democrática: “lo que hay que enseñar es la habilidad de analizar, problematizar e intervenir en la realidad, por lo que la capacidad de situarse históricamente y de tener en perspectiva los valores, creencias e ideologías propias o ajenas, es la esencia del desarrollo de un sentido de criticidad” (ibid, p. 531).

En este sentido, Giroux describe dos características del pensamiento crítico:

- a) No entiende el conocimiento como un fin, sino como un medio para problematizar constantemente los hechos.
- b) Ningún conocimiento carece de intereses, normas y valores humanos subyacentes, por lo que es necesario adoptar varios puntos de vista y desarrollar el pensamiento dialéctico. (Cassany, 2006a, p. 70).

Por su parte, Kanpol (1990, citado en Cassany, 2006a) distingue entre literacidad *funcional* y la *crítica*. La primera se refiere a “las habilidades técnicas necesarias para decodificar textos sencillos como señales en la calle, instrucciones o la portada de un periódico. La segunda permite el *empoderamiento* individual, en el sentido posmoderno, para analizar y sintetizar la cultura de la escuela y las propias y particulares circunstancias culturales” (p. 70).

En lo que respecta al *pensamiento crítico*, Klooster (2001, idem) nos dice que no es memorización, ni la simple comprensión de textos, ni la creatividad ni la intuición, pero sí es:

- *Independiente*: se construye a partir de la individualidad;
- *Informado*; requiere conocimientos o información;
- *Cuestionador*, arranca con preguntas o problemas que interesan al sujeto y que deben resolver;
- *Razonado*: busca argumentaciones razonadas, con tesis, argumentos, pruebas, etc.,
- *Social*: compara, contrasta y comparte las ideas con otros, aunque inicialmente sea individual (*idem*).

De este modo, el pensamiento crítico promueve el desarrollo de ideas propias, la libertad de poder decir las y el respeto a las opiniones de los demás como una parte importante en una sociedad democrática.

### *Foucault*

Foucault parte con la premisa de que las tecnologías tienen el poder de actuar sobre el cuerpo, son aparatos del discurso que permiten la dominación. Es decir, las concibe como tecnologías del poder, pues “los discursos y las prácticas están imbricadas en formaciones articuladas que tienen como característica primaria el dominio de unos grupos sobre otros” (Poster, 1991, p. 79).

Al estudiar las técnicas de dominación y la ideología que representan, a esta última la considera como “una forma de falseamiento que no llega al rango de conocimiento o ciencia. Estudiar la ideología...es estudiar ideas que han sido distorsionadas por obra de una contaminación con algunos aspectos de las relaciones basadas en la dominación” (*ibid*, p. 122). De este modo todo discurso es una perspectiva que depende no de la “verdad” que representa, sino del papel que desempeña en las prácticas sociales.

Es así que este filósofo francés consideró como parte esencial de la literacidad crítica los conceptos de *poder*, *conocimiento* y *discurso*. La fuente de poder, más que la soberanía, es el conocimiento, que nos permite tener nuestras propias convicciones, opiniones y saberes sobre la realidad y la sociedad en que vivimos. Pero a su vez, estas concepciones y creencias dependen de las prácticas sociales en que nos desenvolvemos, así como de la información y de los discursos a

los que nos enfrentamos. Es por ello que el discurso es una herramienta de poder, nos permite construir conocimiento y una visión de la realidad, la cual vemos como nos la ofrece el discurso (Cassany, 2006a).

### ***Los nuevos estudios sobre la literacidad***

Los *nuevos estudios sobre la literacidad* se dan a finales del siglo XX, tienen sus raíces en varias disciplinas (antropología, educación, psicología social) y a su vez mantienen una visión más sociocultural, pues conciben la lecto-escritura como un *producto social*, cuyos significados son inherentes a los usuarios y a la situación de comunicación y varían de acuerdo al tipo de discurso, la disciplina y el contexto. Cada comunidad tiene determinadas formas de transmitir significados, como lo afirma Gee (1990, citado en Cassany, 2006a, p. 73):

“Cada tipo de texto puede leerse de varios modos; el significado puede tomarse del texto o construirse en varios niveles [...] Los tipos de texto y sus distintas maneras de leerlos no fluyen en un soplo del alma individual (o de su biología); son la invención social e histórica de grupos sociales variados. Sólo aprendemos a interpretar textos de un cierto tipo y en una cierta manera cuando hemos podido participar en los contextos sociales en los que se leen estos textos y se interpretan del modo pertinente. Nos socializamos o culturizamos en cada determinada *práctica social*.”

Por ello, en el proceso de lecto-escritura, además de un adecuado desarrollo cognitivo, interviene la interacción sociocultural de los sujetos, pues los textos están situados sociohistóricamente. Por lo anterior, en la literacidad interactúan varios elementos culturales, entre los que la escritura actúa como una herramienta cognitiva.

### ***Análisis Crítico del Discurso (ACD)***

Las raíces principales del Análisis Crítico del Discurso se encuentran en la retórica clásica, la lingüística textual y la sociolingüística, así como en la lingüística aplicada y la pragmática. Wodak y Mayer (2003, p. 144) nos dicen que el análisis crítico del discurso (ACD) “es una perspectiva crítica sobre la realización del saber (...) se centra en los problemas sociales, y en

especial en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso de poder o de la dominación.” Estudia el lenguaje (y su relación con el poder) como práctica social, dentro de un contexto determinado. Es decir, analiza las relaciones de dominación, discriminación, poder y control que se dan a través del lenguaje.

Además parte de que el discurso “es un objeto históricamente producido e interpretado, esto es, que se halla situado en el tiempo y en el espacio, y de que las estructuras de dominancia están legitimadas por las ideologías de grupos poderosos” (ibid, p. 19,20). Esta perspectiva se relaciona con el término *crítico*, como una manera de dar a conocer cómo interaccionan las cosas en sus tres conceptos esenciales: poder, historia e ideología.

También considera que todo discurso es ideológico, es decir, el uso del lenguaje y del discurso tiene gran influencia en la adquisición y modificación de las ideologías, la gran parte de nuestro discurso expresa puntos de vista fundamentadas ideológicamente, en palabras de van Dijk (2003, p. 17):

“La mayoría de las ideas ideológicas las aprendemos al leer y escuchar a otros miembros del grupo, empezando por nuestros padres y compañeros. Más adelante <aprendemos> ideologías mirando la televisión o leyendo los libros de texto de la escuela; también lo hacemos través de la publicidad, los periódicos, las novelas o al participar en conversaciones cotidianas entre amigos y colegas, así como en muchos otros tipos de discurso oral y escrito.”

Desde esta perspectiva del análisis del discurso, se puede explicar la forma en que los textos están permeados por ideologías y su forma de reproducción en la sociedad (que lleva a su vez como parte intrínseca al discurso). De este modo las ideologías controlan de manera indirecta las prácticas sociales y el discurso, pues tienen una función social que se manifiesta a través de la interacción y cooperación entre los miembros de una comunidad.

Asimismo, el interés del ACD está orientado a los problemas de índole social, como la desigualdad de género, los orígenes y diferencias étnicas, las clases sociales, las ideas religiosas, el lenguaje, la orientación sexual y otros criterios distintivos de las personas. Esta corriente

permite dar un marco de referencia para un análisis crítico de la lectura e identificar los propósitos del autor que se encuentran detrás del discurso, ya que no refleja la realidad objetivamente, sino sólo una visión parcial, contextualizada, además siempre conlleva intenciones a veces ocultas, valores, actitudes, y relaciones de dominio y opresión. Por ello es necesario identificar estos presupuestos y confrontarlos con otras alternativas para comprender y tomar una actitud crítica ante el discurso.

### 1.2.2.2 Características de la literacidad y el lector crítico

Una vez conocidos los antecedentes de la literacidad crítica, a través de ella podemos ver que el proceso de lectura tiene que ir más allá de lo que hay entre líneas y comprender lo que hay detrás, descubrir la ideología que subyace al discurso como una herramienta para ejercer el poder, pues todos los discursos están situados, en momentos sociohistóricos determinados, tienen fines específicos, ya que muestran un punto de vista parcial o muy particular, no son neutros.

Por ello es necesario conocer distintas interpretaciones para llegar a una mejor comprensión, pues el significado de un texto, que se construye con los datos del discurso y los conocimientos previos del lector, no está en el escrito, sino en la mente. La lengua no refleja la realidad, es una abstracción que existe en nuestro cerebro como un producto cultural, lo que existe es *el discurso*, cuya función se ha visto desde distintas perspectivas. Al respecto abordaremos la lectura crítica concebida en sus inicios y la literacidad crítica.

Cervetti (2001, citado en Cassany, 2006, p. 81) distingue entre la lectura crítica de antaño y literacidad crítica actual. La primera predominaba a mediados del siglo XX, con una visión humanístico-liberal, desde esta perspectiva, lo *crítico* implicaba un proceso cognitivo de mayor nivel, con capacidades para inferir, distinguir entre la fantasía y la realidad, identificar la intención del autor y el desarrollo de una interpretación personal. A su vez, el conocimiento se daba a través del razonamiento lógico y las experiencias con los sentidos.

Por otro lado, la actual teoría de la literacidad mantiene una visión más relativista y posmoderna sobre el origen del conocimiento, nuestra visión de la realidad o la función del discurso en la

comunicación, y sostiene que “El discurso no posee conocimiento en sí, sino que éste emerge al entrar en contacto con los significados que aporta cada comunidad a través del lector. El conocimiento es siempre cultural e ideológico, local; no existen realidades absolutas u objetivas que puedan servir de referencia. Tampoco es completo tomar los propósitos del autor como fuente básica del significado; el autor es sólo un elemento más junto con el contexto, la comunidad o el acto de lectura” (idem). Así se muestra en el siguiente cuadro comparativo:

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

Por su parte, en el proceso de comprensión lectora, Frank Serafini (2003, citado en Cassany, 2006a) considera tres perspectivas teórico-prácticas: la modernista, la transaccional y la crítica, como se muestra en el siguiente cuadro (p. 79-80):

	<b>Modernista</b>	<b>Transaccional</b>	<b>Crítica</b>
<b>Leer</b>	El significado se aloja en el texto y es independiente del contexto (lector, comunidad, circunstancias). El escrito es un envoltorio neutro y leer consiste en descubrir su – esencia.	El lector rellena los – huecos- del texto con su conocimiento previo y convoca interpretaciones de la comunidad. Leer es un proceso individual que ocurre a cada lector único, con un texto y un contexto particulares.	El texto está situado sociohistóricamente, es un artefacto cultural con propósitos y contexto social histórico, político, cultural. Es importante atender a las perspectivas de género sexual, etnia, clase social, cultura, etc.
<b>Aprender</b>	Se aprende con instrucción formal, directa y secuencial. Se evalúa y corrige objetivamente.	La lectura es una forma de conocer que amplía el mundo del niño, que conecta el mundo natural y social con su personalidad.	Ni los lectores ni la clase o el centro educativo son neutros o desinteresados, sino miembros de una comunidad, con intereses políticos, culturales e históricos.
<b>En el aula</b>	Hay ejercicios de descodificación fonética y lectura en voz alta, tareas de comprensión de inferencias y lecturas por niveles de dificultad (calculada con formulas de legibilidad).	Discusiones en pequeño y gran grupo para compartir interpretaciones (clubs de lectura, investigaciones, discusiones). El docente actúa como dinamizador.	Lectura de textos variados relacionados con el aprendiz; búsqueda de los diferentes significados posibles de un texto; toma de conciencia sobre cómo se posicionan autor y lector.
<b>Énfasis</b>	En la descodificación, en la oralización de la prosa y en la comprensión literal, con escasa respuesta personal.	En el desarrollo de los procesos cognitivos, en la construcción de la interpretación personal, en el crecimiento del sujeto.	En los contextos amplios (comunidades, culturas) que influyen en la comprensión; en la acción social más allá de la clase.

Además, existen varios planos de lectura en un mismo texto. Gray (1960, citado en Cassany, 2003, p. 116) hace la distinción entre leer “las líneas”, leer “entre líneas” y leer “detrás de las líneas”; que a su vez Alderson (idem) refiere a comprender lo que significa literalmente el texto, elaborar sus inferencias y evaluar de manera crítica el texto (aunque cabe aclarar que las fronteras

entre estos niveles de comprensión es difusa pero permiten clarificar la distinción entre un lector crítico, consciente y la de uno que se deja llevar por lo que dice el texto y ser manipulado fácilmente). El último nivel, leer “detrás de las líneas” nos permite comprender los propósitos del autor, por qué lo escribió, y formar una opinión personal en relación a las ideas y argumentos propuestos, se trata de una respuesta externa al texto que requiere de vastos conocimientos por parte del lector. Por lo que la lectura crítica es un nivel más complejo y exige mayor comprensión, se requieren conocimientos previos que permitan la comprensión del texto (elaborar inferencias, descubrir las intenciones) y una respuesta externa del lector frente al mismo.

Esto también implica elaborar inferencias de tipo pragmático, estratégico o elaborativo, predictivo y proyectivo, con lo cual podemos interpretar la coherencia global de un discurso. Es decir, en el proceso lector elaboramos inferencias de acuerdo a nuestros conocimientos previos y a los estímulos textuales, construimos significados de manera implícita. Damos sentido y coherencia a un texto a partir de lo no dicho, por medio de deducciones, evaluaciones y críticas, por ejemplo: otorgamos una acepción verosímil a las palabras polisémicas (desambiguación), relacionamos las anáforas con sus referentes y recuperamos las elipsis gramaticales (anáforas), recuperamos los pasos perdidos de la secuencia (implícitos), vinculamos las palabras con elementos de la realidad (asignación de referentes). En cuanto a los tipos de inferencias que realizamos se encuentran las siguientes: (Cassany, 2006a, p. 91).

- Inferencia lógica/pragmática. La primera se basa en razonamientos formales y tiene un grado de certeza absoluto. La segunda se basa en el conocimiento del lector y tiene porcentajes más bajos de probabilidad.
- Inferencia de coherencia local/global. Se distingue la inferencia que construye la *coherencia local* de un fragmento breve de aquella que elabora la coherencia del discurso completo.
- Inferencia automática /estratégica o elaborativa. La primera se elabora en poco tiempo, consume escasos recursos cognitivos, es más fuerte y segura y es inconsistente. La segunda requiere más tiempo, más recursos cognitivos, es más débil o incierta y es consistente.

- Inferencia retroactiva o explicativa/preactiva, predictiva o proyectiva. La primera busca un dato en el texto precedente o relaciona lo que estamos leyendo con el texto previo, mientras que la segunda sugiere ideas para el futuro.
- Inferencia obligatoria o necesaria/elaborativa. La primera es imprescindible para dar sentido y coherencia al texto. La segunda enriquece o adorna el significado básico.

De acuerdo a lo anterior Cassany (ibid, p. 86-87) nos dice que un lector crítico:

- Reconoce los intereses que mueven al autor a construir su discurso, con el contenido, la forma y el tono que le ha dado. Relaciona su postura con la del resto de agentes sociales.
- Identifica la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice. Detecta la ironía y el sarcasmo, los dobles sentidos, la ambigüedad premeditada, la parodia o el escarnio.
- Reconoce el género discursivo utilizado: la función que realiza en su disciplina, la estructura y el estilo, la fraseología y las secuencias discursivas habituales, las formas de cortesía tradicionales, etc.
- Recupera las connotaciones que concurren en las expresiones del discurso. Las palabras se asocian con el imaginario y la cultura propia de cada comunidad. El lector toma conciencia de estos conocimientos sugeridos y los confronta con otras perspectivas.
- Distingue la diversidad de voces convocadas o silenciadas. Cada discurso aprovecha sus precedentes y todas las palabras son prestadas. El lector identifica las expresiones reutilizadas, repetidas, recicladas o replicadas: citas directas, indirectas, parodias, etc. Valora el efecto que causan y los matices que aporta el autor en el nuevo discurso.
- Evalúa la solidez, la fiabilidad y la validez de los argumentos, los ejemplos o los datos. Detecta incoherencias, imprecisiones, errores o contradicciones.

Por otro lado, el lector crítico obtiene datos sobre:

- El lugar, el momento y las circunstancias de producción del discurso (la comunidad y la cultura de la que procede, la disciplina conceptual que trata).

- Los discursos previos al actual (tema, orientación, contexto) o las causas y las circunstancias que pueden estar en el origen de la construcción del discurso en cuestión.
- El perfil del lector al que se dirige el discurso (referencias a la audiencia, conocimiento presupuesto, imagen que se proyecta del lector).
- La identidad del autor, sexo, edad, nivel cultural, ideología, comprometido con alguna causa.

Como podemos ver, se trata de una de las formas de lectura más completa y de mayor nivel cognitivo, que requiere de habilidades de procesamiento. Hay que reconocer el valor semántico y pragmático del vocabulario, de la temática y de la estructura textual de cada género discursivo. De este modo, la comprensión crítica asume que el conocimiento está situado, no es absoluto y refleja solo una visión parcial y local de la realidad, por lo que cada lector (crítico) construye de manera consciente su propia interpretación delimitada por su cultura, desde su perspectiva, a través de inferencias pragmáticas, estratégicas o elaborativas y proyectivas, y de este modo lograr proponer alternativas.

Ahora bien ¿qué tipo de competencias requiere tener el aprendiz para desarrollar la literacidad crítica?, al respecto, Cassany (ibid, p. 83-84) nos menciona cuatro dimensiones:

Recursos del código	Recursos del significado
El aprendiz asume el rol de procesador o desmontador ( <i>breaker</i> ) del <i>código</i> , con la <i>competencia gramatical</i> . Se pone énfasis en la decodificación y la codificación del sistema escrito: el alfabeto, los símbolos, las convenciones de la escritura. Incluye reconocer las palabras, la ortografía, la puntuación, el formato de los diferentes discursos, etc.	El aprendiz asume el rol de constructor de <i>significados</i> , con la <i>competencia semántica</i> . Se pone énfasis en la comprensión y la producción de significados. Incluye la activación del conocimiento previo, la construcción literal e inferencial de conceptos y procesos, la comparación del texto con otros ejemplos del discurso, etc.

Recursos pragmáticos	Recursos críticos
<p>El aprendiz asume el rol de usuario comunicativo del texto, con la <i>competencia pragmática</i>. Se pone énfasis en la comprensión de los propósitos del discurso y en la capacidad de usar los textos con diferentes funciones en variados entornos culturales y sociales. Incluye el uso de cada género textual apropiado a cada propósito y contexto, el reconocimiento de sus diferencias, etc.</p>	<p>El aprendiz asume el rol de crítico o de analista del texto, con la <i>competencia crítica</i>. Se pone énfasis en el hecho de que el texto representa un punto de vista parcial, no es neutro e influye en lector. Incluye la identificación de valores, actitudes, opiniones e ideologías, y la construcción de alternativas.</p>

A partir de lo anterior, Cassany (2004, p. 19, 20) propone las siguientes habilidades y conocimientos que debe tener un lector competente para identificar las ideologías reflejadas en los discursos, de la información que el autor destaca y las que ignora o minimiza, de las convenciones del género y de los usos lingüísticos usados para lograr su propósito:

**Situar el texto en el contexto sociocultural de partida:**

**Significa reconstruir el contexto de producción del discurso, el universo cultural que pretende actualizar el autor a través de sus palabras.**

- Identificar el propósito del autor.
- Reconocer el contenido o los datos aportados al discurso (y los no aportados), de acuerdo con la información disponible sobre el tema en la comunidad. Significa también reconocer la organización (jerarquización, valoración, etcétera) que se hace de los mismos y compararla con otras posibles estructuraciones. Entre muchos otros elementos, la capacidad de tomar conciencia del grado de rigor, precisión y fiabilidad que tienen los datos aportados por el discurso contribuye a determinar su situación: permite identificar posibles mentiras o manipulaciones de datos.
- Identificar las voces aportadas en el discurso (y las silenciadas), con relación a las voces que se habían manifestado previamente sobre el tema en cuestión.
- Detectar el posicionamiento respecto a los estereotipos y las representaciones culturales sobre el tema del discurso o sobre cualquier otra cuestión.

**Reconocer y participar en la práctica discursiva concreta que propone el texto.**

**Significa identificar el género discursivo particular en el que se inscribe el texto en cuestión. Requiere tener conocimientos sobre las características gramaticales, discursivas y socioculturales de éste para poder valorar el grado y tipo de aprovechamiento que hace el autor para sus intereses en el texto en cuestión.**

- Poder interpretar el texto de acuerdo con los parámetros preestablecidos del género discursivo en el que se inserta el texto en cuestión. Saber valorar la función que desempeña el texto en estos parámetros, el rol que ejerce el autor, las formas de cortesía, el uso lingüístico convencional, las secuencias discursivas, etcétera.
- Reconocer las características socioculturales del texto (comunidad lingüística y cultural, disciplina de conocimiento). Identificar la retórica particular usada en el ámbito cultural en el que se inscriba, los tipos y formas de razonamiento, lógica y exposición que maneja el discurso por su adscripción a estas comunidades y disciplinas.

**Calcular los efectos que provoca el discurso en los diferentes contextos de llegada.**

**Requiere asumir la pluralidad de interpretaciones que tiene cualquier discurso.**

- Tomar conciencia de la situacionalidad y de la relatividad de la interpretación personal. Reconocer las fronteras entre los planos de lo que dice el texto, lo que el texto presupone – aunque no diga- y lo que el lector aporta para la construcción del significado.
- Calcular las interpretaciones que otras personas van a dar al discurso. Reconocer el significado que puede tener una palabra, expresión o pasaje leídos desde otras ópticas argumentativas u otros contextos socioculturales.
- Integrar las interpretaciones que hacen otros lectores del discurso cuando se formulan. Tener interés por las lecturas que hacen otros del mismo texto; reconocer el grado de convergencia o divergencia que presentan con la propia; detectar las discrepancias más importantes, las menores, etcétera.

En este sentido, una persona que ha desarrollado la literacidad crítica es aquella que comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean; toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos; puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que

se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores; y utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos (Cassany, 2003). La literacidad crítica implica darle sentido a un texto a través de reconocer y reconstruir su contenido y la ideología que subyace en él, con su visión de la realidad, así como las actitudes y valores que nos transmiten.

### **1.3 Técnicas de análisis. Recursos para fomentar la comprensión crítica**

Las técnicas de análisis que plantea Cassany (2006a) están basadas con una visión sociocultural y a partir de cuatro premisas que han modificado las prácticas lectoras en este siglo; por un lado, la necesidad de participar de manera razonada, crítica y consciente en una sociedad democrática, donde el ciudadano debe ser capaz de comprender los usos de la lengua y su inherente relación con la visión del mundo del autor.

En segundo lugar, el autor destaca la multilectura que se da gracias a las TIC, lo que significa leer en cualquier lugar (casa, escuela, oficina), diferentes formatos (página web, nota de periódico, video), temas y registros (coloquial, formal) incluso en distintos idiomas. En tercer término se encuentra la influencia de la ciencia y multidisciplinariedad, en su función de divulgación científica y de fuente de conocimiento más aceptado. Finalmente destaca la lectura en pantalla, de este modo, gracias a la internet se fomenta la necesidad de nuevas formas de comunicación y de comprensión lectora, con nuevos códigos, formatos y géneros electrónicos.

Para la práctica de la comprensión crítica, Cassany (idem) propone las siguientes técnicas de análisis -de las cuales retomamos algunas para nuestro estudio-, en forma de preguntas, metáforas e instrucciones y a su vez relacionadas con el autor, el género discursivo, el lector y sus interpretaciones, para lograr darle sentido a un texto a través de reconocer y reconstruir su contenido y la ideología que subyace en él, junto con determinadas actitudes y valores que nos transmite.

### 1.3.1 Aspectos contextuales

#### 1.3.1.1 Explorar el mundo del autor:

**Identificar el propósito:** Detrás de cada texto hay un autor, una persona que vive en un contexto sociocultural específico, con una visión del mundo muy particular y por ende parcial, a su vez, con un propósito determinado: convencer, informar, emocionar, persuadir, hacer reír, etc.

**Descubrir las conexiones:** El discurso hace referencia a los elementos contextuales en que se sitúa el texto, el tiempo, el espacio, así como a los interlocutores que intervienen en él; con lo que podemos identificar el mundo del autor, su punto de vista y a quien se refiere. Aquí es necesario situar al texto, por ejemplo a través de los deícticos y expresiones coloquiales.

**Rastrear la subjetividad:** Hay indicadores que reflejan las actitudes y opiniones del autor, como la modalidad enunciativa (afirmación, pregunta, exclamación) el uso de las palabras valorativas, adverbios y usos metafóricos.

#### Rastros de subjetividad

Tipo de rastro	Ejemplos
Adjetivos subjetivos	<i>Película maravillosa, comentario feo, etc.</i>
Adverbios de manera	<i>Es completamente gratis, respondió simplemente que no, quizá no es cierto.</i>
Verbos dicendi	<i>El portavoz criticó, el dueño reveló, él disfruta de una rentas, perpetró un crimen, etc.</i>
Sustantivos valorativos	<i>Reto, molestia, trasto, rutina, pocilga, simpatía, etc.</i>
Sufijos valorativos	<i>-acho/a: poblacho, ricacho; _ucho/a: librucho, casucha; -ete: vejete; -illo: directorcillo, maestrillo, etc.</i>
Usos metafóricos	<i>Cafetera para referirse a barco, castillo para apartamento, genio para profesor, etc.</i>

**Detectar posicionamientos:** Son los estereotipos y las representaciones culturales que refleja un autor, así se puede identificar si el autor es sexista, xenófobo o respetuoso en su discurso.

## Posicionamientos y estereotipos

### Aspectos que proyecta el texto

*Rasgos fisiológicos:* androcentrismo (sexo), etnocentrismo (raza), aspecto físico (altura, obesidad, calvicie), atención a particularidades variadas (minusvalía física o psíquica, sordera, ceguera, etc.).

*Pertenencia a grupos sociales:* nacionalidad (xenofobia), lengua, religión, orientación sexual, ideología, status socioeconómico, profesión.

*Estereotipos culturales y formas de vida:* matrimonio, familia, roles sociales (hombre trabajador, ama de casa), intereses habituales (fútbol, televisión, periodismo rosa), entorno urbano o rural.

*Ideología política:* referencias geográficas, históricas (épocas, reyes, hechos) o sociales.

**Descubrir lo oculto:** Se refiere a los datos del texto que están tras las líneas, escondidos, pero que penetran la mente del lector, que se dan por ciertos o seguros y permiten cuestionarlos. Pueden ser las lagunas, los silencios, las elipsis, todo lo que quede presupuesto, implícito o tácito.

## Rastros de presuposiciones

<i>Rastros</i>	<i>Palabras dichas</i>
Las negaciones: <i>no, ni</i>	<i>La bolsa <u>no</u> llegó a los 4.8 puntos, se quedó en 4.6. ¡Jorge no trajo el arroz!</i>
Los adverbios: <i>también, tampoco, todavía, etc.</i>	<i>María <u>ya</u> había aprobado, aunque <u>tampoco</u> obtuvo buena nota.</i>
Los cuantitativos: <i>más, menos, demasiados.</i>	<i>Esperaba <u>más</u> invitados y sobró <u>demasiada</u> comida para guardarla en el frigorífico.</i>
Verbos y adverbios de repetición: <i>obstinarse, repetidamente.</i>	<i>Eva <u>volvió</u> a ganar. Llueve <u>de nuevo</u>.</i>
Algunas conjunciones: <i>pero.</i>	<i>Soy mexicano <u>pero</u> no me gusta cantar. María es fea <u>pero</u> rica.</i>

## 1.3.2 Aspectos discursivos

### 1.3.2.1 Analizar el género discursivo

Este segundo grupo de técnicas se refiere a la relación del texto con otros discursos: la intertextualidad o la polifonía, para conocer los autores a los que se opone, las voces que incorpora, o las que calla. Cabe aclarar que los textos tienen características discursivas determinadas sociohistóricamente, al igual que sus prácticas sociales, es decir, están situados, pues además de su componente léxico y semántico, también consideran las convenciones socioculturales de las múltiples disciplinas en que están inmersos. Desde esta perspectiva:

*Un género abarca una clase de actos comunicativos (events) que comparte un mismo grupo de propósitos. Los expertos de la comunidad discursiva reconocen estos propósitos, que constituyen la base (rationale) del género. Esta base conforma la estructura esquemática del discurso e influye y restringe la elección del contenido y del estilo [...]. Los ejemplares de un mismo género exhiben grados variados de similitud en la estructura, el estilo, el contenido y la audiencia. Los ejemplares que poseen las opciones más probables son vistos como prototípicos por la comunidad discursiva (Swales, 1990, citado en Cassany, 2006b, p. 22).*

Los géneros se distinguen según la disciplina (periodísticos, jurídicos, científicos, etc.), permiten la construcción de conocimiento de cada una de ellas, las cuales están a su vez en permanente evolución y con una visión de la realidad determinada y muy particular de acuerdo a sus necesidades y prácticas sociales. A partir de Swales (1990), Berkenkotter y Huckin (1995, citados en Cassany, 2006b, p.p. 24-26), destacan los rasgos más importantes de los géneros discursivos:

- Son dinámicos: son formas retóricas, desarrolladas a través de la historia y dan coherencia y significado a la acción de autores y lectores.
- Están situados: son formas retóricas enraizadas en un lugar geográfico, en un ámbito cultural, idiomático y en un contexto circunstancial.
- Desarrollan un propósito: son utilizados para conseguir algo importante para sus interlocutores: impartir justicia, incrementar el conocimiento, cumplir un trámite, expresar sentimientos.
- Están organizados en forma y contenido: para conocer un género se requiere saber lo que se debe decir, y cómo se debe decir.

- Delimitan comunidades discursivas mediante sus normas, conocimiento y prácticas sociales: la comunidad discursiva es considerada como el conjunto de personas que comparten un grupo determinado de géneros discursivos, a través de los cuales acceden, mediante las prácticas comunicativas y sociales que mantienen, al conocimiento.
- Construyen y reproducen estructuras sociales: conforman identidades dentro de sus grupos sociales, así como determinada jerarquía que conlleva derechos, deberes y el uso del poder. La forma en que un autor se adapta a las convenciones y tradición de cada género refleja su identidad, si es conservador, innovador o enfatiza algunos aspectos o apartados más que otros.

A continuación se retoman las siguientes propuestas de Cassany (2006a) para el análisis de los géneros discursivos:

**Identificar el género:** Cada género tiene su propia estructura, normas, recursos lingüísticos, funciones y roles de autor y lector. El conocer un género y sus recursos convencionales permite evaluar el discurso con relación a las normas que lo rigen y las aportaciones del autor.

#### *Análisis del género discursivo*

Denominación	¿Cómo se llama?, ¿se reconoce por otros nombres?, ¿cómo se dice en otras lenguas?, ¿y en otras comunidades?, ¿aparece en el diccionario?
Ámbito	¿A qué disciplina del saber pertenece?, ¿qué instituciones lo utilizan?, ¿qué profesiones?, ¿en qué circunstancias?, ¿dónde y cuándo?, ¿es muy corriente? ¿Cómo se hace (manuscrito, impreso, internet)?, ¿cómo se difunde (diario, libro folleto)?
Función	¿Para qué sirve?, ¿cómo se utiliza en la institución o ámbito correspondiente?, ¿qué normas o tradiciones lo determinan?
Autoría	¿Quién escribe?, ¿cómo se firma?, ¿cómo se presenta?, ¿es personal (yo, nosotros) o impersonal (se considera)?, ¿cómo se autodenomina (periodista, escritor, crítico, ciudadano, profesional, etc.)?

Audiencia	¿A quién se dirige?, ¿a un individuo o a un colectivo?, ¿cómo lo denomina (lector, ciudadano, votante, estudiante, profesional)?, ¿es personal (usted) o impersonal?, ¿espera que haya reacciones o comportamientos predeterminados?
Contenido	¿Qué se dice?, ¿cómo se ha elaborado este conocimiento?, ¿cómo se presenta: con prosa o con lenguajes formales (cifras, fórmulas, lógica)?, ¿usa dibujos, gráficos o fotos?, ¿hay normas que determinen cómo debe ser?
Estructura y estilo	¿Qué partes lo componen?, ¿cómo se ordenan?, ¿qué grado de formalidad tiene?, ¿es muy especializado?, ¿utiliza mucha fraseología o terminología?
Citas polifonía	¿Las referencias a otros escritos son explícitas o implícitas?, ¿son muy extensas?, ¿cómo se presentan, ¿cómo se muestra el acuerdo y el desacuerdo?, ¿qué voces hay en el escrito, además del autor?

**Enumerar a los contrincantes, contendientes u opositores:** Para leer críticamente, además de reconocer el propósito del autor, se requiere identificar otros puntos de vista alternativos, a veces contrarios, para comprender mejor el texto y valorar el alcance de los objetivos que se propone.

**Hacer un listado de voces:** Los textos incluyen otras voces distintas a las del autor, como una forma de control, interesada, pues se enfatiza el punto de vista de una parte y se minimiza la otra para evitar que tengan repercusión, a través de un listado de las citas literales, indirectas o encubiertas. Se refieren a lo que dijeron otras personas, las palabras tomadas de otros textos, etc.

**Analizar las voces incorporadas:** Se refiere a la cita o reproducción de lo que han dicho otras personas. Puede ser de manera implícita, con fragmentos segregados en el texto; o explícita, como respaldo de autoridad para enriquecer el discurso con reflexiones de otras personas. Aunque también puede ser un recurso irónico para buscar el efecto contrario, como crítica de la propia cita.

**Procedimientos para incorporar voces en el discurso**

<b>Tipo</b>	<b>Ejemplos</b>	<b>Características</b>
Estilo directo	<i>La abogada afirmó: -esta nueva norma no facilitará la tramitación de mi caso-.</i>	Reproduce las palabras originales de modo fiel; es una reconstrucción literal.
Estilo indirecto	<i>La abogada afirmó que aquella nueva norma no facilitaría la tramitación de su caso.</i>	Modifica el original ( <i>esta / aquella; facilitaría, nuestro / su</i> ) para adaptarlo al discurso actual; es una paráfrasis.
Mezcla de estilo directo e indirecto	<i>La abogada afirmó que – esta nueva norma- no facilitaría la tramitación de su caso.</i>	Reproduce literalmente algunos vocablos originales, manteniendo el estilo indirecto.
Estilo indirecto encubierto	<i>Encontré a la abogada ayer en aquel acto. La conferencia se alargó mucho, pero al final pude hablar con ella un momento. La nueva norma no facilita la tramitación del caso.</i>	Se omite el marco de la cita: <i>la abogada afirmó</i> . La cita queda camuflada dentro del discurso. La última frase se diría con entonación especial.
Verbos y adverbios	<i>Parece que la nueva norma no facilita la tramitación del caso. Por lo visto la nueva norma no....</i>	<i>Parece que</i> y <i>por lo visto</i> indican que el autor no se responsabiliza de lo que dice, que toma la opinión de otra persona (la abogada).
Eco irónico	<i>¡Que bueno! La nueva norma no facilita las cosas.</i>	Se reproducen las palabras para significar lo contrario del significado literal: <i>¡qué bueno!</i> = <i>¡fatal!</i>

Las voces incorporadas pueden cambiar de significado según el contexto, nunca dicen exactamente lo mismo, aún las mismas palabras, pueden adquirir distinta intención, tono o presuposiciones con que fueron dichas.

**Verificar la solidez y la fuerza del discurso:** Los distintos géneros tienen propósitos diferentes y maneras específicas de transmitir el conocimiento y de exponer sus argumentos con rigor y coherencia, pueden apelar a los sentimientos o a las emociones.

**Hallar las palabras disfrazadas:** En un discurso concreto no siempre coincide el significado literal de una palabra o expresión con el que adquiere en un contexto específico, con diferentes matices y valores de acuerdo a las intenciones del autor. Las palabras pueden adquirir un significado diferente al corriente, a través del uso de metáforas, comparaciones, sentido figurado, así como el uso de la ironía o humor.

**Analizar la jerarquía informativa:** Existen varios procedimientos gramaticales, léxicos y discursivos para destacar un dato u ocultar otros:

**Recursos Lingüísticos para enfatizar o disimular**

Tipo	Ejemplos	Características
Explicitar u ocultar el sujeto	<u>El gobierno</u> adjudicó los contratos a la empresa X. <u>El consejero</u> se llevó dos millones. Juan y María discutieron y <u>él le gritó a ella.</u>	<u>Se adjudicaron</u> los contratos a la empresa X. <u>Desaparecieron</u> dos millones. Juan y María discutieron <u>a gritos.</u>
Situar un dato en una posición principal o no.	<u>El atleta es alérgico</u> y toma antihistamínico, lo que pudo haber causado el nivel tan alto de esta sustancia prohibida por el Consejo Superior de Deportes. Oración principal.	El Consejo Superior de Deportes prohíbe esta sustancia, que fue detectada en niveles muy altos en la sangre del atleta, que justificó que tomaba antihistamínicos ( <u>porque es alérgico</u> ). Detalle final en un paréntesis.
Categorizar un hecho con un vocablo u otro.	Juan <u>violó</u> o Juan <u>sedujo</u> a María. Marisa <u>robaba</u> dinero a su madre o Marisa <u>consiguió la colaboración</u> de su madre. Los conceptos más comunes y concretos valoran un hecho y le atribuyen más o menos relevancia.	Juan y María <u>hicieron el amor sin el consentimiento de ella.</u> Marisa abría la cartera de su madre y <u>se llevaba los billetes más chicos.</u> La descripción más detallada de un hecho es más empírica e incluye menos valoraciones.
Modo verbal indicativo o subjuntivo	La policía <u>habría reprimido</u> a los manifestantes, porque <u>lanzaron</u> cocteles molotov contra los políticos. Lo seguro es que lanzaron cocteles, lo incierto que se reprimió.	La policía <u>reprimió</u> a los manifestantes porque <u>habrían lanzado</u> cocteles molotov contra los políticos. A la inversa.

**1.3.3 Predecir interpretaciones**

En este tercer grupo de técnicas se enfatiza el análisis de las interpretaciones que produce un discurso, las cuales pueden ser distintas en cada persona. No hay una sola interpretación, sino varias y la *verdad* es sólo una suma de interpretaciones:

**Definir sus propósitos:** El lector puede leer de maneras distintas un texto según su propósito, el cual lo va a llevar a una interpretación diferente.

**Analiza la sombra del lector:** Cada texto adquiere un estilo, una estructura e información determinada con el que determina al tipo de lector a quien se dirige con un propósito específico.

**Acuerdos y desacuerdos:** Leer críticamente implica que el lector adquiera ideas propias, que construya su propio punto de vista y estar de acuerdo o no ante los discursos de los otros y de las distintas interpretaciones que produce en él y en los demás, desde distintas ópticas y descubrir elementos poco claros o sobrevalorados para detectar las ideologías que subyacen en el texto, detrás de las líneas, descubrir sus incoherencias o tomar conciencia del contexto en que se escribieron.

Ahora pasemos a las competencias que requiere un lector crítico en el proceso de búsqueda de información en internet.

## **1.4 Lectura y literacidad crítica en internet (competencias para el manejo de información)**

### **1.4.1 Nuevo paradigma comunicativo**

La globalización connota una transformación tecnológica, económica y social, como lo plantea Castells (2001) en su obra *La galaxia internet*, ante este mundo conectado en red considera que debemos reflexionar sobre tres retos a los que nos enfrentamos: por un lado la libertad de comunicación global y libre que permite la internet, pero a su vez su infraestructura puede ser monopolizada por intereses políticos, comerciales e ideológicos y de este modo limitar y controlar el acceso a la misma.

El segundo reto es todo lo contrario, el problema de la exclusión de las redes, se abre una brecha entre los que están conectados a éstas y los que no lo están, lo que equivale a estar marginado, excluido en una economía global que depende de esas redes interconectadas. El tercer reto se refiere a la integración de procesamiento de información y generación de conocimientos en las personas a través de la educación, a la cual Castells se refiere como “la adquisición de la

capacidad intelectual necesaria para aprender a aprender durante toda la vida, obteniendo información digitalmente almacenada, recombiniéndola y utilizándola para producir conocimientos para el objetivo deseado en cada momento (...) antes de comenzar a cambiar la tecnología, a reconstruir las escuelas y a reciclar a los profesores, necesitamos una nueva pedagogía, basada en la interactividad, la personalización y el desarrollo de la capacidad de aprender y pensar de manera autónoma” (P. 307-308). En este sentido el autor enfatiza la importancia de una reestructuración educativa acorde con esta nueva estructura social, la sociedad red.

Es así que la transformación tecnológica por la que estamos pasando en este tercer milenio está originando cambios sociales y culturales, así como los hábitos de consumo y el modo de vida de los ciudadanos. En estos nuevos entornos comunicativos se dan varias formas de interacción mediáticas y tecnológicas que modifican las formas de expresión y construcción de sentido, ya no sólo de códigos verbales estrictamente lingüísticos, sino de otros códigos no verbales, sobre todo icónicos y multimedia (Prado, 2001). Quien no esté familiarizado con los medios, tradicionales y nuevos, basados en la informática, la robótica y la telemática, se convertirá en un analfabeto funcional. Como afirma Merayo (2000, p. 38):

“Es indispensable suministrar al alumno el criterio suficiente para que consuma medios con sentido crítico y no quede desprotegido ante estrategias comerciales o ideológicas. Y es que ya no es posible imaginar un ciudadano que prescinda de la prensa, la radio o la televisión (...) son los medios los que establecen normas, valores y actitudes (...) son los que establecen los discursos de referencia. Explican a los ciudadanos no sólo de qué cosas deben hablar, sino cuáles son las importantes y cuáles no, qué es lo bueno y qué es lo malo, qué actuaciones merecen aprobación y cuáles resultan reprobables.”

Ante este nuevo paradigma comunicativo, que también repercute en el ámbito educativo, el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), con su gran capacidad de producción y almacenamiento de información, también ha cambiado la manera tradicional de adquirir conocimientos. Ahora los hablantes requieren desarrollar una nueva competencia comunicativa en su proceso de formación para cubrir las necesidades frente a una sociedad cada vez más tecnológica, pues como afirma Pérez Tornero (1997, citado en Prado, 2001, p. 22):

“la multiplicación de usos lingüísticos, la convergencia e hibridación de códigos verbales y no verbales, los innumerables cauces de acceso y transmisión de la información y las diversas transformaciones de la enunciación lingüística y semiológica hacen necesario ampliar los límites tradicionales de dicha competencia; así, el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas que la configuran debe complementarse hoy con el dominio de nuevas estrategias comunicativas y semiológicas, muy distintas a las tradicionales, adaptadas a los actuales códigos y lenguajes en contextos tecnológicos, y a las novedosas formas de selección, tratamiento e interpretación de la información; de manera que esta nueva competencia lingüístico-tecnológica permita al hablante desenvolverse con autonomía en lo que ya se denomina un <mundo cibernético virtual>”.

Los estudiantes han nacido ya con las tecnologías, han modificado sus actividades comunicativas y formas de aprendizaje; han desarrollado destrezas discursivas, en el conocimiento de los nuevos códigos y formas de comunicación adaptadas a las TIC, paralelas a las que desarrollan en el contexto escolar, pero que nada tienen que ver con ellas. Utilizan las charlas cibernéticas, foros de opinión, listas o grupos de noticias, se mueven a través de la red, utilizan nuevas formas textuales de acceso a la información como los hipertextos, en contraposición con los materiales escolares tradicionales como el libro de texto.

Sin embargo, pese a lo anterior, y aunque para los jóvenes no constituye ninguna novedad el avance vertiginoso de la tecnología, las innovaciones también se dan en las nuevas formas de percepción, pensamiento y lenguaje, se ha modificado la capacidad para entender y crear símbolos; ahora se requiere no sólo saber leer y escribir, sino saber leer los nuevos códigos y soportes mediáticos como la internet, discriminar información, tomar decisiones y resolver problemas a través de un diálogo mediado por las TIC, las cuales modifican los sistemas cognitivos con una nueva forma de relación entre el proceso simbólico y el tecnológico (Fainholc, 2004, p. 22).

Es por ello que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se deben desarrollar nuevas capacidades acordes con las actividades comunicativas y formativas en la que se desenvuelven los alumnos. Dichas capacidades van más allá de la concepción tradicional de competencia comunicativa y adquieren una perspectiva más amplia, que abarca las capacidades lingüísticas, semiológicas y

tecnológicas, conformando una competencia hipertextual, que gira en torno “al fomento de técnicas y procedimientos que permitan a los alumnos un uso adecuado de los nuevos recursos tecnológicos y un tratamiento crítico de la información” (Prado, 2001, p. 25).

Algunas capacidades necesarias que propone Prado (*idem*) son:

- Conocimiento de nuevos códigos multimedia en interacción con códigos lingüísticos tradicionales.
- Estrategias para la búsqueda, selección, organización y tratamiento de la información.
- Destrezas de lectura y comprensión de la información, además de expresión y elaboración, adecuadas a los nuevos formatos hipertextuales utilizados por las nuevas tecnologías.
- Espíritu crítico que permita la adecuada selección y tratamiento de la información.
- Capacidad de autonomía y autogestión en el proceso de aprendizaje.
- Habilidad para la interacción, la participación activa y la toma de decisiones.
- Espíritu abierto y multicultural que posibilite la comunicación interpersonal entre hablantes de países y culturas diferentes.
- Talante participativo y trabajo en colaboración.

En consecuencia, uno de los retos al que se enfrenta la educación es formar sujetos como usuarios críticos de las TIC para que puedan organizar su conocimiento y sepan distinguir la información importante de la superflua. Aunque debe quedar claro que las TIC, por poderosas que sean, no dan conocimiento por sí mismas, la tarea educativa implica un aspecto social y cultural inmerso en un contexto histórico, político y económico, dominado por internet.

#### **1.4.1.1 Internet y los contenidos multimedia**

Internet es una fuente inagotable y heterogénea de información. Gracias a los avances tecnológicos, hoy es una realidad que podemos acceder a fuentes lejanas de información, a temas diversos, de cualquier disciplina, en todo momento y de manera instantánea. Las nuevas redes de comunicación ofrecen información que de manera organizada y coherente puede ser un valioso contenido de aprendizaje: “esta información tiene carácter global, al ofrecer de manera integrada

conocimientos interdisciplinarios, y su estructura y presentación se asemeja a la forma de construcción del conocimiento por la mente humana”. (idem).

Sin embargo, a pesar de la revolución que supone internet en esta nueva era, Monereo (et al., 2005) deja abierta la reflexión sobre si estamos apenas en una etapa primaria, pues muchas personas utilizan la computadora como máquinas de escribir, para componer textos, distribuir e imprimir la información en un papel; además los soportes gráficos, video y sonido parecen tener una función decorativa o como auxiliares de la información verbal. Otro aspecto que destaca el autor es que no podemos desligar la educación formal -y su papel que ejerce a través de la alfabetización textual-, de la alfabetización multimedia que se requiere con las nuevas prácticas comunicativas en la sociedad red.

De lo que no hay duda es que las TIC han generado un nuevo proceso de culturización y socialización que repercute en nuevas formas de aprendizaje, de utilizar la memoria, de comprender y de comunicarnos con los demás. En este sentido se va configurando paulatinamente una mente virtual diferente a la mente letrada con la cual vemos e interpretamos el mundo, como lo muestra el siguiente cuadro de Monereo (et al., ibid, p: 9):

	<b><i>Identidad</i></b>	<b><i>Concepción epistemológica dominante</i></b>	<b><i>Locus del conocimiento</i></b>	<b><i>Lenguaje dominante</i></b>	<b><i>Resultado</i></b>
Cultura impresa	Emigrantes tecnológicos	Objetivismo	Individual Compartimentado	Verbal	Mente letrada
Cultura digital	Nativos tecnológicos	Relativismo	Distribuido Conectado	Multiplicidad	Mente virtual

Lo anterior refleja la dualidad entre los que nacimos en la segunda mitad del siglo XX, formados en una cultura impresa, fundada en libros, transmisores de verdades absolutas, acostumbrados a leer una información secuencial y predominantemente verbal; con los que nacieron en los albores del siglo XXI, dentro de una cultura basada en la tecnología digital, acostumbrados a la mediación tecnológica, por lo que construyen una mente virtual, habituada a la decodificación y procesamiento de información simultánea, en distintos códigos verbales y no verbales, así como

diferentes formatos; por lo que “ el conocimiento que maneja tiene cada vez más que ver con una especie de índice de direcciones o conexiones, que con un archivo de datos que se lleva puesto en el cerebro. Conocer es acceder, poder conectarse en cualquier momento a un dispositivo que encuentre y te presente la información que necesitas.” (idem).

En este sentido, algunas de las características de la información establecida en la red, a diferencia de la ofrecida en otros medios, son las siguientes (ibid, p.p.28-30):

1. *Internet es una telaraña con millones de documentos interconectados* a través de palabras o imágenes sensibles. El formato de la mayor parte de información que se halla en la red es hipertextual, lo que permite al usuario saltar de una información a otra de manera transparente y sencilla. Esta información tiende a ser presentada de manera atractiva y flexible, ofreciendo varias opciones de navegación, tanto dentro de un mismo documento como fuera de él; con enlaces a otros textos, sonidos, imágenes, mapas, videos y animaciones que convierten cualquier búsqueda en una especie de hipermercado *hipermedia*, en cuyo recorrido vamos guardando los diversos productos que después consumiremos.

2. *Internet rompe con las barreras de espacio y del tiempo*, permitiendo el acceso instantáneo a la información desde cualquier lugar y en cualquier momento. Ya no es necesario desplazarse a una biblioteca, por ejemplo, para consultar el año en que fue escrita una obra, ni limitar nuestras consultas a su horario.

3. *Internet permite acceder a todo tipo de géneros discursivos* (prensa, revistas, libros, conferencias, artículos, música, videos, imágenes, programas informáticos, etc.) sin prácticamente control o censura y fuera de los circuitos oficiales. En la red se puede buscar de todo y más. Amplía los recursos de enseñanza-aprendizaje acercando la información de cualquier parte del mundo a alumnos, profesores, padres y especialistas...

4. *Internet es, sobre todo, una fuente de información compartida mundialmente* que permite, utilizando herramientas muy diversas, establecer una cooperación recíproca y bidireccional, en parecidas condiciones, entre un gran número de comunidades y grupos de interés.

5. *Internet es, además, el espacio de difusión más abierto y democrático* que existe en la actualidad, al facilitar la publicación de cualquier información por parte de cualquier persona individual a muy bajo coste...

6. *Internet es también el espacio en el que pueden encontrarse las primicias informativas*, desplazando a otros medios de audiencia masiva, como la televisión o la radio ...

7. *Internet es un canal plural y heterogéneo* donde conviven diversos medios de producción, edición, publicación y difusión electrónica (web, correo electrónico, chats, foros, listas de correos, grupos de noticias, etc.), cada uno con fórmulas particulares de interacción e intercambio de información ...

8. *Internet permite el anonimato* tanto de quien lee un documento como de quien lo produce.

En este sentido, como fuente informativa, internet tiene ventajas y riesgos, como los presenta Monereo (ibid, p: 32) en el siguiente cuadro:

<i>Qué ofrece internet</i>	<i>Riesgos y peligros</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Navegar por una enorme cantidad de información presentada en múltiples formatos.</li> <li>• Un medio informativo abierto, dinámico y flexible. sencillo y fácil de mantener.</li> <li>• Una fuente de información compartida mundialmente.</li> <li>• Acceso fácil e instantáneo a gran cantidad de información.</li> <li>• Gran interactividad entre usuarios y fuentes de información.</li> <li>• Facilidad de publicación a bajo coste y de reutilización de la información.</li> <li>• Información siempre disponible, alterable y actualizable.</li> <li>• Libertad de expresión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de control y sistematización de la información.</li> <li>• Gran densidad de información. Sobreinformación.</li> <li>• Información enmascarada. Gran cantidad de publicidad.</li> <li>• Acceso a contenidos no deseados e información basura.</li> <li>• Poca durabilidad de la información.</li> <li>• Desorientación y &lt;nafragio&gt;.</li> <li>• Falta de rigor informacional.</li> <li>• Problemas de garantía, procedencia, autenticidad y credibilidad de la información.</li> </ul>

Pero estos nativos tecnológicos tienen que enfrentarse al mundo que les rodea y requieren estar preparados para ello, pues el intento de culturización con las TIC conlleva riesgos y peligros, como los siguientes:

- *“El naufragio informativo.* La inabarcabilidad de la información que se distribuye en internet, junto con las dificultades de los jóvenes para leer de forma secuencial, focalizada y comprensiva, hacen que, a menudo, su conducta frente al ordenador recuerde al famoso zapping televisivo, arbitrario e inconsistente, a la búsqueda de estímulos más emocionales que intelectuales. La posibilidad de que el usuario naufrague, no llegando a ningún lugar, ni quedándose con nada cognitivamente valioso, está servida.
- *La caducidad informativa.* Además de poco abarcable, la información se renueva aceleradamente y lo que ayer era rabiosa actualidad hoy es rancio pasado. Estar actualizado en un dominio específico se convierte en una necesidad de primer orden, pero también ser capaz de discriminar cuando esa nueva información supera y desplaza a la anterior.
- *La infoxicación informativa.* A lo anterior se añade la dificultad para saber cuándo una información es fiable, verídica, bienintencionada, creíble. La posibilidad de intoxicar a la opinión pública a través de internet es incalculable y los más jóvenes pueden ser presas fáciles para compañías, partidos y sectas con intereses espurios.
- *La patología comunicacional.* El aislamiento que también puede potenciar el uso excesivo de las TIC ha sido bastante estudiado, dándose situaciones de auténtico autismo comunicativo que poco contribuye al desarrollo global del individuo y a su integración sociocomunitaria.
- *La brecha digital.* Mucho también se ha publicado sobre la nueva distancia que están creando las TIC entre países desarrollados y en vías de desarrollo (brecha geopolítica), entre angloparlantes y el resto (brecha étnica), entre hombres y mujeres (brecha de género), entre jóvenes y viejos (brecha generacional) o entre personas escolarizadas y no escolarizadas (brecha de alfabetización). Ser un hombre joven, de raza blanca,

escolarizado, angloparlante y nacido en un país industrializado parece garantizar el pleno acceso a las TIC, y con ello a las máximas oportunidades de desarrollo.” (ibid, p. 10).

Para vencer estos peligros Monereo (idem) manifiesta la necesidad de que los alumnos adquieran tres tipos de conocimiento: los aprendizajes curriculares habituales, sobre todo los relacionados a la comprensión y expresión oral y escrita; por otro lado, que conozcan y sepan usar las TIC para que las exploten de la mejor manera; y el aprendizaje de unas competencias básicas que les permitan desenvolverse en ese nuevo entorno tecnológico, a través del buen manejo de la información y la comunicación, el aprendizaje autónomo y la participación activa en su contexto social, donde sean capaces de manifestar sus propias opiniones y puntos de vista.

Por su parte, para Prado (2001, p. 26) la cantidad y calidad de la información ofrecida por las TIC son los dos aspectos más destacables, pues implican el excesivo volumen y la heterogénea calidad de los contenidos, pues así como hay información excelente, también encontramos demasiada información inútil y de poco confiar, “de ahí la necesidad cada vez más acuciante de desarrollar en el alumnado estrategias de utilidad para la búsqueda y selección de información en la <navegación> por ese <mare mágnum> de contenidos de las autopistas de la información.”

Otro aspecto que destaca es la permanente actualización de la información que nos proporcionan las TIC, aparecen y desaparecen páginas web constantemente, por lo que a pesar de que por un lado la información está vigente, por otro, es difícil encontrar de manera segura las rutas de la información.

En cuanto al formato y estructura de los contenidos, permiten presentar la información de manera más versátil y atractiva, a través de los hipertextos y los hipermedia y con la integración de lenguajes visuales, escritos y sonoros. A su vez, estos nuevos entornos permiten manipular la información, pues disponen de herramientas para buscar, seleccionar, recuperar, copiar, imprimir y modificar la misma. Dicha información está estructurada en páginas y con enlaces para vincularse entre sí, lo que fomenta una nueva forma de lectura y escritura no lineal ni de manera secuencial, sino de forma conceptual y ramificada, de acuerdo a los intereses del lector, éste selecciona la información y la ruta alternativa que más le interese (idem).

Estos factores que repercuten en la nueva forma de entender el mundo, de enseñar y aprender, no pueden permanecer desligados de la escuela, donde ahora el reto es que los alumnos se enfrenten ante una gran cantidad de información que se multiplica día con día, pues estando de acuerdo con Cebrian, (1998, citado en Merayo, 2000, p. 36), nos dice que: “más información no deviene, necesariamente, en mejor información. La cantidad sólo puede ser sinónimo de calidad si somos capaces de discernir entre unos datos y otros, si distinguimos las referencias básicas sobre las que apoyarnos y las directrices mínimas sobre cómo conducirnos. La educación tiene ante sí la inmensa tarea de determinar los valores y criterios esenciales que nos permitirán comportarnos en la vida.”

Desde esta perspectiva, el docente se enfrenta al reto, ya no sólo de enseñar su disciplina, pues además de las habilidades lingüísticas, como la expresión oral, la capacidad de observar y escuchar, la comprensión lectora; actitudes como la creatividad, la empatía y la capacidad de motivación y de persuasión; también se requiere que el alumno sepa buscar y encontrar la información que le permita construir su conocimiento. En palabras de Merayo (ibid, p. 37), esto significa que los grandes retos del docente han de orientarse en las siguientes direcciones:

- a) Enseñar a buscar, para poder investigar con discernimiento en una oferta desbordante.
- b) Enseñar a entender, captando la esencia de los conceptos, relacionando causas y consecuencias, infiriendo conclusiones de interés e integrando lo aprehendido en los conocimientos que anteriormente ya se disponían.
- c) Enseñar a aplicar el sentido crítico para discernir, para matizar, para avanzar, y aplicar dicho sentido crítico a uno mismo y a su propia actuación personal.
- d) Enseñar a comunicar, a expresar las propias ideas en un marco abierto al diálogo y al respeto mutuo.

#### **1.4.1.2 La literacidad electrónica**

Con la aparición de internet se requieren nuevas formas de alfabetización donde se combina el texto, el sonido y la imagen visual, algunos autores la llaman *web literacy* para “definir, representar (*scanning*), digerir y almacenar la información de internet” (Sutherland-Smith, 2002,

citados en Braslavsky, 2004, p. 195). Estos autores exploran sobre las nuevas prácticas de lectura que conlleva el uso de las TIC y proponen a los docentes orientar a los alumnos para que sepan filtrar y delimitar la información más importante y no se pierdan ante un gran volumen de información; así como evaluar también las imágenes o gráficos que aparecen en los textos. Lo anterior puede orientar a que los alumnos sean más críticos y no se dejen manipular por la información, y aprendan a juzgar y seleccionar la fuente más adecuada.

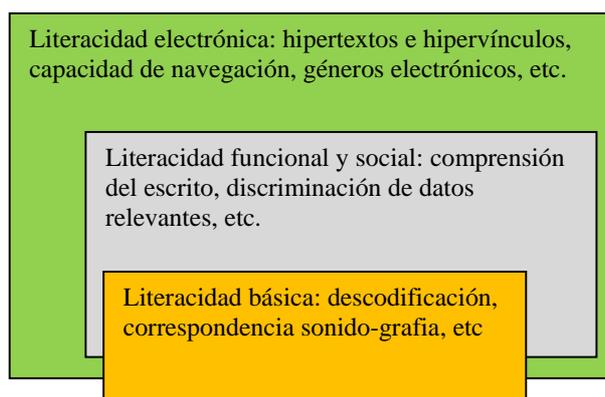
Dicha revolución comunicativa se distingue porque se da a través de internet, millones de personas están conectadas por medio de la red, en su trabajo, en la escuela, en cualquier lugar; gran parte del tiempo libre están frente a la pantalla, a través de ella se comunican por correo electrónico, hacen compras, leen, escriben, consultan determinada información o investigan para cumplir con tareas académicas. En palabras de Cassany (2006a, p. 171) la literacidad “está migrando hacia los formatos *electrónicos*, a un ritmo rápido e irreversible. La comunicación electrónica – con ordenador, pantalla e internet- está sustituyendo a la escritura con papel y lápiz – con libros, cartas y correo postal.”

Sin embargo, también aumenta la brecha y desigualdad social entre los que dominan el discurso en la red, con un idioma y cultura dominantes, disponen o tienen acceso a las TIC (internautas) y a la información que nos facilita; frente a los que no saben leer ni tienen las condiciones mínimas de subsistencia, como refiere Cassany “la literacidad electrónica incrementa la desigualdad social: ensancha la distancia entre ricos y pobres, entre los que acceden a la información y los que no pueden obtenerla. No olvidemos que hoy, al lado de estos mil millones de internautas, hay otros millones de seres que ni pueden leer papeles o libros ni disponen de electricidad, agua corriente o alimentos.” (íbid, p. 172).

También, como parte de las nuevas prácticas comunicativas aparecen, por un lado, nuevos géneros (correo electrónico, conversación o chat, página o sitio), estructuras (hipertexto, intertextualidad), registros (teclado, coloquial) y formas lingüísticas. Pero por otro lado también se dan cambios en las formas de pensamiento de las sociedades y en el desarrollo de los procesos cognitivos implicados en la lectura y en la escritura. Es así que a través de la lectura electrónica encontramos información, pero sólo a través de la interacción con la computadora.

Esto permite hablar de *nuevas literacidades* por su diversidad: *literacidad digital o electrónica*, *literacidad en línea* (para destacar su vinculación con Internet), *literacidad informática o computacional*, *literacidad de pantalla (Screen literacy)*, *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*.

A esta última los autores la refieren como “el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes (técnicos, lingüísticos, cognitivos, sociales), que se requieren para comunicarse con la tecnología electrónica. Se trata así de un componente, de un plano nuevo que se suma a la literacidad que conocíamos hasta ahora” (ibid, p. 177). Así lo refiere Cassany en el siguiente cuadro:



En lo que respecta a la literacidad electrónica, se destaca la multimodalidad, pues integra otros sistemas de representación en un solo formato multimedia o multimodal e incluye no sólo texto lingüístico, sino también fotos, video, audio, reproducción virtual, etc. Así, el autor considera que la literacidad electrónica requiere las siguientes habilidades y destrezas (ibid, p. 178):

- *Habilidades de computación* para manejar la máquina y los programas.
- *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.

Por otro lado, la literacidad electrónica incluye una literacidad informativa, entendida ésta como la habilidad para encontrar, organizar y usar la información (Shetzer y Warschauer, 2000, citados en Cassany, 2006a, p.p. 179, 180), y se compone a su vez de los siguientes elementos:

- *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 matices relevantes: se pasa de la prosa lineal al hipertexto, del lenguaje verbal al objeto multimedia y del autor a la construcción 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.

Internet permite desarrollar nuevas prácticas de lectura, en distintos idiomas y desde otras culturas, lo que dificulta la comprensión de los implícitos y connotaciones interculturales. También permite el acceso a otras disciplinas especializadas, por lo que es necesario desarrollar la literacidad crítica para aprovechar el acceso a esos discursos y al conocimiento que nos ofrecen distintas áreas de conocimiento. “En resumen, Internet multiplica las necesidades de leer con mirada crítica, de saber leer en varias lenguas y sobre varias disciplinas. A través de la red accedemos a muchos más discursos, más remotos y más descontextualizados. Es imprescindible valorar la fiabilidad de una fuente, la coherencia interna de una web o identificar la ideología y el punto de vista de un foro.” (ibid, p. 182)

De este modo, leer, además de comprender, implica también saber buscar y encontrar lo que buscamos. Por ello Cassany (idem) destaca los siguientes rasgos pragmáticos y discursivos que conforman la literacidad electrónica:

### ***Rasgos pragmáticos***

Se refieren a los nuevos géneros discursivos, como el chat, la web, el fórum; así como las nuevas prácticas comunicativas definidas en gran parte por la literacidad electrónica; y que tienen que ver con los roles, la organización y los propósitos entre los interlocutores, por ejemplo:

- *Comunidades virtuales*, Internet favorece el desarrollo de nuevas agrupaciones humanas. Rompe los límites impuestos por la organización político-administrativa (ciudad, provincia, nación o estado) o por el idioma.
- *Identidades, roles y pluriculturalidad*. Internet es privado, ubicuo y – supuestamente- universal. Ello provoca varios fenómenos relacionados con la identidad, los roles y la cultura de los internautas.
- *Objeto cognitivo*. La literacidad tradicional tiene un componente físico, la nueva literacidad tiene un carácter más intangible, etéreo, que tiene consecuencias para los procesos de leer y escribir.

### ***Rasgos discursivos***

Otros cambios importantes se dan por la facilidad de vínculos entre textos, los cuales pueden permitir infinidad de enlaces entre ellos, con una extensión ilimitada y de acceso inmediato. Los enlaces internos, entre unidades de un mismo texto, construyen la estructura hipertextual; por otra parte, los enlaces externos entre documentos diferentes y con un nuevo sistema de citación, conforman la intertextualidad explícita. Otro aspecto importante es la distinción entre géneros sincrónicos y asincrónicos. Estas características de hiper e intertextualidad permiten que el escrito electrónico pueda ser actualizado continuamente, es más versátil porque permite diversidad de itinerarios de lectura; se puede interconectar con el resto de la red y permite más posibilidades interpretativas. Como principales aspectos discursivos se encuentran:

- *Hipertextualidad*. La literacidad electrónica toma el hipertexto como estructura básica del discurso: numerosos fragmentos escritos, breves, monotemáticos y autónomos, se

conectan entre sí con enlaces a modo de red o entramado. El resultado es una sugerente telaraña discursiva o una densa red de carretera. El hipertexto posibilita varios itinerarios de lectura, que avanza saltando de una unidad a otra a través de los vínculos.

- **Intertextualidad.** Se refiere a las relaciones que mantienen dos discursos entre sí, sea una cita literal o indirecta, una referencia bibliográfica o una parodia. Los textos impresos y los electrónicos no usan los mismos procedimientos de intertextualidad:
  1. En el impreso, la cita es retroactiva porque remite a documentos publicados en el pasado o, como máximo, en prensa. En cambio, un enlace electrónico es proactivo ya que conduce al internauta a un sitio actual, del presente, o incluso del futuro, puesto que la web se va actualizando.
  2. La referencia impresa es lenta y costosa, ya que requiere consultar documentos en bibliotecas presenciales: hay que ir a la biblioteca, encontrar el libro y pedirlo en préstamo. La referencia electrónica es inmediata.
  3. En el impreso, la bibliografía enfatiza la autoría: de cada documento da en primer lugar el nombre del autor, que sirve también para ordenar todas las referencias alfabéticamente y facilitar su consulta al lector. En cambio, el texto electrónico se centra en el contenido del documento citado y en su posible interés para el lector.
  4. La cita o la reproducción de otros discursos es más fácil en el texto electrónico que en el impreso. En la red, una web que quiera citar a otra puede establecer un vínculo directo con ella, conectando el punto que quiera de su web con un punto cualquiera de la web –citada-. El lector accederá a ella con un doble clic. Los recursos informáticos también facilitan la reproducción automática de cualquier discurso en los menús de recortar y pegar. De este modo, “se trata de distintas formas de intertextualidad. El autor/lector electrónico navega por la red saltando de un documento a otro sin darse cuenta – y sin importarle-; se desvanecen así las

nociones de unidad textual, contextualización espacio-temporal o autoría e incluso de originalidad” (idem, p.194). Otros aspectos discursivos son:

- Enlace electrónico (vínculo, llamada o link). Es la piedra angular del discurso hiper e intertextual. La nota a pie de página o al final del texto puede considerarse su precursor, aunque con menos funciones.
- Géneros electrónicos. Internet acoge prácticas comunicativas muy variadas, sea por el propósito comunicativo, los interlocutores, la estructura o el lenguaje.

Las anteriores características de la literacidad electrónica implican que se requiere de nuevas formas de leer en internet, como se verá el siguiente apartado.

#### **1.4.2 Leer en internet**

Para Cavallo y Chartier (1998, citados en Braslavsky, 2004), con las nuevas tecnologías se da una relación distinta entre lector y texto. Reconocen en la lectura tres revoluciones: la lectura silenciosa, para sí –ya no para los demás–, con un fin intelectual y libre, es anterior al invento de la imprenta. La lectura extensiva es la segunda revolución, surgió a mediados del siglo XVIII, influenciada por los textos religiosos y el crecimiento de las bibliotecas populares. La tercera revolución es la lectura en computadora, ésta se da con la aparición de las TIC, a través de las cuales se lee ya no en un texto impreso, sino a través de una pantalla, la cual

“establece una relación completamente original e inédita entre el lector y el texto: se modifica la noción de contexto, al sustituir la continuidad entre textos distribuidos linealmente en un mismo objeto (libro, revista, periódico) por una organización en la que intervienen archivos electrónicos, palabras clave, íconos y otros dispositivos que dan acceso a la información a través de un nuevo sistema de identificación y manejo.” (ibid, p. 183).

En el siglo XX, adentrados ya en la sociedad de la información y del conocimiento, surge la necesidad de obtener métodos más prácticos para el almacenamiento y procesamiento de saberes que se dan vertiginosamente. Ante este hecho, Theodor H. Nelson, en los 60’s dio el nombre de hipertexto “a una escritura no secuencial, un texto que bifurca, que permite que el lector elija y

que se lea mejor en una pantalla interactiva. (...) se trata de una serie de bloques de textos conectados entre sí por nexos que forman diferentes itinerarios para su usuario” (ibid, p. 187).

La lectura a través del hipertexto es no lineal, multilineal o secuencial, se adquieren nuevas formas de leer a través de la pantalla, sin embargo, coincidimos con Braslavsky cuando se refiere a que para conocer y saber manejar los hipertextos, se necesita comprender primeramente un texto impreso y conocer el lenguaje escrito, función primordial de las escuelas, ya que es necesaria “la comprensión del texto impreso en niveles de excelencia”, pues “las exigencias del hipertexto obligan a insistir en la necesidad de preocuparse en la escuela por una mejor comprensión del texto escrito” (ibid, p. 189).

De este modo, la lectura es un proceso de construcción que conduce a una interpretación y la internet modifica su concepto tradicional, pues el lector se enfrenta ante la hipertextualidad, interactividad, conectividad e intertextualidad que representa este soporte electrónico, donde la relación se da de modo virtual y global. Al trabajar con estos soportes y con nuevos lenguajes, los alumnos necesitan explotar el potencial de las TIC para lograr un aprendizaje y una comprensión crítica de los mensajes a los que se enfrentan, primero requieren configurar y consolidar las habilidades de lectura y navegación, para luego aplicarlas en distintas situaciones de interacción de manera más autónoma (Fainholc, 2003).

Las TIC conducen a prácticas diferentes de lectura, por lo que “leer implica la capacidad de apropiación o aprendizaje, la comprensión, la comunicación y la expresión de la persona que lo practica. También es un acto recreativo al resemantizar nuevos significados con una dosis de placer que brinda a quien lo lleva a cabo a desarrollar el gusto por lo leído.” (ibid, p. 64). De este modo los usuarios deben ser perceptores críticos de los mensajes y no simples consumidores de mercancías, lo que remite al desarrollo y a la práctica de competencias de variado tipo, que les ayuden a fortalecer la reflexión en los saberes.

Es así que la lectura crítica en internet implica una lectura no lineal, a través de hipertextos y formatos multimedia, lo que permite que el lector reconstruya y reconfigure –a través de la navegación- los diversos contenidos elaborados a su vez por los autores, diseñadores informáticos

y especialistas afines, como publicistas, semiólogos, comunicólogos, lingüistas, entre otros. Ello implica la síntesis de información y la creación de varias interpretaciones por parte del lector.

Para el análisis de la lectura crítica en internet, se puede aplicar en dos niveles, como lo refiere Fainholc (ibid, p.p. 13,14):

1. La práctica de las segundas o terceras lecturas que deconstruyen, analizan y/o desmontan ideológica, cultural y semiológicamente los textos presentados en dichos soportes, a fin de desentrañar y desmitificar los elementos “ocultos e implícitos” que aparecen naturalizados en los mensajes producidos y distribuidos por aquéllos y principalmente por la red de redes de Internet.
2. La toma de conciencia, durante la lectura realizada por enlaces en estos soportes, de la focalización, filtrado y asociación de cierta información –y no otra- a la que se acceda para construir o extraer otros significados nuevos, producto de este ordenamiento o estructuración informacional llevado a cabo por el lector, que contribuye a la superación del estadio empírico de aprobarla o rechazarla simplemente...y alcanzar niveles más profundos o complejos de interpretación semiótica.

Con base en las líneas de análisis arriba mencionadas, la lectura en internet “es una actividad interactiva cognitiva y perceptual de navegación por la cual las personas vivencian en su imaginario las mediaciones culturales. Se entiende por mediaciones, según Barbero... la articulación que produce un usuario lector desde sus matrices culturales y pertenencia social, en su práctica de comunicación, los diferentes significados a partir de las diversas temporalidades y pluralidad existentes” (ibid, p. 32).

Dichas mediaciones permiten que los lectores focalicen e identifiquen los componentes del lenguaje de la red, a través de distintas narrativas hipertextuales para reconstruir significados a través de la navegación. Fainholc (ibid, p. 43) se refiere a ellas como la construcción de nuevas representaciones elaboradas a través del lenguaje digital, con una estructura hipertextual, las cuales a su vez permiten enlazar distintos tipos de contenidos (textos, imágenes fijas y de video, de audio y música) y formatos (documentos “punto doc”, jpg, etc.). Como ejemplos de estas

nuevas narrativas electrónicas que permiten crear, almacenar, recuperar y transmitir información de manera combinada y a una gran velocidad se encuentran las siguientes:

- **Multimedia:** El uso de múltiples formatos para la presentación de información, incluyendo texto, gráficos estáticos o animados, segmentos de video y audio.
- **Hipermedia:** Sistemas informáticos que permiten enlaces interactivos de múltiples informaciones, incluyendo texto, gráficos estáticos o animados, video y audio; son de navegación no lineal.
- **Hipertexto:** pantallas organizadas y de acceso no lineal formadas por texto, diagramas estáticos, imágenes fijas y tablas (ibid, p. 49).

Ahora bien, como una característica importante de las nuevas narrativas se encuentra su hipertextualidad, la ruptura de la linealidad, lo cual puede ser atrayente para unos lectores, pero también puede provocar la pérdida de sentido o distracción para otros; se descompone el espacio-tiempo, ahora de manera más interrelacionada entre autor y lector, en un proceso circular de comunicación (frente a los tradicionales modelos lineales donde el lector sólo reproducía la información del autor). Ahora “la conexión y expansión continua que realiza el usuario enlazando diferentes nodos presenta una estrategia de relación, inclusión, referencia y uso de documentos de diverso tipo dentro de una progresiva construcción de saber, posibilitada...por una práctica diferente de lectura –llamada “estrategias de navegación”- puesta en marcha según los intereses particulares del usuario ...” (ibid, p. 46).

Para pasar de ser un lector novato del hipertexto, a uno experto, se transita, de acuerdo a Fainholc (ibid, p. 32) por tres etapas: la pre-textual (el lector “ojea” la página web, no domina los hipertextos), la intermedia (utiliza y domina hipertextos breves, concretos, claros y con gráficos sencillos) y lectura madura (estructurada y consciente de los mecanismos y elementos de la lectura hipertextual, así como de la elaboración de síntesis y confrontación con la realidad).

Este tipo de lectura se da de manera “lateral” y para que sea efectiva se requiere hacer enlaces a información confiable que conduzca a la construcción de sentido. Por ello, se requiere una lectura “estratégica” y “en línea” a través de la percepción, selección e interpretación de la información

integrada de distintas fuentes y procedencia. Fainholc (idem) nos dice que dicha información puede ser:

- Sintáctica (al relacionar signos diversos dentro de un relato).
- Esquemática (como bosquejo, vinculada a la representación de una figura).
- Audiovisual ( si considera imagen fija o móvil y/o la música, ruidos, efectos, etc.).
- Argumentativa (que sirve para deducir, inferir, demostrar, etc., supuestos del relato apelando a sus funciones abstractas de pensamiento).
- Semántica (focalizan los campos significativos de los referentes).
- Pragmática (según la perspectiva de la aplicación que de los textos realice el usuario).
- Léxica, gráfica e interpretativa (a través de los procesos distributivos en línea mediante los cuales se distribuye la información).

Cabe aclarar que además de la lectura lateral, producto de la cantidad de enlaces a demanda del lector, la lectura hipertextual propicia también otros tipos de lectura, como la *vertical* (la que elige el lector); *direccional* (de acuerdo al acceso a la información) y *secuenciada* (dos o más contenidos relacionados en la red aparecen en la misma pantalla). De este modo, la lectura en internet deja de ser fija y lineal y se vuelve una selección personal de acuerdo a los intereses del usuario, quien ordena sus propias secuencias de lectura a través de los hipervínculos. Este proceso implica un papel activo y reflexivo por parte del lector, a través del enlace interactivo de contenidos, pues seleccionan lo que leen y enlazan según sus necesidades o preferencias.

Aquí intervienen también sus conocimientos previos y visión del mundo de acuerdo a su contexto socio-cultural específico, en palabras de Fainholc:

“leer en internet se constituye en un real proceso interactivo cuando se logra comprensión de su lenguaje. En esta comprensión intervienen tanto el hipertexto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer se necesita, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto objetivos, ideas, experiencias previas y resignificaciones. Se necesita también implicarse en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que se va logrando a partir del texto ...y del propio bagaje que posee el lector a fin de consolidar un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las inferencias anticipadas para ir creando sentido” (ibid, p. 98).

Como podemos ver, la lectura crítica implica que el lector utiliza ciertas estrategias que le permiten pasar de un “simple escaneo”, con una lectura superficial del texto; a una comprensión profunda, consciente de su lógica hipertextual, de la organización interna de la información, de la riqueza de significados y de la función de los enlaces hipermedia.

Estos procedimientos estratégicos permiten al alumno ser un lector crítico en internet, el cual se distingue porque es consciente de que es parte de la audiencia, por lo que conoce datos de los autores a través de la lectura de las introducciones, objetivos del sitio, etc.; se da tiempo para sacar sus propias conclusiones; considera el título para encontrar pistas acerca del sitio, puntos de vista del autor, etc.; explora a través de las interconexiones; usa buscadores, diccionarios, glosarios técnicos para buscar información complementaria o para su mejor comprensión; realiza notas, comentarios referidos a otras búsquedas o direcciones de otras páginas o fuentes y las guarda para recordar y tomar conciencia del trayecto o ruta de búsqueda. También identifica las tesis y los argumentos del autor, lo cual a su vez le permitirá sintetizar la información más relevante (ibid, p. 95-96).

#### **1.4.2.1 Textos en papel vs textos electrónicos**

Ahora se abordarán las semejanzas y diferencias de los textos impresos y electrónicos, de acuerdo a las consideraciones de Vaca y Hernández (2006, p.p. 108-124). En cuanto a las semejanzas de ambos tipos de textos, los autores plantean las siguientes:

##### **Semejanzas:**

1. Tienen un mismo sistema gráfico.
  - Los textos están escritos de acuerdo con la norma escrita del lenguaje.
  - Comparten el mismo sistema gráfico, así como la lógica, el código y la norma de construcción.

2. Los textos en cualquier formato tienen ligas.

- La hipertextualidad no es característica única de los textos electrónicos. Los libros hacen referencia a otros libros, sobre todo los de carácter científico o informativo incorporan una bibliografía y citan los autores consultados. El lector en este caso puede recurrir a otros textos originales para profundizar la información.
- La lectura de un texto en papel, al igual que la de un texto electrónico, no es necesariamente lineal, pues el lector tiene la libertad de saltar o releer fragmentos, consultar otros libros, diccionarios, etc., sin que lea necesariamente de izquierda a derecha y de arriba abajo.
- Los dos tipos de texto tienen ligas internas y externas. En el texto de papel las ligas internas se encuentran en el índice del texto y las referencias internas. Las ligas externas corresponden a las referencias bibliográficas y a la bibliografía utilizada para la elaboración del texto. En cuanto a los textos electrónicos, tanto ligas internas como externas se distinguen con un color distinto, están subrayadas, están dentro de cajas de diálogo o se resaltan cuando se pasa el puntero sobre ellas y cuando se cliquea sobre ellas aparece en pantalla la sección del texto anunciada.

3.- Se acompañan de elementos icónicos diversos.

- Ambas clases de textos pueden tener elementos icónicos, como cuadros, gráficos, fotografías, diagramas, etc. Ya sea para complementar o reforzar la información.

4. Existen diferentes tipos de texto dentro de cada medio: papel y electrónico

- Tanto medios impresos como electrónicos tienen distintos tipos de textos: libros, revistas, periódicos, panfletos, etc. (en papel); o la página web, el correo electrónico, el chat, etc., en los electrónicos. Vaca y Hernández (idem) proponen un sistema de clasificación de acuerdo a los siguientes criterios:
  - La temporalidad de la comunicación.
  - La hipertextualidad del texto.
  - Las modalidades discursivas empleadas (unimodal o multimodal).
  - La interactividad.

En lo que respecta a las diferencias, los autores consideran las siguientes:

**Diferencias:**

	<b>Impresos</b>	<b>Electrónicos</b>
Velocidad de transmisión	Menor.	Mayor.
Accesibilidad a mucha información	Menor.	Más disposición de información desde una misma computadora y lugar.
Alcance de la distribución	Producción de un libro de papel más caro y lento, con una distribución más limitada.	Tiene un alcance mundial y un costo de adquisición relativamente más bajo. Aunque no todos los textos que están en la red son disponibles sin una previa suscripción en línea y pagada con tarjeta de crédito.
Tendencia a la diferenciación de contenidos	El texto literario sigue teniendo primacía en texto de papel.	El texto informativo y comercial tendrá mayor incidencia o popularidad en los medios electrónicos.
Transportabilidad	Un libro de papel es más fácilmente manejable.	La transportación de un medio electrónico está restringido a la disponibilidad de energía eléctrica o duración de la batería, la disponibilidad de internet inalámbrico.
Calidad	Mayor control.	Puede ser más baja debido a la masificación y la libertad con que muchas personas pueden crear sus páginas web. Aunque también existen textos de gran calidad. El reto es saber seleccionar información valiosa y de calidad.
Costo	Más altos, derechos de autor, distribución.	Los costos de distribución del libro electrónico son más bajos.
Textos multimodales	El texto escrito en papel por lo general se acompaña de imágenes y gráficos fijos.	El libro electrónico puede acompañarse por audio, video y animaciones.

*Semejanzas y diferencias en cuanto al proceso de lectura*

La lectura es una actividad social, cognitivamente contextualizada e interactiva. Las semejanzas dependen de las circunstancias en que se da la interacción lectora y de los tipos de texto. En cuanto a las diferencias, Vaca y Hernández (idem) hacen referencia a la lectura lineal y ordenada que aplicamos en el texto impreso, sobre todo para un estudio sistemático de temas, y de la preferencia de los adultos sobre el texto-lenguaje respecto del texto-video, audio o imagen, por obvias razones: la sociedad en que fueron formados.

En cuanto a las demás diferencias con los textos electrónicos, nos mencionan las siguientes características:

Lectura lineal ordenada vs búsqueda de información específica	Resolución pragmática de dudas puntuales.  La lectura (sobre todo de los jóvenes) se encamina más a la resolución de dudas específicas que los lleva a navegar hasta resolver su problema.  Hay una oposición: estudio sistemático de temas vs resolución pragmática de dudas puntuales.
Necesidad de síntesis de los medios	Los jóvenes leen casi simultáneamente imágenes, videos, audio y texto-lenguaje (oral o escrito) y sintetizan la información que contienen los diferentes formatos.
Elección y eliminación de basura	Ante el gran flujo de información, los jóvenes tienen que eliminar la información que no les sirve, por lo que deben formular su objetivo de lectura. Este proceso tiene que ver más con el proceso de búsqueda y selección de información, y después la lectura del material seleccionado.
Diferencias dependientes del sistema gráfico usado	El lector toma decisiones de acuerdo a su objetivo de lectura. En el texto electrónico interpreta los caracteres icónicos fijos o móviles, identifica las ligas y decide ir más allá a través de la hipertextualidad e hipermodalidad que ofrece el medio.

Se ven los procesos de conocimiento alterados por la comunicación multimodal	El conocimiento se construye a partir de un texto “pero lo debe necesariamente desbordar para constituirse en conocimiento como tal. El texto puede ser un detonador del proceso de construcción, pero no se basta a sí mismo para permitir dicha construcción” (p: 124).
Modificación de los formatos textuales audiovisuales	Los lectores se enfrentan a grandes modificaciones de las estructuras textuales. Los textos narrativos sobre todo (libros y audiovisuales) tienden a la brevedad para mantener las expectativas del auditorio con emisiones cíclicas de corta duración.

De acuerdo a las anteriores semejanzas y diferencias en la lectura de los textos impresos y electrónicos, los cuales forman parte de “prácticas sociales y en situaciones comunicativas específicas” (ibid, p.116); ahora nos enfrentamos ante nuevas prácticas en el proceso de lectoescritura, en diferentes niveles de profundidad y de rigor; aunque también hay que considerar que “lo electrónico del texto y su tendencia multimodal no sustituye de ninguna manera los viejos retos de la alfabetización y de la educación, sino que multiplica su complejidad.” (ibid, p. 125).

La lectura en este sentido puede tener distintos niveles. Al respecto, Burbules y Callister (2001, citados en Fainholc, 2004) nos dicen que hay tres tipos de lectores en internet:

- **Los navegadores:** que son superficiales y curiosos, no tienen claro qué es lo que están buscando, no pretenden establecer asociaciones o patrones entre ellos de modo activo, no necesitan incorporar cambios o agregados a la información hallada.
- **Los usuarios.** tienen ideas bastante claras de lo que desean encontrar. Una vez logrado su cometido su tarea finaliza, para lo cual requieren datos orientadores que exhiban cierto grado de precisión, signos que indiquen adónde los llevará tal o cual link.
- **Hiperlectores o lectores laterales:** que no sólo necesitan recursos y guías orientadoras para movilizarse dentro del sistema, sino también medios que les permitan modificarlo e intervenir activamente en función de su propia lectura (p. 56).

De acuerdo a estos tipos de lectores, se requiere aplicar estrategias que permitan navegar de manera intencional y consciente que conlleven a la autorregulación y construcción de nuevo conocimiento.

Ahora bien, en cuanto a las estrategias de lectura implicadas en un texto impreso y en internet, Fainholc hace la siguiente comparación de acuerdo a las propuestas de Pozo y Monereo (1999); y Burbules y Callister (2000) (citados en Fainholc, *ibid*, p. 60):

Lectura en material impreso	Lectura en internet
<p data-bbox="204 730 699 819"><i>Lectores inmaduros, poco competentes</i> (Pozo y Monereo):</p> <ul data-bbox="181 891 699 1167" style="list-style-type: none"> <li>• Realizan una reproducción textual de la información.</li> <li>• Presentan dificultades al relacionar la información nueva con la que ya poseen.</li> <li>• Carecen de una organización lógica del material.</li> </ul>	<p data-bbox="935 730 1214 819"><i>Lectores navegadores</i> (Burbules y Callister):</p> <ul data-bbox="751 891 1374 1122" style="list-style-type: none"> <li>• Son superficiales y curiosos.</li> <li>• Hacen escaneos aproximativos.</li> <li>• Observan elementos textuales pero no pretenden establecer asociaciones de la información hallada.</li> <li>• Carecen de objetivo de búsqueda.</li> </ul> <p data-bbox="935 1290 1214 1379"><i>Lectores usuarios</i> (Burbules y Callister):</p> <ul data-bbox="751 1451 1390 1727" style="list-style-type: none"> <li>• Poseen objetivos específicos de lectura en pantalla.</li> <li>• Poseen criterios de evaluación durante su lectura.</li> <li>• Son capaces de interpretar la información de la red, resignificarla y contextualizar su lectura.</li> <li>• Seleccionan, evalúan, ponen en duda y juzgan en relación con los fines de su lectura.</li> </ul>

<p>Lectores competentes (Pozo y Monereo) o lectores interactivos (según Solé):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Relacionan la información nueva con la que ya poseen.</li><li>• Realizan inferencias y pueden identificar relaciones lógicas.</li><li>• Realizan secuencias coherentes dentro de un texto.</li><li>• Construyen representaciones mentales de la información leída.</li><li>• Pueden interpretar, predecir, formular hipótesis y conclusiones; revisión y recapitulación periódica; extender el conocimiento obtenido; establecer las ideas principales; cotejar con otros puntos de vista, etc.</li><li>• Las estrategias que posee el lector competente o interactivo (según Solé) llevan una lectura comprensiva.</li></ul>	<p><i>Lectores en pantalla laterales o hiperlectores</i> ((Burbules y Callister):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Mayor grado de autonomía y creatividad que orientan la búsqueda, selección y utilización de la información presentada.</li><li>• Involucran habilidades perceptivas, mnémicas y metacognitivas.</li><li>• Codifican y/o traducen los códigos de la pantalla.</li><li>• Organizan la información, comparan, amplían y establecen relaciones.</li><li>• Utilizan formas variadas de acceso y procesamiento de datos (visual, auditiva, verbal y sus combinaciones).</li><li>• Trascienden la información presentada: infieren, etcétera.</li><li>• Pueden descubrir nuevos <i>links</i> en su lectura, recuperar asociaciones remotas en su lectura, cotejar con otros puntos de vista, activar metacomponentes: distribución del tiempo de lectura y consulta.</li><li>• Poseen flexibilidad cognitiva: procedimientos de navegación y técnicas de lectura: inspección rápida; focalización de la atención en función de criterios de pertinencia, amplitud, subsunción, abstracción de distractores, centración en el propósito.</li><li>• Identifican errores; omisiones; limitaciones: parcialidades en la información; trivialidades y reiteraciones.</li><li>• Elaboran juicios sobre la estética de la presentación de la pantalla.</li><li>• Poseen una alfabetización hipertextual y la aplican.</li></ul>
--	---

Lograr el desarrollo de las anteriores habilidades no es fácil, por lo que Fainholc (ibid, p.p. 54,55) resalta la importancia de desarrollar una serie de competencias y estrategias necesarias para leer en internet, que a su vez distingue en:

- **Competencias tecnológicas:** tienen que ver con:
  - Saber hacer y operar con eficiencia, eficacia y pertinencia.
  - Implica procedimientos y actitudes relacionados a una racionalidad instrumental, aunque no solo con este tipo de racionalidad.
  - Supone una capacidad para comprender el mundo con una mirada crítica y no sólo operar equipos con efectividad.
  
- **Competencias comunicativas:** Se refiere a una situación ideal de habla con las siguientes características:
  - Distribución sistemática y equilibrada de las oportunidades de elegir y ejecutar actos comunicativos.
  - Intercambio de EMIREC: de los papeles dialógicos entre emisor y receptor.
  
- **Estrategias de lectura en internet:**
  - Métodos, procedimientos, técnicas que implican pasos regulares y estables para la realización objetiva controlada, para el desarrollo, regulación y supervisión de la comprensión lectora en textos no secuenciales.
  - Dominar aspectos gráficos digitales, de búsqueda, discriminación, clasificación y jerarquización de información; dominio lingüístico textual y de otros lenguajes simbólicos.

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

En concordancia con las anteriores competencias y estrategias que se necesitan para leer en internet, también es necesario saber buscar la información de manera crítica en este medio electrónico. Al respecto, Monereo (et al. 2005) dice que internet permite favorecer determinadas competencias básicas que permitan al alumno desenvolverse en la sociedad red. Para este autor, competencia implica ser apto para una actividad o tarea determinada, es decir, resolverla

eficazmente. A su vez, estas competencias se desarrollan a través de la mediación y enseñanza de otros, en comunidades de práctica determinadas; requieren del dominio de habilidades y sus respectivas técnicas, pero no se reducen a éstas; y también tienen distintos niveles de dominio. En este sentido, “implican repertorios de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variable (...) la competencia sería el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana. Por lo tanto, alguien competente es una persona que sabe <leer> con gran exactitud qué tipo de problema es el que se le plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo” (p: 13).

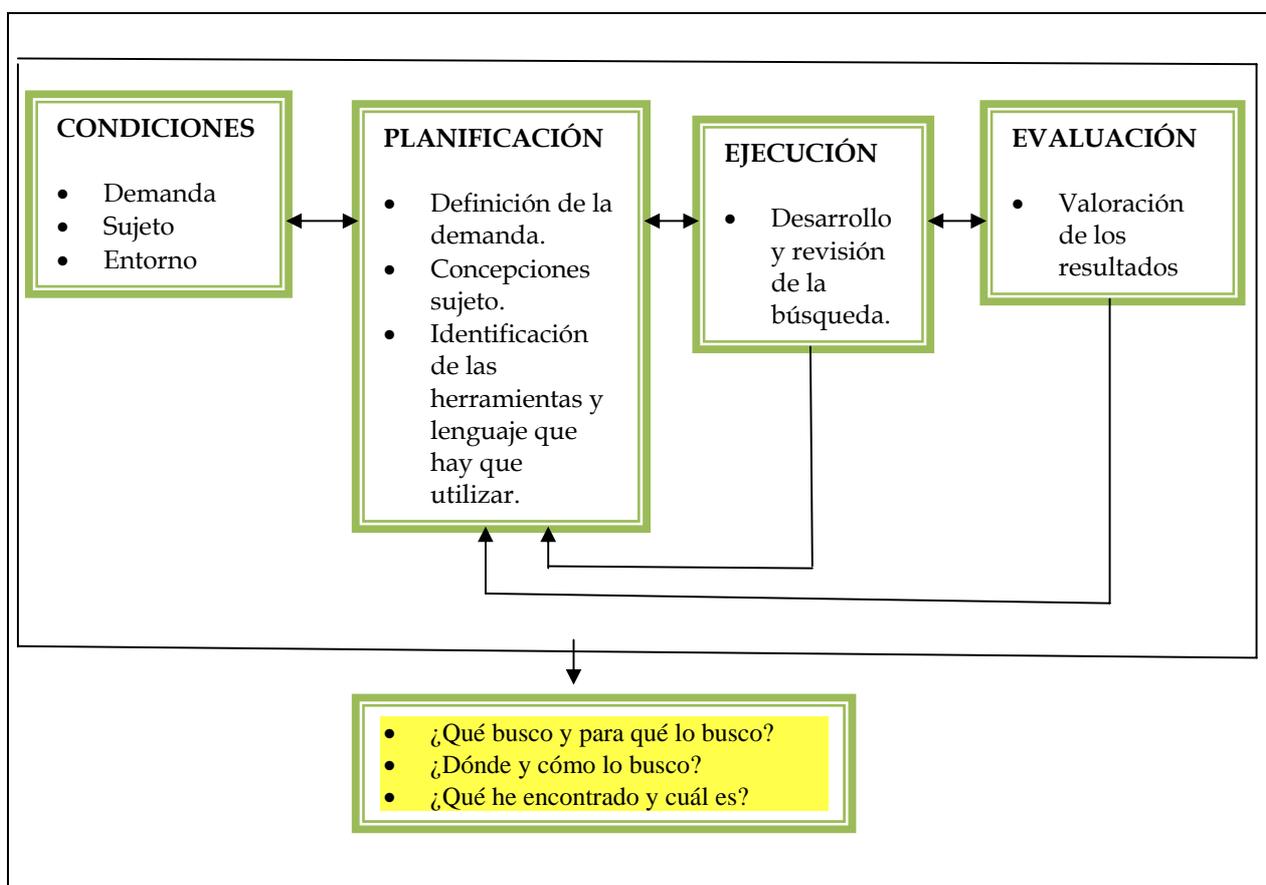
En cuanto a las competencias que los alumnos requieren en esta sociedad del conocimiento, el autor menciona las siguientes: aprender a buscar información, aprender a comunicarse, aprender a colaborar y aprender a participar. En nuestro caso nos referiremos a la primera, que coincide plenamente con la propuesta de literacidad informativa a la que alude Cassany.

La competencia para buscar información implica el conjunto de estrategias que le ayudan al alumno a aprender a aprender y se refiere a lograr en los alumnos los siguientes aprendizajes (ibid, p: 15):

- Aprendizaje permanente, a lo largo de toda su vida, con la capacidad de adaptación a los cambios y avances tecnológicos.
- Aprendizaje autónomo, autodirigido, pero no autodidacta, ya que se requiere en su momento de la mediación y guía de otros más expertos para después pasar a la autonomía.
- Aprendizaje autorregulado, con la capacidad de tomar decisiones sobre qué, cómo cuándo y dónde aprender en cada momento.
- Aprendizaje de situaciones de enseñanza no formales, a través de los medios, como la TV, la prensa escrita, museos, etc.
- Aprendizaje estratégico, con la capacidad de disponer recursos o conocimiento de acuerdo al propósito que se pretende lograr, con la toma de decisiones acordes al contexto de aprendizaje.

Como podemos ver, el ser competente en la búsqueda de información supone un aprendizaje permanente, autónomo, autorregulado, amplificado y estratégico, por lo que permite favorecer la re-descripción de ideas y aprender a aprender.

El autor agrega que para desenvolverse en la jungla de información que es internet, es necesario aplicar estrategias de búsqueda, que a su vez implican un proceso de planificación-revisión-regulación y evaluación. Esto requiere saber cuándo y por qué seguir un proceso de búsqueda específico, utilizar determinados operadores, buscadores, y términos, así como los límites del espacio de búsqueda. Es necesario enseñar a los alumnos a seguir un proceso más estratégico (consciente, intencional y autorregulado), deben tener claros sus objetivos de búsqueda “tomando decisiones oportunas en función de la información hallada y de las condiciones de la situación y tarea. Las revisiones deben ser constantes a lo largo de todo el proceso hasta concluir en una selección crítica de la información encontrada.” (ibid, p. 34). En el siguiente cuadro el autor especifica las fases en una estrategia de búsqueda (ibid. P. 35):



La búsqueda será más eficaz si el tema, el propósito u objetivo está claramente definido, de manera precisa y exacta, así como la extensión, tipo y calidad de la información que se necesita. Pero también es importante tener un sentido crítico y selectivo de la información, considerar al autor, la actualización de información y el contraste de contenidos, para que el alumno valore el rigor y la fiabilidad de la información encontrada, y eviten darle prioridad a su propia intuición, a un título o al orden en que aparecen los documentos, relegando o restándole importancia a la calidad y veracidad de la información. Por ello, los criterios relevantes en la selección de información son: el ajuste al tópico de búsqueda, la calidad del contenido y la fiabilidad de la información, para poder discernir entre la información hallada, la que nos va a ser útil para nuestro propósito.

De este modo, la búsqueda de información en internet se define “a partir de la delimitación clara y precisa de los objetivos de la búsqueda (qué y por qué lo busco), de la elección y delimitación de los itinerarios de búsqueda más adecuados (cómo y dónde lo busco), del análisis crítico basándose en los resultados de la búsqueda (qué he encontrado) y los contenidos localizados (información nueva y útil: ajuste al tópico de la demanda, calidad del contenido, fiabilidad y veracidad de la información), del procesamiento y almacenamiento óptimo de la información encontrada, y de la utilización, presentación y comunicación de la información recogida” (ibid, p.35).

De acuerdo a la propuesta de este autor, se debe partir de preguntas o cuestiones que permitan plantear las tareas de búsqueda, con base en la demanda inicial, el alumno debe hacer una reflexión previa sobre sus necesidades de información, el tiempo disponible, la extensión de la información que busca, el grado de profundidad que ésta debe tener y la presentación que deberá hacer de acuerdo con la información encontrada. A partir de lo anterior, el alumno debe tener claro el objeto de la búsqueda y el medio más apropiado para lograrlo, en el caso de internet, debe considerar sus posibilidades y características, así como los posibles inconvenientes a los que puede enfrentarse.

Después de precisarse los objetivos de búsqueda, las acciones a realizar y las distintas herramientas a usar, el alumno debe tener una selección apropiada de palabras claves que resuman mejor lo que busca, y de algunos conectores para relacionarlas que le faciliten la selección de información y evitar así fuentes inadecuadas y excesivas. Estas son las condiciones iniciales de la búsqueda.

Después de esta primera fase, se procede a la ejecución de la búsqueda, dentro de un proceso continuo de revisión, de manera recursiva que permita regular y en su caso corregir o ajustar los elementos de la planeación. El alumno debe saber que va en la dirección correcta y que los resultados de búsqueda serán fructíferos. En este proceso de navegación es importante considerar que recorrer la red obliga a una lectura distinta a la tradicional con un libro impreso, por lo que se requiere dominar varias técnicas documentalistas, lectoras e informáticas, como las siguientes: (Cassany, 2006a, p. 225):

- Motores de búsqueda. Hay que saber utilizar los menús más corrientes de los motores: hacer una búsqueda básica por palabras simples, u otra avanzada, especificando detalles (añadiendo +vocablos, o excluyéndolos -vocablos). También buscar una cita literal con comillas “vocablo”, o elegir el idioma (español), el formato del documento (foto, texto), su fecha o el lugar de la web en el que se desee que aparezca la palabra que se busca (título, dirección electrónica, cuerpo del texto).
- Palabra clave. Usar palabras descriptivas que puedan conducir a la información deseada.
- Competencia multimodal. La web integra escritura, música, voz, imagen. Es necesario saber identificar los marcos estables de las partes más movibles de la web, así como descubrir los enlaces camuflados en iconos, fotos o palabras (situando el cursor encima), interpretar algunos iconos (banderas que representan idiomas; usos figurados de las señales de tráfico: stop para no entrar, dirección única para salir, etc.).
- Formulación de propósitos. Navegar por la red requiere tomar decisiones. La mayoría de búsquedas consiguen un abultado número de resultados; hay que elegir cuál es más idóneo.

Los enlaces que dan los buscadores llevan directamente al lugar donde hallaron la palabra elegida, sin pasar por la portada, el índice o la página inicial de la web.

Una vez hallada la información preseleccionada, debe discriminarse y analizar su calidad y validez, Monereo (2005, p. 36) propone que se consideren tres factores: ajuste al tópico de búsqueda (orden en que son presentados los resultados, facilidad de acceso a la información), calidad del contenido del documento (objetividad de la información, facilidad de lectura, enlaces, publicidad equilibrada, opciones de búsqueda) y rigor, credibilidad y fiabilidad de la información (autor, nombre de la URL, frecuencia de actualización, facilidad de navegación, frecuencia de consultas). En esta fase Cassany (2006a, p. 229) propone considerar los siguientes elementos para evaluar el material que ofrece Internet, por lo que es necesario:

1. Analizar la dirección o el URL (Uniform Resource Locator, localizador uniforme de recurso). Cada recurso tiene su dirección con una estructura predeterminada, que informa del ordenador, el directorio y el dominio donde se aloja. Se puede inferir algunos datos a partir de la extensión final (comercial: *.com*; educación: *.edu*; gobiernos públicos: *.gov*; México: *.mx*, etc.).
2. Otras preguntas básicas para evaluar la web pueden ser:
  - Autoría: ¿quién elaboró la web, ¿un individuo?, ¿una institución?, ¿queda claro quién es el autor?, ¿el propietario?, ¿qué credibilidad tiene?, ¿es conocido? ¿dónde está su sede?, ¿hay dirección, teléfono, e-mail?
  - Propósito y contenido: ¿qué pretende la web?, ¿hace alguna declaración explícita?, ¿qué datos aporta, ¿son suficientes?, ¿son coherentes con el perfil del autor?. Por ejemplo, una web sobre animales tiene como autor ¿a una ONG ecológica, a una tienda de mascotas o a un ciudadano anónimo?, ¿los datos que se aportan son fiables? ¿se especifican las fuentes, ¿qué habilidad tiene?, ¿qué nivel de seguridad tiene?
  - Destinatario: ¿a quién se dirige?, ¿se explicita en la web?, ¿qué conocimientos o intereses se le presuponen?

- Fecha: ¿cuándo se elabora?, ¿se actualiza frecuentemente?, ¿se informa al respecto?
- Navegación y usabilidad: ¿hay índice?, ¿es manejable?, ¿los enlaces son claros?, ¿y la estructura de los contenidos?, ¿cada página tiene título y sitúa al internauta?, ¿se pueden hacer búsquedas por palabras?, ¿se descarga con facilidad?

3. Análisis del contenido. Los datos que aporta la web pueden tener variados grados de fiabilidad, actualidad o interés. ¿son de primera mano o se reproducen de otro medio?. En este último caso, ¿de qué medio se trata (periódico, boletín, revista)?, ¿qué credibilidad tiene?. Además, conviene confrontar los datos aportados con los de otras fuentes conocidas: ¿qué diferencias presentan los datos?, ¿coinciden o no?, ¿a qué se deben las diferencias?. Consideraciones de este tipo permiten valorar la fiabilidad de una web.

4. Vínculos con otras webs. Se refiere al número de enlaces que conducen a una web. Basta con saber el número de resultados que obtiene la web en cuestión con un buscador cualquiera, anteponiendo la palabra link a la dirección.

5. Contador de visitas. La web que permite acceder a su contador de visitas no sólo aporta datos sobre el número de visitas que recibe al día o al mes o sobre su procedencia (por la extensión final de su dirección). También tiene voluntad de transparencia.

Como puede observarse, estos criterios a su vez, pueden ajustarse con varios instrumentos de análisis de acuerdo con los aspectos de mayor interés, por ejemplo la calidad y utilidad de los recursos informativos empleados, de las herramientas e instrumentos de búsqueda o el lenguaje utilizado. Con estos indicadores de calidad los alumnos podrán entender el sentido de la actividad, de la importancia de toma de decisiones previas al proceso de búsqueda, con una actitud más crítica y selectiva ante la información que usan para la realización de una tarea.

## CAPÍTULO II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### 2.1 Planteamiento del problema y justificación

El Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, de acuerdo a su Programa de Estudios (2004), del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV (TLRIID de aquí en adelante), pone especial énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, por sus repercusiones en su vida intelectual y social, concretamente en las capacidades de razonar, abstraer y organizar su pensamiento; de conceptualizar y significar la realidad y de construir o imaginar nuevas realidades; de acceder a los diversos campos del saber; de afirmar su identidad y de constituirse como sujeto en la construcción de la cultura nacional, a lo que contribuye también la adquisición de habilidades de lectura en lengua extranjera; de ejercer su capacidad crítica, en cuanto, a través de la lengua y sus usos, se manifiestan tanto las representaciones y esquemas socialmente admitidos, como la axiología inseparable de los mismos.

De este modo el TLRIID está sustentado en el Enfoque comunicativo, el cuál supone atender “a la diversidad de usos verbales y no verbales de la comunicación humana y las determinaciones socioculturales que rigen esos usos, y pone el acento en la urgencia por abandonar las posiciones apocalípticas de la escuela ante sistemas de significación en los que la construcción del sentido se realiza mediante la conjunción de usos iconográficos y verbales de comunicación” (Lomas, 1997, p.13), por lo tanto, el enfoque implica una serie de características sociológicas, psicológicas y culturales, que obligan a considerar a la lengua no sólo como un sistema lingüístico, sino como un sistema en uso.

También, el TLRIID pretende que los alumnos *aprendan a aprender* (ibid, p. 4) al hacerlos desarrollar habilidades lingüísticas para la asimilación y comprensión de su cultura, considerando que, según el Plan General de Desarrollo 2006-2010, al Colegio ingresan 18,000 jóvenes cada año; tienen entre 14 y 15 años (90%); llegan de escuelas públicas (más del 90%); salen con un promedio de secundaria de 7.0 a 7.9 (más del 50%); sin embargo, en su examen de ingreso

obtienen entre 5 y 6 de calificación (más del 60%); mientras que el egreso del Colegio en tres años es del 44% (p. 23).

Esto es un grave problema al que se enfrenta el Colegio y el Área, por ello el TLRIID pretende el siguiente *perfil del egresado* de la materia, estipulado en su Programa de Estudios (p. 5):

- *Incrementar en el alumno la comprensión, interpretación y producción de textos verbales de tipos distintos, necesarios para la vida social, para sus estudios actuales y superiores, así como para una inserción en la cultura de nuestro tiempo, a través del ejercicio de las habilidades fundamentales de escuchar, leer, hablar y escribir.*
- *Incrementar el disfrute de la lectura, la comprensión e interpretación de textos literarios, de manera apropiada a su naturaleza.*
- *Habilitarlo para manejar procedimientos de obtención y organización de información, principalmente de fuentes documentales, por medio de lo cual conoce temas de estudio con la amplitud necesaria y resuelve problemas de manera reflexiva y metódica.*

En consecuencia con lo anterior, los alumnos deben conocer el sistema tanto lingüístico como una amplia gama de conocimientos de tipo comunicativo (sociolingüísticos, paralingüísticos, pragmáticos, semióticos y textuales). Así pues, el logro de la competencia comunicativa es una meta muy compleja, pues implica “integrar el conocimiento formal e instrumental de la lengua (el saber sobre la lengua con el saber hacer cosas con las palabras), por subrayar el papel de los procedimientos expresivos y comprensivos en la adquisición de las habilidades comunicativas y por adoptar un enfoque cognitivo del aprendizaje lingüístico” (Lomas, 1997, p: 35).

Si el TLRIID pretende lograr en los alumnos la competencia comunicativa, que a su vez implica el desarrollo de otras subcompetencias: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, entonces hay que saber reconocer los elementos característicos de la situación de comunicación y del contexto en que ésta se desarrolla; así como conocer, reconocer y utilizar registros y estilos diversos de tipologías específicas del discurso oral, escrito e iconográfico (lo cual requiere tener

conocimiento textual o lingüístico, sociocultural y pragmático). En esta perspectiva y siguiendo los planteamientos del modelo educativo del Colegio, la competencia comunicativa involucra el conjunto de habilidades lingüísticas de leer, escribir, hablar y escuchar, de acuerdo con empleos socialmente establecidos, situaciones y propósitos específicos.

Sin embargo, y estando de acuerdo con Martínez (et al, 2002, p. 64), “el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción de textos de ninguna manera será suficiente si los estudiantes no logran reflexionar acerca de los diversos usos lingüísticos y comunicativos que les permitan la adecuación de su expresión en situaciones y contextos variados.” En este sentido, en el aula se deben desarrollar a través de propósitos comunicativos auténticos, las habilidades lingüísticas de los alumnos, en la comprensión y producción de diferentes tipos de textos, orales, escritos e ícono-verbales, electrónicos; con énfasis en el papel del alumno, el cual, a su vez, debe concebirse como lector crítico y ser competente en la búsqueda de información.

La necesidad de formar alumnos competentes es uno de los aspectos fundamentales de la enseñanza de la lengua, la cual ya no se centra solamente en el código, sino en desarrollar en el estudiante la competencia comunicativa, como una manera en que éste va construyendo su identidad y da significado social a los usos lingüísticos. Así, se pretende formar “hablantes, oyentes, lectores y escritores competentes que sean capaces de reflexionar de forma crítica sobre todo lo que implica su intervención e interacción comunicativa” (Pérez, 2004, p. 140).

Es por ello que la enseñanza de la lengua debe estar encaminada a “una mejora de las capacidades de uso comprensivo y expresivo de los aprendices que les permita la adquisición de las normas, destrezas y estrategias asociadas a la producción de textos orales, escritos, iconoverbales, y en consecuencia a la apropiación de los mecanismos pragmáticos que consolidan la competencia comunicativa de los usuarios en situaciones concretas de interacción” (Lomas, 1993, p.12,13).

Ahora bien, desde esta postura es preciso fomentar una educación para la comunicación (que no debe confundirse con la mera educación para los medios), pues como afirma Merayo (2000): “la intercomunicación personal y la comunicación con el grupo son cuestiones básicas de la competencia comunicativa que debe caracterizar al estudiante del siglo XXI. (...) sólo desde la

competencia comunicativa (saber hacer) es posible constituirse en consumidores críticos (saber juzgar) y en miembros activos y participantes de los procesos sociales de comunicación (saber estar), evitando así que unos pocos tengan un efectivo acceso a los medios” (p. 38).

A partir del nuevo entorno tecnológico en el que vivimos, se dan nuevas formas de comunicación y la necesidad de desarrollar nuevas destrezas para desenvolverse y navegar por las redes de la información. Por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe enfatizar el desarrollo de habilidades lingüísticas acordes con las situaciones comunicativas que la sociedad del conocimiento demanda.

La anterior perspectiva conlleva una visión más completa de competencia comunicativa, a la que Pérez (2004) llama mediática, en concordancia con la época actual, con la influencia de los medios y el uso de las TIC fuera y dentro del ámbito escolar. Esta postura a su vez, coincide con la necesidad de desarrollar en los alumnos una literacidad crítica a la que alude Cassany (2003, 2004, 2006a, 2006b), pues no se pueden ignorar los nuevos sistemas de representación de la sociedad, con distintos procesos de socialización, el surgimiento de nuevos lenguajes, que representan nuevos esquemas de pensamiento y regulación para la integración de significados y significantes culturales.

Por ello, los estudiantes necesitan leer e interpretar desde una nueva óptica los nuevos lenguajes, conocer diversidad de textos, desentrañar las distintas intenciones comunicativas, descodificar las simbologías y las imágenes. De este modo podrán organizar sus representaciones del mundo, favorecer así su sentido crítico y construir conocimiento.

A partir de lo anterior, para la presente investigación partiré del enfoque sociocultural y la teoría constructivista acerca del proceso lector, que reconoce su primer origen en la producción de Vigotsky. En gran medida, esta teoría ofrece un marco teórico adecuado a las investigaciones actuales sobre la diversidad y sugiere la extensión de la educación más allá de los marcos de la escuela, aunque al mismo tiempo, legitima y requiere la responsabilidad social y política de la educación formal. Por otro lado, plasma la relación de los procesos psicológicos superiores que requiere la lecto-escritura y la relación entre el pensamiento y el discurso.

A su vez, las técnicas de análisis en las que se basó el presente estudio están sustentadas sobre la tesis que plantea Cassany, acerca de la modificación de las prácticas lectoras en este inicio del siglo XXI, debido a varias circunstancias, como el enfrentarnos a una mayor diversidad de textos y de contextos nuevos, así como de soportes novedosos que surgen en distintos idiomas y culturas.

Es por lo anterior que se retoman las aportaciones de las investigaciones elaboradas por Cassany (2003, 2004, 2006) acerca de la necesidad de la promoción del desarrollo de la literacidad crítica, o mediática, de acuerdo a Pérez (2004), como parte esencial de una competencia comunicativa más integral acorde con las nuevas necesidades y actividades comunicativas que realizan nuestros alumnos en este siglo XXI. En este sentido, debido al sentido amplio de lo que implica la literacidad crítica, el presente estudio se centra sólo en el proceso de la búsqueda de información y análisis de información en internet.

## **2.2 Preguntas de investigación**

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

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

## **2.3 Objeto de estudio**

Objetivo general.

- Conocer cuáles son las habilidades de búsqueda y selección de información de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades en la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I y III (TLRIID), en textos publicados en internet; a través del análisis de las páginas web y del contenido de las fuentes, como parte de la promoción para desarrollar la literacidad crítica. Lo anterior, a través de una instrucción guiada por parte del docente y con base en los postulados teóricos que plantea el Enfoque comunicativo como propuesta disciplinaria y didáctica y que se propone de acuerdo al Plan de Estudios del Área de Talleres en los semestres I y III.

El presente trabajo propuso los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las estrategias de planeación y criterios de búsqueda y selección de la información en fuentes publicadas en internet que utilizan los alumnos a través de una instrucción guiada.
2. Analizar los elementos que los alumnos reconocen para valorar el rigor, credibilidad y fiabilidad de las páginas web y de los documentos seleccionados, a través de una instrucción guiada.
3. Analizar los elementos que los alumnos reconocen para valorar la calidad del contenido de los documentos seleccionados, a través de una instrucción guiada.

## 2.4 Estrategia metodológica

De acuerdo con los fines del presente estudio, la investigación es de índole cualitativa, pues permite indagar las narraciones de los individuos desde el entorno donde suceden los acontecimientos tal y como se encuentran (Stake, 1999). A su vez, este tipo de investigación es considerada como un proceso interpretativo de indagación, con el fin de examinar un problema humano o social (Creswell, 1998, citado en Vasilachis et al., 2006, p. 24). Por su parte, para Denzin y Lincoln (1994, idem) “es multimetódica, naturalista e interpretativa” pues indaga situaciones naturales para dar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo a los términos o significados de las personas estudiadas.

Este tipo de investigación se caracteriza por los siguientes elementos: *quién y qué se estudia*, al respecto, se interesa por la forma en que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; así como por la perspectiva de los participantes: sus sentidos, significados, experiencia, conocimiento y relatos.

El segundo elemento se refiere a *las particularidades del método*, éste es de índole interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Utiliza métodos de análisis y explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes.

Finalmente considera *la meta de investigación*, pues pretende descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente, se intenta comprender, hacer el caso individual significativo en el contexto de la teoría, provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, elucida, construye y descubre (idem).

En el mismo orden de ideas, para Maxwell (1996, citado en Vasilachis et al., 2006, p. 31), este tipo de investigación puede emplearse para cinco finalidades distintas: 1) comprender los significados que los actores dan a sus acciones, vidas y experiencias y a los sucesos y situaciones en los que participan; 2) comprender un contexto particular en el que los participantes actúan y la influencia que ese contexto ejerce sobre sus acciones; 3) identificar fenómenos e influencias no previstos y generar nuevas teorías fundamentadas en ellos; 4) comprender los procesos por los

cuales los sucesos y acciones tienen lugar; y 5) desarrollar explicaciones causales válidas analizando cómo determinados sucesos influyen sobre otros, comprendiendo los procesos causales de forma local, contextual, situada.

Con base en la primera finalidad mencionada líneas arriba, este trabajo pretende conocer las habilidades de literacidad crítica que desarrollan los alumnos por medio de los significados que le dan a sus experiencias, sucesos y situaciones en que participan, en este caso, al buscar información en internet y analizarla como parte de las estrategias de enseñanza-aprendizaje –instrucción guiada– en sus clases cotidianas. Para ello, se pondrá énfasis en la interpretación, característica distintiva de la indagación cualitativa, la cual define Erickson (1986, citado en Stake, op. cit, p. 20) como “el estudio de campo en el que las interpretaciones clave que se deben perseguir no son las del investigador, sino las de las personas objeto de estudio”.

A su vez, una de sus técnicas de indagación es el estudio de caso, el cual “consiste en el abordaje de lo particular priorizando el *caso único*, donde la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización” (Stake, 1994, citado en Vasilachis et al., 2002, p. 219). Aquí el acento se ubica en la profundización y el conocimiento global del caso y no en la generalización de los resultados. Desde esta perspectiva se da prioridad al tema y la problemática que constituyen el caso a examinar, antes que el diseño de investigación a desplegar. En esta línea Stake (idem) sostiene que:

*“El estudio de caso no es la elección de un método sino más bien la elección de un objeto a ser estudiado. Nosotros elegimos estudiar un caso. En tanto enfoque de investigación, un estudio de caso es definido por el interés en casos individuales antes que por los métodos de investigación utilizados”.*

De este modo, el estudio de caso implica “un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 92). Por su parte, Álvarez (2005) considera que los estudios de caso facilitan un acercamiento a lo individual y social, a través de la reconstrucción de situaciones específicas y de experiencias propias de los participantes, por lo que “registra procesos dinámicos, relaciones, contenidos y significados, que permiten tener una visión holística del fenómeno, concebido como una entidad particular, cuya validez radica en la interpretación

que se pueda hacer sobre la lógica de su constitución y desarrollo de la dinámica del proceso de formación” (p. 31).

En esta perspectiva, los estudios de caso único pretenden el conocimiento profundo del caso y sus particularidades más que la generalización de los resultados. Al respecto, se consideran tres tipos de estudio de caso: *intrínsecos*, *instrumentales* y *colectivos* (Stake, 1999). Los intrínsecos se constituyen a partir del interés en el caso en sí mismo; mientras que los instrumentales pretenden comprender un determinado problema, conceptual o empírico más amplio que el caso puede iluminar. Mientras que los colectivos tienen varios objetos de estudio individuales, es decir, es un estudio instrumental extendido a varios casos.

Es así que la presente investigación consistió en un estudio de caso de índole instrumental, entendido de acuerdo a Stake (1998) como un instrumento para llegar a una comprensión general mediante un caso particular, por lo que su finalidad principal es llegar al conocimiento profundo del caso. En la presente investigación: conocer las habilidades de literacidad crítica que logran desarrollar los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades durante el proceso de búsqueda y análisis de información en internet.

A su vez este estudio de caso asumió algunas características del método fenomenológico, el cual enfatiza la descripción de un evento desde la perspectiva del participante y por “conocer significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 42). De este modo, se centra en la experiencia personal y la vinculación del ser humano con su mundo, en su relación con las cosas, objetos, personas, sucesos y situaciones (Álvarez-Gayou, 2003, p. 86).

En cuanto a los datos obtenidos, se pretendió transformar la experiencia vivida por los participantes en una expresión textual. El análisis fue de carácter mixto (con resultados cuantitativos y cualitativos), enfatizando la preeminencia de estos últimos y con la finalidad de ilustrar el tema de estudio (Vasilachis, 2006).

Otra parte importante en la presente investigación fueron las entrevistas, las cuales buscan “entender al mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus

experiencias” (Álvarez Gayou, op. cit, p. 109). Es decir, se describe e interpreta la visión del mundo del entrevistado. En este caso, a través de entrevistas semiestructuradas, se hace referencia a la visión de los alumnos y profesoras acerca de los criterios de selección de las páginas web y de los documentos analizados. Dichas entrevistas fueron planificadas de acuerdo a una secuencia temática.

Finalmente se utilizaron dos cuestionarios de preguntas abiertas, elaborados con base en las preguntas que guiaron la investigación y con el propósito de que los participantes llegaran a un proceso de reflexión propia y personal, que reflejara su sentir ante el proceso de búsqueda y análisis de información en internet. Las preguntas fueron susceptibles de codificarse de acuerdo a la propuesta de Álvarez Gayou (2003):

a) Observar la frecuencia con la que aparece cada respuesta a la pregunta; b) elegir las respuestas que se presentan con mayor frecuencia; c) clasificar las respuestas en temas, aspectos o rubros; d) darle un nombre o título a cada tema, aspecto o rubro.

De este modo, mediante los cuestionarios abiertos se pudo obtener información sin tener que estar cara a cara con la persona interrogada y permitió a su vez llegar a un mayor número de personas estudiadas.

#### **2.4.1 Elección de los casos**

Para la presente investigación se eligieron como participantes a cuatro profesoras<sup>1</sup> (entre ellas la investigadora) que imparten la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) I y III, del Área de Talleres del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Azcapotzalco, con base en su disponibilidad para colaborar y dispuestas a proporcionar información al ser entrevistadas, de manera voluntaria, es decir, por medio de una selección propositiva. A su vez, cada profesora seleccionó de manera aleatoria a diez estudiantes de un grupo cada una, con un desempeño académico variado (promedios 7, 8 y 10), con lo que se formó una muestra total de 40 alumnos.

---

<sup>1</sup> Cabe señalar que son las profesoras que accedieron a apoyar con el estudio de manera voluntaria, no influyeron cuestiones de género.

Para conservar el anonimato se les asignó a las profesoras un número, además se incluye su categoría académica, antigüedad, nivel de estudios y número de horas de atención frente a grupo. En cuanto a los alumnos se incluye el grupo, semestre, género y edad, la cual fluctúa entre los 15 y 16 años como se muestra en el siguiente cuadro:

Profesora	Grupo y turno	Alumnos		Edad de los alumnos
		Mujeres	Hombres	
<p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">Profra. Titular. "C" T.C.</p> <p style="text-align: center;">Antigüedad: 25 años</p> <p>Es licenciada en Letras Españolas, por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Tiene frente a grupo 12 horas semanales (dos grupos).</p>	122	4	6	15 años
<p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">Profra. Asociada. "C"</p> <p style="text-align: center;">Antigüedad: 20 años</p> <p>Es licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Tiene frente a grupo 18 horas semanales (tres grupos). Actualmente está cursando la Maestría en Pedagogía en la FFyL de la UNAM.</p>	104	7	3	15 años
<p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;">Profra. Asignatura "A" interina</p> <p style="text-align: center;">Antigüedad: 7 años</p> <p>Es licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Tiene frente a grupo 30 horas semanales (cinco grupos).</p>	330	9	1	16 años
<p style="text-align: center;">4</p> <p style="text-align: center;">Profra. Asignatura "A" Definitiva</p> <p style="text-align: center;">Antigüedad: 10 años</p> <p>Es licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM y Maestra en Humanidades por la Universidad del Tepeyac. Tiene frente a grupo 30 horas semanales (cinco grupos).</p>	309	8	2	16 años

Cabe aclarar que la anterior es una muestra no probabilística, pues fue determinada según las necesidades del estudio, los participantes comparten la misma experiencia de conocimiento y pueden proporcionar gran cantidad de información de acuerdo a las necesidades del estudio (Peñarrieta, 2005, p. 20).

#### **2.4.2 Escenario**

Se recabó información en el CCH Plantel Azcapotzalco, durante un semestre escolar 2008-1. Primeramente se solicitó permiso para ocupar una sala TELMEX, que forma parte del Centro de Cómputo del plantel, a cargo de la Secretaría de Servicios de Apoyo al Aprendizaje, la cual cuenta con 20 computadoras. De este modo, la búsqueda de información se realizó en dos sesiones de dos horas cada una, para que cada grupo de diez alumnos tuviera la posibilidad de buscar con un tiempo razonable.

Las otras cinco sesiones se realizaron durante la impartición de clase de cada profesora con una temática eje: *Violencia en adolescentes* y una misma secuencia didáctica, en las aulas y horarios habituales. También se solicitó un lugar para llevar a cabo las entrevistas sin interrupciones con el propósito de obtener la mayor precisión en la información proporcionada, dejando claro que los datos aportados serían para uso exclusivo de la investigadora y que se mantendrían de manera confidencial, al igual que sus identidades. Las entrevistas a las profesoras se realizaron en la sala del PEC de Talleres (Sala de Profesores Especiales de Carrera) y las de los alumnos fueron en el aula de la investigadora, en horarios que no interfirieran con las clases de los alumnos.

#### **2.5 Instrumentos de recogida de datos**

Como técnicas e instrumentos de recogida de datos (Pérez Serrano, 2002, p. 24) se utilizaron las siguientes:

- Cuestionarios. Se aplicaron dos cuestionarios basados en una serie de preguntas abiertas y jerarquizadas de acuerdo al marco de referencia y al propósito de la investigación. El primer cuestionario (anexo 1) aborda las fases de planeación, ejecución y búsqueda de información

en internet (criterios de selección: rigor, credibilidad y fiabilidad de la página web), así como la evaluación y análisis de la información seleccionada. Por su parte, el segundo cuestionario (anexo 2) considera los aspectos discursivos y contextuales de uno de los tres textos elegidos por el alumno para elaborar su monografía o ensayo.

- Entrevistas semi-estructuradas, con una finalidad descriptiva y explicativa, para poder llegar a realidades múltiples, través de la descripción e interpretación que se obtiene de otras personas (Peñarrieta, 2005, p. 42). De este modo las entrevistas semiestructuradas facilitaron la exploración, el conocimiento y análisis de las descripciones y concepciones de los alumnos y de las profesoras acerca de su práctica escolar y docente, respectivamente.

Se aplicaron dos entrevistas. La primera fue dirigida a los alumnos (anexo 3) con la finalidad de conocer sus impresiones acerca de sus experiencias en el proceso de búsqueda de información y su posterior análisis. La segunda se aplicó a las profesoras (anexo 4) para conocer sus impresiones y experiencias acerca de las estrategias utilizadas con sus alumnos en el proceso de búsqueda de información y su posterior análisis y de este modo saber si promovieron el desarrollo de la literacidad crítica en sus estudiantes.

Las entrevistas semiestructuradas estuvieron basadas en una lista de preguntas guía, con los criterios arriba referidos, para ser abordadas en un orden determinado, aunque se añadieron nuevas preguntas que emergieron en el transcurso de las entrevistas.

## **2.6 Procedimiento**

La presente investigación se realizó a través de cuatro fases:

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

Estas fases se realizaron durante siete sesiones de dos horas cada una. A su vez, se aplicaron dos cuestionarios y dos entrevistas tanto a alumnos como a las profesoras. Previamente se seleccionó el tema: *Violencia en adolescentes*, tomando para ello las sugerencias de las profesoras, así como los intereses y conocimientos previos de los alumnos. A continuación se explica el proceso de cada una de ellas.

*Primera fase: primera y segunda sesión*

Durante la primera sesión, cada profesora señaló claramente sobre el propósito de la actividad y sus condiciones iniciales. Explicó a su grupo que procederían a la búsqueda de información de tres textos publicados en internet acerca del tema *violencia en la adolescencia* y elaborarían un trabajo escrito: una monografía (primer semestre) o un ensayo (tercer semestre). Para ello, aclaró y profundizó acerca de las estrategias de búsqueda arriba mencionadas. A su vez, llevó información alusiva al tema con la finalidad de que los alumnos exploraran las fuentes generales de información en varios medios y formatos (revistas, periódicos, videos, multimedia) para aumentar su familiaridad con el tema (lectura exploratoria). Posteriormente elaboraron un esquema preliminar o punteo.

En la segunda sesión se procedió a la planeación de estrategia de búsqueda de información sobre el tema referido. Para ello, definieron sus necesidades de información, el tipo de producción escrita a realizar, así como la forma de trabajo y criterios de evaluación. Finalmente elaboraron un cronograma para tener presente y cubrir en un plazo realista todos los pasos a seguir.

*Segunda fase: tercera y cuarta sesión*

La tercera y cuarta sesión fueron dedicadas a la búsqueda de información, y se realizaron en la Sala TELMEX, que forma parte del Centro de Cómputo del plantel. Dicha sala cuenta con 20 computadoras, así como videoprojector, con lo cual se facilitó explicar las estrategias de búsqueda por parte de la profesora investigadora. En esta fase los alumnos ya tenían determinados los motores de búsqueda, términos, conceptos y palabras clave, así como sinónimos y términos relacionados con el tema para proceder a la búsqueda de información. A su vez, se les entregó el primer cuestionario (ver anexo 1) para que lo fueran respondiendo en el transcurso de

las cuatro fases de búsqueda mencionadas líneas arriba). En la cuarta sesión los alumnos continuaron buscando la información ajustándose al tópico de búsqueda y de acuerdo a su esquema preliminar elaborado previamente.

*Tercera fase: quinta sesión*

Una vez seleccionadas las páginas web y tres documentos, durante la quinta sesión los alumnos hicieron una valoración del rigor, credibilidad y fiabilidad de la página web y de los tres textos escogidos para la elaboración de su trabajo. Para ello elaboraron dos comentarios críticos sobre los siguientes criterios de selección:

- Fuente u organismo al que pertenece el autor
- Navegación y enlaces con otras páginas web
- Diseño de la página web y documento:
  - Paratextos (gráficas)
  - Tipografía
  - Colores
  - Imágenes
- Publicidad

*Cuarta fase: sexta y séptima sesión*

Para la sexta y séptima sesión, se hizo una selección de dos alumnos por cada profesora, considerando a aquellos que contestaron de manera más completa y otros de forma más incipiente. De este modo, ocho alumnos continuaron con esta fase, para lo cual, de los tres documentos seleccionados primeramente, escogieron uno, el que consideraron más idóneo de acuerdo a la tarea a realizar y procedieron a la lectura de comprensión y analítica para centrarse en el análisis de su contenido y calidad. De este modo, se les entregó un segundo cuestionario (anexo 2) para determinar si lograron identificar los siguientes aspectos:

- Contextuales (propósito, ideología y estereotipos que manifiesta el autor, así como los datos destacados y secundarios).

- Discursivos (identificación de los géneros discursivos, tipología textual, extensión del documento, estructura textual, situación comunicativa, argumentos y lenguaje utilizado).
- Interpretación (comprensión temática –qué es la violencia, causas y consecuencias- y reflexión sobre el contenido –identificación de la ideología del autor, valores e implicaciones éticas de la violencia y sus consecuencias, así como la importancia del tema y efecto de sentido-).

Posteriormente se aplicaron dos entrevistas semi-estructuradas, una a los alumnos (anexo 3) y la otra a las profesoras (anexo 4), con la finalidad de determinar su desarrollo de literacidad en el análisis de la información. Para la elaboración de las preguntas, se tomó como ejes los siguientes aspectos:

1. Datos de identificación:

- Profesora: Nombre, años de servicio en el Colegio, grupo que atiende, número de alumnos, número de horas de atención al grupo, turno y grado académico.
- Alumnos: Nombre, edad, grado y grupo en que se encuentra y turno.

2. Estrategias de búsqueda de información y logro de objetivos. Las preguntas se dirigieron a explorar los criterios de selección de acuerdo a sus propósitos de búsqueda, los elementos que les llaman la atención para determinar la pertinencia y confiabilidad de las páginas web y los documentos seleccionados.

3. Análisis de la calidad de las páginas web y de los documentos seleccionados. En este aspecto, las preguntas pretendieron explorar la comprensión del texto por parte de los alumnos, así como el nivel de logro del aprendizaje y los retos a los que se enfrentaron para la realización de su trabajo escrito.

4. Forma de trabajo. Las preguntas en esta parte se dirigieron a averiguar las dinámicas de trabajo realizado por los alumnos, así como el control de su progreso, a través de los objetivos claros y tareas de prescritura; finalmente se consideraron los criterios de evaluación y autoevaluación.

A partir de la información generada en las fases de estudio señaladas líneas arriba, se procedió a la siguiente estrategia para el análisis de los datos:

1. Se dio inicio con la transcripción y simplificación de la información que se recabó en los dos cuestionarios y las entrevistas realizadas a alumnos y profesoras, se analizó su contenido escrito, para ello se atendieron los temas de interés, de acuerdo a los propósitos y preguntas de investigación para determinar las unidades de análisis. Stake (1999) aclara que el caso nos permite comprender sus propios fenómenos o relaciones, por lo que, más que atender a la complejidad del caso, necesitamos “concentrarnos en las relaciones recogidas en nuestras preguntas de investigación.” (p.p. 71-72). Se buscaron términos conceptuales que pudieran cubrir las unidades considerando a qué conceptos o dimensiones se refería su contenido.

2. La siguiente tarea consistió en organizar las unidades de análisis en sus respectivas dimensiones para realizar un conteo de su recurrencia y registrarla, con el fin de facilitar su comprensión e interpretación. Durante el proceso se fue revisando y reflexionando en dichas unidades para jerarquizarlas, contrastarlas y compararlas a fin de no desviar su significado y determinar proposiciones generales, apoyadas en el marco de referencia de estudio.

Esta parte del análisis siguió un proceso deductivo, porque se tomó como punto de partida un cuerpo teórico para delimitar el tipo de información que se tendría que recolectar para su análisis. A su vez, dicha organización permitió realizar la triangulación de los datos obtenidos entre los distintos instrumentos y participantes (profesoras y alumnos).

3. La tercera tarea fue reconocer la fiabilidad de las categorías obtenidas, para ello, se recurrió al apoyo de otra profesora<sup>2</sup> que tuvo la función de juez experto para la valoración de los instrumentos utilizados y de las categorías obtenidas para tomar las decisiones pertinentes y determinar la validez de los resultados.

---

<sup>2</sup> Dicha profesora es Titular “A” Definitiva del Colegio de Ciencias y Humanidades, y tiene amplia experiencia en el uso de las TIC en la educación a distancia y su papel en la lectura y escritura de distintos géneros discursivos.

4. Esta tarea tuvo la finalidad de iniciar la interpretación del análisis, a través de la síntesis de las unidades y dimensiones en cuadros organizadores para facilitar la interpretación de la información obtenida de profesoras y alumnos.

5. Finalmente se contrastaron los datos obtenidos en los dos cuestionarios y dos entrevistas semi-estructuradas, realizadas a las profesoras y alumnos para una triangulación metodológica (Stake, 1999) y de este modo validar dichos resultados, lo que permitió apreciar la correspondencia entre los planteamientos de los participantes de acuerdo a las habilidades de literacidad crítica que desarrollan los alumnos en el proceso de búsqueda y análisis de información en internet.

### CAPÍTULO III ANÁLISIS DE RESULTADOS.

A continuación presentaré los resultados del análisis realizado a los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, en la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) de primero y tercer semestre, de acuerdo con las siguientes dimensiones, unidades de análisis e instrumentos utilizados como se muestra en el siguiente cuadro:

Dimensiones	Unidades de análisis	Instrumento
1. Planeación y estrategias de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tema delimitado.</li> <li>✓ Necesidades de información.</li> <li>✓ Tipo de producción escrita a realizar.</li> <li>✓ Forma de trabajo.</li> <li>✓ Evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Primer cuestionario</li> <li>✓ Entrevista (alumnos y profesoras)</li> </ul>
2. Ejecución y búsqueda de información	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Motores de búsqueda.</li> <li>✓ Términos de búsqueda.</li> <li>✓ Número de páginas consultadas.</li> <li>✓ Información acorde con el esquema preliminar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Primer cuestionario</li> <li>✓ Entrevista (alumnos y profesoras)</li> </ul>
3. Valoración del rigor, credibilidad y fiabilidad de las páginas web y de los documentos seleccionados	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fuente u organismo al que pertenece el autor.</li> <li>✓ Navegación y enlaces con otras páginas web.</li> <li>✓ Diseño de la página web y documento (paratextos, tipografía, colores, imágenes).</li> <li>✓ Publicidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Primer cuestionario</li> <li>✓ Entrevista (alumnos y profesoras)</li> </ul>
4. Valoración del contenido y calidad de los documentos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aspectos contextuales (propósito, ideología y estereotipos que manifiesta el autor; Identificación de argumentos y de datos destacados y secundarios.</li> <li>✓ Aspectos discursivos (Identificación de géneros discursivos, tipología textual y extensión del documento, así como de la estructura textual, situación comunicativa y lenguaje utilizado).</li> <li>✓ Interpretación: <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Comprensión temática (qué es violencia, tipos, causas y consecuencias).</li> <li>▫ Reflexión sobre el contenido (identificación de la ideología del autor, valores e implicaciones éticas de la violencia y sus consecuencias, importancia del tema y efecto de sentido).</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Segundo cuestionario</li> <li>✓ Entrevista (alumnos y profesoras)</li> </ul>

Cabe señalar que los resultados se presentan de acuerdo con la tabla anterior, con las declaraciones de alumnos y profesoras respectivamente. Asimismo, al final de cada apartado se incluye un cuadro que contiene de manera muy sintética y puntual los aspectos más relevantes del estudio.

### **3.1 Planeación y estrategias de trabajo**

La primera categoría de análisis es con relación a la pregunta ¿qué busco y para qué? según Monereo (et al. 2005); de este modo, se hará referencia a la planeación y estrategias de trabajo, lo que implica los siguientes elementos: la selección del tema, las necesidades de información, el tipo de escrito a realizar, la forma de trabajo de los alumnos y la forma de evaluación.

#### **3.1.1. Tema delimitado**

El tema general que fue asignado a los alumnos por parte de sus profesoras fue *violencia en la adolescencia*, y con base en ello los aspectos en los que se centraron fueron los siguientes: En un primer cuestionario y con relación a la pregunta: ¿cuál es el tema sobre el que voy a buscar información?, la mayoría de los alumnos se interesó más por la violencia sexual en el noviazgo (35%), en la violencia intrafamiliar (30.%) y el origen de la violencia en el aspecto psicológico (17.5%), lo cual implica una preocupación mayor por el entorno en el que viven. Los intereses de los alumnos de primer y tercer semestre son prácticamente los mismos, a excepción del tema violencia psicológica (12.5% y 5% respectivamente).

A su vez, conforme al tema o tópico general de interés planteado al principio de la búsqueda, el tema predominante en los textos seleccionados fue la violencia en los adolescentes (30%) y violencia intrafamiliar (25%), lo cual refleja el interés por problemas de su entorno familiar y de pareja. Es de destacar que no hay mayor precisión o un desglose más fino del contenido del documento, sigue reportándose la temática general, no los tópicos específicos o delimitados del texto.

---

**Planeación y estrategias de trabajo  
Temas delimitados prioritariamente**

- |   |  |
|---|--|
| • Violencia en los adolescentes -en el noviazgo-. | • Se refleja el interés por un entorno familiar y de pareja. |
| • Violencia intrafamiliar.                        |  |

**3.1.2. Necesidades de información.**

De acuerdo al primer cuestionario, este rubro hace alusión a las necesidades de información de los alumnos al enfrentarse a la búsqueda en internet. Las respuestas más comunes fueron las siguientes: El buscar información para elaborar un trabajo escolar y pasar el semestre, son los motivos por el que buscan información el 62.50% (primer semestre 32.50% y tercer semestre 30%). Mientras que el 9% manifiesta que elaborará un trabajo escrito. Es evidente que se fija la meta de la tarea en torno a la acreditación o aprobación del curso, antes que pensar en la experiencia de aprendizaje en sí misma.

Sin embargo, en la entrevista<sup>1</sup> realizada a los alumnos, en la última fase de la investigación, destacan la importancia de las instrucciones precisas y claras del profesor, así como del trabajo a realizar, una monografía (primer semestre) o un ensayo (tercer semestre). A continuación se presentan algunos fragmentos que hacen referencia a lo anterior:

*¿Tuvieron claros sus propósitos de la búsqueda de información?*

A14. 1°. JOSÉ.- *Si tuve claro mi propósito ya que era un trabajo para realizar la monografía de acerca de la violencia.*

A. 39. 3°. TERESA: ... *creo que los propósitos estuvieron muy bien claros, muy definidos, debido a que hicimos una delimitación del tema y para hacer un ensayo.*

---

<sup>1</sup> Se transcriben literalmente fragmentos de los comentarios y las entrevistas realizadas a los alumnos y profesoras sin modificar su aspecto gramatical o léxico. También se agrega un número de control y en el caso de los alumnos el semestre para mayor claridad y control de la información. A su vez, los fragmentos están en cursivas y subrayadas las ideas más relevantes para su interpretación.

En lo que respecta a los objetivos logrados a través de la búsqueda de información los alumnos afirman que sí lo lograron debido a que encontraron la información que buscaban. Para ello fue de gran ayuda la delimitación y el esquema preliminar, pues les permitió tener claro qué iban a buscar y enfrentarse ante demasiada información repetitiva, para poder seleccionar la información necesaria y útil para la elaboración de su ensayo. Así lo afirman en sus declaraciones al ser entrevistados:

*¿Lograron sus objetivos de búsqueda de información?*

A. 31. 3°. ALAN: ... *si logré los objetivos de búsqueda ... la información era muy sencilla y muy fácil de encontrar, lo único difícil... era... escoger los temas ya que había muchas y diversas fuentes de las cuales algunas no eran muy confiables pero si en general...logré.., los objetivos de abarcar la información que yo necesitaba para realizar mi ensayo de acuerdo a los puntos del esquema preliminar, y así era más fácil hacer la discriminación correcta de la información, cubriendo todos los objetivos de la búsqueda y satisfaciendo nuestra sed de conocimiento.*

A. 32. 3°. NELLY: ...*había mucha información que no servía, que era de sobra o era muy repetitiva...siempre mencionaba los mismos puntos de vista, no cambiaban para nada la información, entonces tratamos de buscar cosas diferentes para ponerlas en el ensayo y de esta forma que saliera bien... los objetivos de búsqueda si fueron logrados.*

También en la entrevista los alumnos se refirieron a sus experiencias al realizar la búsqueda de información. En este sentido hacen alusión a que el tema no les es extraño, pues incluso han visto y conocido casos de violencia. También hicieron referencia a no guiarse sólo por la primera impresión, los títulos o colores, así como a comparar los textos para escoger la mejor información. Cabe aclarar que estas declaraciones fueron realizadas en la entrevista en la última fase de la investigación.

*¿Cuáles fueron sus experiencias al realizar la búsqueda de información? ¿qué aprendizajes o habilidades adquirieron al leer y analizar la información?*

A6. 1°. MAYRA: *Buena las experiencias fue cuando estuve leyendo toda la información, bueno pensé que si he visto casos así en los que se ha llegado a ver la violencia y los he conocido y los he visto, aprendí que hay que también ayudar y ayudarnos, porque no es necesario llegar a la violencia si podemos buscar ayuda...aprendí a analizar la información, a poder comprenderla y sobre todo a no guiarme por lo superficial o lo primero, sino que tengo que buscar bien para aclarar mis ideas.*

A13. 1°. LIZETH: *...mi experiencia al realizar esta búsqueda fue que no me puedo guiar nada más por los colores y tampoco por el título ya que la información puede ser necesaria y el título no, y qué aprendizajes tuve, pues, que tengo que buscar la información hasta encontrarla y tener paciencia porque a veces es muy difícil encontrar lo que tú necesitas.*

A14. 1°. JOSÉ: *Lo que yo aprendí, fue a comparar los textos y a profundizar más en ellos para así buscar la mejor información.*

Los alumnos de tercer semestre mencionan que buscaron la información con base en sus conocimientos previos y de acuerdo a su temática. Esto permite no perderse y llevar una búsqueda dirigida. Además plasman sus reflexiones sobre la información más relevante que encontraron y analizaron. También consideran la distinta tipología textual, como los textos expositivos, aquellos que informan, y los argumentativos, aquellos que manifiestan valoraciones por parte del autor, como se muestra a continuación:

A. 37. 3°. LUPITA: *Pues aprendimos a diferenciar entre una página de Internet, confiable y reafirmamos los conocimientos anteriores sobre la diferencias de un texto expositivo, que nos informa, y un argumentativo, que defiende una tesis.*

A.26. 3°. RUTH: *Mi experiencia fue que no toda la información es segura en Internet y mi aprendizaje es que supe seleccionar y diferenciar los textos y saber escogerlos ...al realizar dicha búsqueda solamente seleccioné las principales causas, las principales consecuencias que lleva dicha violencia,...aprendí a diferenciar entre lo que es una violencia psicológica y una violencia física, porque en sí, cuando*

*mencionamos el término violencia nos imaginamos que es nada más físicamente pero no, hay veces que la violencia psicológica es la que daña mas porque, ...las palabras verbales son las que hieren más... los moretones se quitan pero los daños psicológicos son los que te quedan más, los que se impregnan.*

Finalmente coinciden que la experiencia de buscar información les permitió tomar conciencia que no toda la información de internet es confiable, y que necesitan distinguir las páginas confiables de las que no lo son.

En cuanto a las declaraciones de las profesoras, manifiestan que hicieron una planeación previa a la búsqueda, primero con el propósito de que los alumnos tomen conciencia en torno a copiar información de internet, sin considerar el aparato crítico y las referencias de los distintos autores consultados. También hicieron referencia a la selección del tema, el cual tuvieron que delimitar a través de una lluvia de ideas y un esquema preliminar que servirían como guía para la búsqueda de información. Agregan que reflexionaron sobre los riesgos de buscar información en internet, los plagios y a veces la poca confiabilidad, por lo que enfatizaron la necesidad de considerar al autor y su pertenencia a alguna institución gubernamental o académica. En la entrevista mencionan lo siguiente:

*¿Qué estrategias de planeación de búsqueda de información aplicaron con sus alumnos?*

*PROFRA. 1: Primero suscitar la reflexión en torno al plagio, las desventajas que conlleva el copiar fragmentos de Internet, integrarlos y entregarlos como trabajo propio, les hablé de la falta de sustento y calidad en la información de la página El Rincón del vago, Monografías.com u otras que ellos frecuentan para realizar sus trabajos. Luego les pedí entrar a Internet y localizar al menos dos páginas que abordaran el tipo de violencia que ellos estaban investigando y que cuidaran que éstas pertenecieran a alguna organización gubernamental, universidad, que tuvieran fecha de actualización reciente, que los artículos tuvieran el nombre de quién escribía, que tuvieran ligas con otros sitios.*

*PROFRA. 2: Es importante mencionar que, para la realización del trabajo académico, le propongo al grupo tres temas a tratar, cada alumno debe elegir uno. Además propongo una bibliografía mínima para que ellos la revisen y se*

familiaricen con el tema elegido. Posteriormente, los alumnos enlistan las problemáticas que derivan del tema de su elección, por ejemplo del tema trastornos alimenticios se deriva varias problemáticas tales como violencia intrafamiliar, carencia de autoestima, etc. Con algunos de estos temas ya delimitados los alumnos elaboran un esquema de trabajo, mismo que sirve de guía en su búsqueda. A continuación, trabajamos con estrategias de recopilación, selección y organización de la información que mencionamos anteriormente.

PROFRA. 3: Se realizó una lluvia de ideas y en el pizarrón se fueron anotando las características que debía reunir una página web confiable. La propuesta fue localizar varias páginas que ellos comprendieran y se enfocara al tema sobre su investigación.

En cuanto a los objetivos logrados por los alumnos en su búsqueda de información, dos de las profesoras consideran que el 50 %, pues hay mayor control en la revisión de las fuentes impresas, como libros o revistas, que las de internet. Esto en parte por el número grande de alumnos (50 por grupo), por los pocos espacios de informática disponibles y también porque, ante la gran cantidad de información y páginas web, la gran parte de poca calidad, los estudiantes no hacen una búsqueda avanzada, ya que se conforman con las primeras que aparecen en el servidor y no se cercioran de la calidad de la página web o del documento. Veamos algunos ejemplos:

*¿Consideran que los alumnos lograron sus objetivos de búsqueda de información?*

PROFRA. 1: Considero que de los dos grupos que atiendo el 50%, aunque vale la pena decirlo atender de manera individual a los estudiantes para detectar qué están haciendo, en qué página es una ardua tarea para el profesor por el número de alumnos que atendemos, la falta de espacios con computadoras en la escuela que permitan este tipo de trabajo, aunado a la falta de interés e indiferencia de algunos estudiantes.

PROFRA. 2: Una de las indicaciones que di a los alumnos fue que buscaran la información de su tema en varias fuentes de información, es decir: libros, revistas, internet. En el caso de los libros y revistas pude supervisar más la selección que los alumnos realizaron y hacerles sugerencias de calidad al respecto. En este sentido me parece que sí llegaron a su objetivo de búsqueda.

Fue más complicado supervisar la calidad de la información que los alumnos realizaron en internet, pues el exceso de páginas web, algunas de muy mala calidad, hace que los alumnos cedan ante la comodidad y sólo eligen las primeras indicadas en el servidor. No llevan a cabo una selección más cuidadosa de los documentos electrónicos.

Debo admitir que no cuento con muchas estrategias para indicar a mis alumnos cómo se realiza la búsqueda de documentos electrónicos, conozco algunos portales cuya deficiencia en el manejo de información es evidente, y algunos otros que considero competentes y con información seria para los alumnos del bachillerato. En este sentido no puedo asegurar que todos los alumnos hayan cumplido el objetivo de búsqueda en este medio.

A diferencia de las situaciones anteriores (alumnos de primer semestre), una profesora considera que sus alumnos (de tercer semestre) ya tienen más experiencia previa en la búsqueda de información por internet, aunque todavía requieren de la supervisión y guía del profesor para lograr una búsqueda eficaz.

PROFRA. 3: Sí se lograron los objetivos de búsqueda porque en tercer semestre ya están muy acostumbrados a Internet, y eso les gusta, a veces les aburre ir a la biblioteca, aunque hay que ayudarles, orientarlos a realizar búsquedas de información con calidad, a ellos les parece muy interesante trabajar a través de este medio, por su rapidez, pero también deben evaluar la información que les sirve, no perderse, tener un objetivo claro de búsqueda y darse cuenta de lo que están aprendiendo, esto los motiva a seguir adelante, aunque también se requiere mucho tiempo.

En cuanto a la utilidad de las páginas web y los textos seleccionados para los propósitos de la búsqueda de información, las profesoras (que imparten primer semestre) consideran que fueron útiles en la mitad de los casos, pues no hay certeza de que toda la información sea fiable. Esto pone de manifiesto que faltan estrategias de control de calidad de los documentos o lugares adecuados para ello con la supervisión directa del profesor.

*¿Las páginas web y los textos seleccionados fueron de utilidad para los propósitos de la búsqueda de información?*

PROFRA. 1: *Como le mencioné anteriormente creo que en la mitad de los casos.*

PROFRA. 2 : *Observé que dependiendo del tema los alumnos llegaron más o menos a su propósito. También observé que la mayoría obtuvo más información de páginas web, los alumnos consideran este medio como accesible y rápido para su búsqueda, me parece que muchos de los textos seleccionados fueron de utilidad, sin embargo no tengo la certeza de que la información de algunos textos seleccionados sea veraz. En este sentido quizá no todos los propósitos de búsqueda se hayan cumplido.*

Por su parte, la profesora que imparte tercer semestre considera que las páginas web y los textos seleccionados sí fueron de utilidad, pues les permite leer y analizar varios documentos con varias perspectivas o puntos de vista, además de la comodidad para el alumno al no tener que desplazarse de un lugar a otro. Sin embargo, no hace referencia a la supervisión de la calidad de dichas fuentes.

*PROFRA. 3: Si ya que es un proceso de lectura y selección el cual les permite analizarlo y obtener varios enfoques de un mismo tema de investigación y regresar a éste una y otra vez para seleccionar adecuadamente su material sin tener que desplazarse de su lugar, leer varias veces un texto en la pantalla permite al alumno obtener información cómodamente sobre nuevos temas.*

---

#### Planeación y estrategias de trabajo Necesidades de información

<p>④ Elaboración de un trabajo escolar para aprobar la materia.</p>	<p>④ Para el logro de los objetivos de la búsqueda de información (aunque éstos se lograron parcialmente) los alumnos recurrieron a:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Delimitación del tema y elaboración de un esquema preliminar.</li><li>➤ Recuperación de conocimientos previos.</li></ul> <p>④ Se requiere la supervisión y guía del profesor para lograr una búsqueda eficaz y obtener información útil y confiable, así como espacios de cómputo adecuados.</p> <p>④ Los alumnos seleccionan las primeras páginas que aparecen en el servidor y no se cercioran de la calidad de la página web o del documento.</p>
---	---

### **3.1.3 Tipo de producción escrita a realizar.**

En este rubro, se hace alusión al producto escrito realizado y si éste cumplió con los objetivos de aprendizaje e intereses de los alumnos, así como con los retos o limitaciones que tuvieron que enfrentar y resolver para elaborar su trabajo.

En cuanto al tipo de producción escrita que tendrían que realizar, manifestaron en el primer cuestionario lo siguiente: el 30 % de los alumnos de primer semestre tiene claro que elaborará una monografía, y el 42.50% de los estudiantes de tercer semestre sabe que redactará un ensayo como resultado de la búsqueda de información. Sin embargo, el 22.5% no respondieron, buscan información sin tener claro qué tipo de trabajo o producción escrita harán con ella. Por otro lado, habría que saber qué entienden por cada uno de estos géneros discursivos, ensayo y monografía.

Posteriormente, en la entrevista a los alumnos y después de haber realizado el trabajo escolar, los de primer semestre manifestaron que sí cumplieron con sus objetivos porque elaboraron un trabajo escrito, una monografía, sustentada en varias fuentes, para lo cual tuvieron que enfrentarse al reto de leer y seleccionar la información que les sería útil.

*¿El producto escrito que elaboraron (monografía o ensayo) cumplió con sus objetivos de aprendizaje e intereses? ¿A qué retos o limitaciones se enfrentaron al elaborar su trabajo?*

A6. 1°. MAYRA: *Bueno yo cumplí mi objetivo, ...porque encontré detalladamente lo que yo quería, para poder elaborar esta monografía y los retos a los que me enfrenté fue a poder unir toda la información para que quedara en uno solo y quedara coherentemente también para poder buscar la información, porque no fue fácil, no en todas las paginas contenía lo que yo quería.*

A13. 1°. LIZETH: *Si cumplió con mis objetivos de experiencias e intereses, porque encontré lo que yo buscaba de mi tema y seleccioné lo que me gustó y lo que me pareció, y pues los retos a los que me enfrenté, fue... que me desesperé mucho porque no encontraba lo que yo quería y no iba a poner cualquier cosa.*

A14. 1°. JOSÉ: *Bueno con la monografía si cumplí mis objetivos ya que aprendí mucho de ella y...se me hizo muy interesante, algunos retos que cumplí, fue resumir el tema con todas las fuentes para no hacer todo un rollo, hacer lo más específico e importante del tema.*

Los alumnos de tercer semestre también coinciden en que fue un reto enfrentarse a mucha información, y determinar cuál sería la más útil y confiable para elaborar su ensayo. Aquí consideran necesario que las fuentes estén publicadas por expertos de alguna institución. También mencionan la importancia de plasmar su opinión y argumentar acerca del tema que les tocó investigar.

A.28. 3°. DIEGO: *Yo elaboré un ensayo argumentativo manejando una información clara y accesible, la cual me llevó a usar mi propio criterio o argumentos acerca de la violencia intrafamiliar, dándome cuenta que la información que viene de la página ofrece ayuda a las personas afectadas.*

A. 37. 3°. LUPITA: *Sí, el ensayo que nosotros elaboramos cumplió con todos los objetivos de aprendizaje, y respecto a los retos a los que nosotros nos enfrentamos en la elaboración del mismo fue el saber seleccionar una página de Internet confiable, con la información verídica y con un respaldo o gente experta de alguna institución reconocida y de prestigio.*

De igual modo, se les preguntó en entrevista a los alumnos si para elaborar su trabajo escrito llevaron un control de su progreso, si tenían claro su propósito y pasos a seguir y si realizaron tareas de pre-escritura antes de la búsqueda de la información. Al respecto respondieron que sí llevaron un control y sabían los pasos a seguir, gracias a la guía de su profesora, aunque sólo hacen referencia a la delimitación del tema antes de buscar la información.

*¿En la búsqueda de la información y para la elaboración de su trabajo escrito: ¿Tenían claro los pasos a seguir?, ¿Realizaron tareas de preescritura antes de la búsqueda de información, cuáles?*

A10. 1°. ARACELI: *Sí llevé un control y porque la maestra nos dio una guía... y en los puntos que no se me hacían claros le preguntaba a la maestra y ella me*

*explicaba. También hice una pre-escritura porque, primero especificamos el tema, lo que nos interesaba y luego pensamos en que sitios buscar.*

A13. 1°. LIZETH: *Sí, ya que tenía claro lo que quería y lo que buscaba, y pues ... era elaborar una monografía para entregar a la maestra. Realicé nada más un tipo de preescritura porque la maestra nos dio un tema y de ahí pude desglosar los subtemas que yo quise.*

Por su parte los alumnos de tercer semestre sí contemplan la estructura del trabajo escrito que tendrían que realizar, en este caso un ensayo y también manifiestan de manera más clara el proceso que siguieron: la delimitación del tema, una lluvia de ideas para elaborar un esquema preliminar o punteo que serviría de base para buscar la información y posteriormente hacer su trabajo escrito, a través de la elaboración de fichas de trabajo, la redacción del borrador, así como su corrección..

A.26. 3°.RUTH: *Sí llevé un control de progreso porque tenía que seguir cierta estructura y ciertas secuencias en mi escrito, pues como era un ensayo, tenía que plasmar mi punto de vista acerca de las manifestaciones, causas y consecuencias y tipos de violencia que existen, así como las conclusiones o soluciones que dan los autores y que puedo dar yo junto con ellos ... También realicé tareas de preescritura antes de buscar la información, hice un esquema preliminar que me sirvió de base durante el proceso, después de conseguir la información que necesitaba hicimos las fichas de resumen y cita y luego el borrador para corregirlo.*

A.28. 3°.DIEGO: *...hice mi esquema preliminar, siguiendo una serie de pasos para que mi información fuera detallada y precisa. Después de que hice mi ensayo tuve la revisión del borrador por parte de la profesora y una orientación de cómo hacerlo de una manera más detallada y tener la versión final.*

Por su parte, en entrevista con las profesoras, aclaran que se lograron los objetivos de aprendizaje en la producción escrita, pues desarrollaron varias habilidades como la elaboración de resúmenes, paráfrasis y el uso del párrafo. Además una de ellas reconoce la utilidad de hacer una guía que oriente al alumno durante todo el proceso de la búsqueda de información.

*¿El producto escrito cumplió con los objetivos de aprendizaje?*

*PROFRA. 2: En muchos casos considero que sí, algunos alumnos se dieron la oportunidad de seguir el proceso de producción de un trabajo académico en el que integraron habilidades que anteriormente habían aprendido (resumen, paráfrasis, usos de párrafo, etc.). En otros casos, sobre todo cuando el alumno no mostró interés por el trabajo, fue evidente que el aprendizaje se logró parcialmente o no se logró.*

*PROFRA. 3: Si porque considero que las preguntas guía fueron jerarquizadas de tal forma que guiaron al alumno a realizar su trabajo de investigación logrando al mismo tiempo un aprendizaje significativo.*

Las anteriores declaraciones permiten determinar que aunque en un principio los alumnos no tenían claro el tipo de producción escrita que elaborarían (solo *elaborar un trabajo*), durante el proceso les quedó más clara la tipología textual a realizar. En este sentido, es importante la función del docente para guiar el proceso tanto de búsqueda de información como de escritura. Destacan la revisión constante por parte de las profesoras, así como la autocorrección por parte del alumno, lo cual permite tomar medidas de corrección y ajuste en caso de que algunos alumnos no tengan claros los pasos a seguir, por lo que la orientación fue continua; así lo muestran las declaraciones de las profesoras en la entrevista realizada:

*Para fomentar la lectura y el pensamiento crítico de los alumnos: c) ¿llevaron un control de su progreso? ¿tenían claro o explicitaron por escrito el propósito de su tarea? ¿tenían claros los pasos a seguir?*

*PROFRA. 1: Sí, en cada subproceso de la investigación había una revisión por parte mía y autocorrección por parte del alumno. Asimismo los estudiantes tenían claridad sobre los pasos a seguir pues contaban con material escrito. Cabe aclarar que el aprendizaje se centró sobre la investigación documental no sobre cómo indagar en Internet.*

*PROFRA. 2: Los alumnos siguieron un esquema de producción del escrito junto con un propósito. Debo agregar que en ocasiones hubo confusión en algunos pasos a seguir e intenté orientar el trabajo de nueva cuenta, ya que para algunos jóvenes los pasos no quedaron muy claros.*

PROFRA. 3: Si, la guía los llevó paso a paso sobre cada actividad que debían realizar, realmente no hubo dudas ya que eran muy explícitas cada una de las preguntas del protocolo.

En cuanto a las tareas de pre-escritura, destacan la producción de resúmenes, paráfrasis, comentario libre, el uso adecuado del párrafo, operaciones que los alumnos ya deben tener cierto dominio, así como la identificación de distintos modos discursivos:

*¿Realizaron tareas de pre-escritura antes de la búsqueda de información? ¿cuáles?*

PROFRA. 1: Sí, resúmenes, paráfrasis, descripciones, narraciones y argumentaciones.

PROFRA. 2: Sí, comentario libre.

PROFRA. 3: Sí, se trabajó la organización de un escrito con estructura de inicio, desarrollo y cierre, por medio del uso adecuado del párrafo, cómo se construye un párrafo, operaciones de redacción: paráfrasis, resumen, citas textuales, así como la elaboración de fichas de trabajo.

Como puede observarse, las profesoras hicieron un trabajo de pre-escritura con sus alumnos para comprender y producir textos con distintos modos discursivos, lo cual les facilitaría la identificación de la tipología textual y su posterior análisis.

---

#### Planeación y estrategias de trabajo. Tipo de producción escrita a realizar.

④ Monografía (primer semestre).	④ Para el logro de los aprendizajes realizaron tareas de preescritura, para la búsqueda de información y para la elaboración del trabajo escrito:
④ Ensayo (tercer semestre).	
	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Esquema preliminar o punteo.</li><li>➤ Elaboración de fichas de trabajo, resumen, paráfrasis y cita textual.</li><li>➤ Redacción del borrador y su corrección.</li><li>➤ Versión final.</li></ul>

### 3.1.4 Forma de trabajo y evaluación.

En cuanto a la forma de trabajo los alumnos de primer semestre manifestaron que trabajaron de manera individual y sólo en algunos momentos trabajaron en equipo, como en la corrección de su borrador; mientras que los de tercer semestre declararon trabajar en equipo en todo el proceso de investigación y en la producción del trabajo escrito.

*En la búsqueda de información y para elaborar su trabajo escrito ¿trabajaron de manera colaborativa o en equipo?*

A13. 1°. LIZETH: Trabajé individual porque la profesora nos dejó escoger el aspecto de la violencia que queríamos investigar, pero si también trabajamos en equipo cuando nos revisamos.

A. 37. 3°. LUPITA: El trabajo fue en equipo, porque todos teníamos que aportar y compartir la información que encontramos, también la elaboración del ensayo lo hicimos juntos, aunque enfrentamos ciertos problemas, pero creo que el trabajo salió bien.

En declaración de las profesoras, al ser entrevistadas también coinciden con los alumnos, las que imparten primer semestre trabajaron en algunas fases de manera colaborativa y en equipo, aunque la producción escrita fue individual, mientras que la profesora de tercer semestre trabajó de manera colaborativa durante todo el proceso de investigación.

*¿Sus alumnos trabajaron de manera colaborativa?*

PROFRA. 1: En algunos pasos del proceso de investigación documental y en la implementación de las estrategias de lectura y escritura, pero en la investigación lo hicieron de manera individual, dado que fue según el interés del alumno para investigar sobre diferentes tipos de la violencia.

PROFRA. 2: En algún momento del proceso de elaboración del trabajo, sí. Cuando buscaron los temas de la problemática. Cuando se hizo la revisión del trabajo final y se sugirieron correcciones al mismo.

PROFRA. 3: Si, en equipos ayudó favorablemente el hecho de que todos investigaran sobre un mismo tema, así compartieron su material y lo expusieron

*dando como resultado un trabajo más completo y desde diferentes enfoques lo que contribuyó a que se enriqueciera la exposición.*

En lo que respecta a las estrategias utilizadas para lograr el aprendizaje de los alumnos, las profesoras hacen alusión nuevamente a que en la redacción de su trabajo, los alumnos eviten copiar trabajos de internet, deben producir escritos propios e integrar los procesos de lectura y escritura durante todo el proceso de investigación. También consideraron la lectura exploratoria, la analítica y la crítica, así como el análisis textual de acuerdo a sus propósitos de comunicación.

En cuanto al proceso de investigación, abordaron los siguientes pasos: la selección del tema: su delimitación, la elaboración de un esquema previo; la recopilación de la información y la integración de la información a través de las fichas de trabajo para la elaboración de un primer borrador, su revisión y la versión final del mismo.

*¿Qué tipo de estrategias utilizaron para lograr el aprendizaje de sus alumnos para la investigación y elaboración de un trabajo académico?*

PROFRA. 1: ...cuidé que entendieran que el producto final (trabajo académico) debía ser redactado por ellos, no una serie de párrafos bajados de Internet, del Rincón del vago, o de alguna de las páginas en que saben encontrarán trabajos ya hechos pero sin ningún rigor...fuimos abordando con base en estrategias de comprensión y producción textual cada una de las etapas de la investigación. Cabe mencionar que la idea fue integrar los procesos: investigación, lectura y escritura a través de un tema: La violencia...para la lectura de comprensión trabajé tres momentos o fases distintas de la lectura: lectura exploratoria o estructural, la analítica y la crítica. También trabajé estrategias para realizar lectura de comprensión encaminada al estudio, análisis y crítica de los textos leídos, de acuerdo a su naturaleza y sus propósitos comunicativos.

PROFRA. 2: Para el trabajo de investigación Incluí las siguientes estrategias:

Estrategias de planeación y recopilación de información. A partir de un esquema de trabajo y un propósito claro el alumno realiza la búsqueda en diferentes fuentes

de información: libro (ver índice, leer contraportada, solapa, ver bibliografía, elaboración de ficha bibliográfica), revista (observar tipo de revista, año de la publicación, si es conocido el autor) internet (utilizar un buscador, diferenciar entre un portal, un documento, una página de alguna institución, una propaganda); técnicas de recopilación de información (fichas: textuales, de comentario).

Estrategias de selección y organización de la información: hacer fichas de resumen, de cita textual, de comentario; algún esquema o mapa mental, etc.

Estrategias de procesamiento de la información. Proceso de comprensión lectora: antes, durante, después de la lectura; resúmenes, paráfrasis, comentario. Proceso de escritura (inicio, desarrollo, cierre), características del texto (coherencia, cohesión, etc.), tipos de párrafo, ortografía.

PROFRA. 3: Durante el semestre se ha trabajado en la realización de diversos trabajos que implica la puesta en práctica de algunas técnicas de investigación documental como son elaboración de fichas de resumen, paráfrasis, comentario, de cita textual, etc. La lectura y análisis de diferentes textos como son narrativos, expositivos, argumentativos, de divulgación científica, así como los diferentes modos discursivos y tipos de lectura, analítica, exploratoria y de comprensión, estos son la suma de herramientas que aplican al realizar un proyecto de investigación.

Otro aspecto importante es la capacitación del docente en las estrategias de búsqueda de información durante el proceso de investigación para que a su vez puedan enseñarlo y aplicarlo con sus alumnos. Destacan las profesoras entrevistadas que el uso de la tecnología debe ser racional y ser considerada como una herramienta útil para el aprendizaje de los alumnos. Esto a su vez implica riesgos, como el hecho de que los alumnos se enfrentan a un bombardeo continuo y enorme de información, por lo que hay que enseñarles a buscar y seleccionar las fuentes más confiables y sustentables.

*¿Consideran necesario tener mayor capacitación en la búsqueda de información, para apoyar a los alumnos en la investigación (utilizando fuentes de internet) y realización de trabajos académicos? ¿por qué?*

PROFRA.1: Sí, porque como docentes tenemos que estar capacitados en el uso de Internet como una fuente de información, pero también introducir a nuestros

alumnos en el uso racional y recomendable de esta tecnología, aunque actualmente en nuestro ámbito de trabajo no existan actualmente condiciones. No podemos permitir que nuestros alumnos queden excluidos de esta tecnología que es herramienta importante del trabajo intelectual.

*PROFRA. 2: Sí, porque haría más eficaz la búsqueda de información de los alumnos, y porque aprenderían a diferenciar portales, sitios, páginas de buena calidad de los que no la tienen.*

*PROFRA. 3: Sí, porque es demasiada la información a la que ellos pueden acceder y por lo tanto confundirse de una información confiable de una que no lo es, además ellos optan por la que entienden aunque no esté fundamentada, es ahí donde es importante la asesoría del profesor, pues son pocos los alumnos que sí saben reconocer material de calidad.*

Para apoyar a los alumnos a que adquieran la literacidad crítica y puedan ser competentes en la búsqueda de información, las profesoras están de acuerdo en que no se les puede evitar hacer consultas en internet, por lo que es necesario orientarlos y tener los principios básicos de planeación antes de que se enfrenten a la búsqueda, además de leer la información atentamente e identificar el autor o la institución que la respalda. También tener objetivos de búsqueda claros y precisos, para no perderse ante la gran cantidad de información que puede ser distractora.

*¿De qué manera pueden apoyar a sus alumnos para el desarrollo de la literacidad crítica?*

*PROFRA. 1: Primeramente aunque les pido consultar fuentes impresas e ir a la biblioteca, no hay que evitarles la consulta de fuentes de internet, sino lo importante es hacer una planeación y guiarlos para que sepan buscar en internet y no se pierdan o distraigan con tanta información. También es importante fomentarles el gusto por la lectura y hacerles ver que se lee para obtener conocimiento y no solo para repetir lo que los autores dicen.*

*PROFRA. 2: Les pediría a los alumnos que se vuelvan observadores de las fuentes que consultan, en el caso de internet que observen quien edita la página o el portal (algún especialista o institución, universidad, instituto, etc.), si la página está especializada en*

el tema o sólo menciona una breve información de muchos temas, la calidad del diseño de la página, si la redacción es coherente, etc.

PROFRA. 3: Consultar diversos textos en Internet con objetivos claros y precisos, sin dejar de leer textos impresos, hacer ejercicios de lectura de distintos textos y modos discursivos para formar lectores críticos ante el material que se enfrenten.

Sin embargo, las profesoras también se enfrentaron a algunos inconvenientes, como cierta apatía de los alumnos que se meten a internet sin algún propósito determinado, es decir “para navegar libremente” y “pasar el rato”. Hacen hincapié en que deben leer distintos tipos de textos, tanto impresos como electrónicos.

*¿Consideran que lograron sus propósitos de aprendizaje con sus alumnos? ¿Qué aspectos corregirían o tomarían en cuenta?*

PROFRA. 1: Creo que sí, pero como ya lo mencioné en relación al aprendizaje de introducir al alumno en la investigación documental para que no olviden consultar en la biblioteca, también consultar distintas fuentes y tipos de textos, saber leer y así enseñarles a buscar en internet sin que pierdan demasiado tiempo.

PROFRA. 2: Como mencioné anteriormente considero que un buen porcentaje logró aprender cómo se lleva a cabo el proceso de producción de un trabajo académico y de búsqueda de información. Algunos otros deben madurar este proceso de aprendizaje.

PROFRA. 3: Sí, como siempre con los alumnos más dedicados y comprometidos con su aprendizaje, desafortunadamente existen alumnos apáticos que no se interesan en nada y no colaboran para su aprendizaje. Les gusta ir a la internet pero se meten sin un propósito determinado, sólo para pasar el tiempo.

Por otro lado, la evaluación fue durante todo el proceso de investigación por parte de una profesora; mientras que las dos restantes se refirieron a la evaluación en la corrección del borrador y al final del trabajo escrito para su posterior exposición.

Durante el proceso ¿se coevaluaron y autoevaluaron?

*PROFRA. 1: Durante todo el proceso se autoevaluaron con base en una lista de controles para la evaluación o autoevaluación de los distintos subprocesos realizados en la investigación.*

*PROFRA. 2: Sí, hubo una corrección grupal del trabajo terminado, para posteriormente llevarlo a corrección.*

*PROFRA. 3: Sí, una vez que expuso cada uno de los equipos se seleccionaron los mejores de cada salón y se expusieron en la Muestra de Trabajos de Investigación en el SILADIN del Plantel.*

### Planeación y estrategias de trabajo

#### Forma de trabajo y evaluación

<ul style="list-style-type: none"><li>④ Individual (primer semestre).</li><li>④ Grupal (tercer semestre).</li><li>④ Evaluación formativa y sumativa.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>④ Para el logro de los aprendizajes realizaron las siguientes actividades junto con su evaluación:<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Proceso de lecto-escritura durante todas las fases de investigación.</li><li>➤ Tipos de lectura: exploratoria, analítica y crítica.</li><li>➤ Análisis textual de acuerdo a sus propósitos de comunicación.</li><li>➤ Proceso de investigación:<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Planeación: delimitación del tema y elaboración de un esquema preliminar.</li><li>✓ Búsqueda de información: recopilación e integración de la información.</li><li>✓ Ordenamiento de la información a través de las fichas de trabajo.</li><li>✓ Elaboración del borrador y su revisión.</li><li>✓ Versión final.</li></ul></li></ul></li></ul>
--	--

### 3.2 Ejecución y búsqueda de información en Internet

En esta parte del análisis los resultados fueron los siguientes:

#### 3.2.1 Motores de búsqueda o portales de internet utilizados

En cuanto a los motores de búsqueda o portales de internet utilizados, los alumnos eligieron Google (42.50%), seguido de Yahoo (20%); mientras que de los portales, un 18.75% seleccionó Wikipedia, y en menor medida Encarta, Monografías.com, Elrincondelvago.com y Eluniversal.com. De acuerdo a sus comentarios manifestaron que estos fueron los recursos más habituales de búsqueda, por ser los más conocidos y porque ahí encuentran todo tipo de información. Así lo afirman en sus declaraciones:

A.2. 1°. DANIEL: “ ...en las páginas web que escogí, las busqué en *google*, ya que es el mejor buscador y no navego tanto”

A. 19 1°. ESTEHANI: ...la páginas que consulté son *www.wikipedia.com* y *www.monografías.com* porque *tienen todo tipo de información y así voy a lo directo...*”

A8. 1°. JAVIER: El sitio *wikipedia.org* me convenció porque *siempre he encontrado buena información de cualquier tema con todo y sus derivados y nunca deja nada sin explicar...para encontrar esta página web es muy fácil ya que tiene información de casi todos los temas.*

#### 3.2.2 Términos de búsqueda utilizados.

El 22.5% menciona pero no especifica los términos de búsqueda. El 20% buscó por *violencia en parejas adolescentes* y el 17.5% por *violencia intrafamiliar*. La búsqueda fue por tópico, por el término o concepto más general de interés. No recurren a operadores booleanos que permitan una búsqueda más acotada y especializada, sólo el 22.5 % lo menciona pero no especifica cuáles. Puede verse que inician con una mirada general al tema, dan un sondeo exploratorio y superficial sobre el mismo. También en la entrevista

afirman que buscaron por tema, lo que repercute en la aparición de una gran cantidad de información y el reto es seleccionar la más pertinente.

*¿Tuvieron claros sus propósitos de la búsqueda de información, cuáles fueron sus criterios de selección?*

A6. 1°. MAYRA: “yo busqué por tema y encontré mucha información interesante...después tuve que escoger la que me sirviera”

A.28. 3°.DIEGO: como mi tema fue violencia intrafamiliar, también había miles de páginas, sólo que me guíé con mi esquema para encontrar la información que buscaba.

### **3.2.3 Número de páginas consultadas**

El 37.5% buscó hasta un máximo de tres páginas y un 12.5% hasta seis. Aunque la instrucción era que después de haber revisado varias páginas web, seleccionaran mínimo tres que consideraran las más apropiadas o que se ajustaran más al tópico de búsqueda, parece ser que seleccionaron en las primeras búsquedas. También en un primer comentario dicen haber consultado de tres a cinco páginas ya que encontraron más información a través de los hipervínculos:

A.26. 3°. RUTH: Bueno, en primer plano consulté todas las páginas existentes, fueron como cinco, posteriormente seleccioné las que tenían un contenido completo y luego seleccioné las que estaban reconocidas por alguna institución, de las cuales resumí lo más importante.

A.35. 3°. PATRICIA: La página web que escogí fue el número tres o cuatro, el motivo de mi elección fue que ahí encontré la información que buscaba, además en dichas páginas nos conectaba con algún club de maltratados, donde daban terapia para adolescentes con problemas psicológicos...ahí encontramos más información...

### 3.2.4 Información acorde con el esquema preliminar.

El 92.5% dice que sí encontraron la información de acuerdo a su esquema preliminar, por lo que consideraron suficiente limitarse a buscar y seleccionar las tres primeras páginas encontradas. En este caso se refleja que consiguen la información mínima necesaria para la elaboración de su trabajo. Además, en el caso de wikipedia, la consideran como una biblioteca digital donde pueden encontrar cualquier tema.

A.8. 1°. JAVIER: “...yo confío en la información de wikipedia porque tiene información para todas las tareas, voy directo y además con un diseño agradable.”

---

### Ejecución y búsqueda de información en internet: criterios de selección

Motores de búsqueda o portales de internet más utilizados	<ul style="list-style-type: none"><li>🌐 Google</li><li>🌐 Yahoo</li><li>🌐 Wikipedia</li></ul>
Términos de búsqueda utilizados	<ul style="list-style-type: none"><li>🌐 Por tópico, por el término o concepto más general de interés. No utilizan operadores booleanos.</li></ul>
Número de páginas consultadas	<ul style="list-style-type: none"><li>🌐 Consultaron entre tres y seis páginas.</li></ul>
Información acorde con el esquema preliminar	<ul style="list-style-type: none"><li>🌐 Consideraron suficiente limitarse a buscar y seleccionar las tres primeras páginas encontradas o que cubran su esquema aún de manera superficial.</li></ul>

---

### 3.3 Rigor, credibilidad y fiabilidad de la página web

En este apartado se presentan los resultados obtenidos de acuerdo a las siguientes categorías: fuente u organismo al que pertenece el autor, la facilidad de navegación y enlaces con otras páginas web, así como el diseño, tanto de las páginas web como de los

documentos seleccionados (paratextos, tipografía, colores e imágenes) y finalmente la publicidad; elementos determinantes para escoger una página de otra.

### ***3.3.1 Fuente u organismo al que pertenece el autor***

En el primer cuestionario se hace referencia a la pertenencia del autor a algún organismo, los alumnos contestaron lo siguiente: de las páginas seleccionadas, el 61.67% menciona que el autor pertenece a alguna institución; el 30.83% no lo tiene, lo cual refleja una mayor incidencia a que la página tenga respaldo de autoridad. En esta categoría se encuentra una preponderancia a la pertenencia del autor o autores a alguna institución, tanto científicas como gubernamentales y civiles. En el comentario acerca de *¿por qué eligieron esas páginas web?* Los alumnos también manifiestan la importancia de un autor que pertenezca a alguna institución:

A1. 1°. ALEJANDRA: *Texto 1.- El autor del texto es Gabriela Saldivar Hernández y ella pertenece al Instituto Nacional de Psiquiatría.. Texto 2.- El autor es Georgina Zarate y esta autora pertenece a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. lo que me hace confiable la fuente de la misma. Texto 3.- La autora se llama Edith Zuñiga y es directora de la Organización Civil Tech Palewi.*

A.28. 3°. DIEGO: *En cuanto a las páginas web que escogí, las tres mencionan autor, la primera menciona a la Organización de Monografías Mexicanas, la segunda menciona la Comisión de los Derechos Humanos y la tercera a la Psicología Gubernamental ya que pertenecen a Instituciones.*

A su vez, mencionan la importancia de las fuentes de periódicos para darle credibilidad a la página web:

A. 2. 1°. DANIEL: *me pareció buena la información de periódicos por que hablan de varios temas de una manera seria y actual.*

A. 17. 1°. ANA: *La información tiene credibilidad porque la fuente es de un periódico en línea.*

Posteriormente, en la entrevista con los alumnos, también manifestaron que en general tuvieron confianza en sus páginas web seleccionadas ya que estaban respaldadas por instituciones y expertos en el tema.

*¿Cómo determinaron la confiabilidad de las páginas web seleccionadas? ¿fueron de utilidad para los propósitos de la búsqueda de información?*

A6. 1°. MAYRA. *Si determiné la confiabilidad porque a pesar de que no son páginas muy famosas eran páginas de doctores, de institutos, de escuelas o de hospitales que precisamente eran de psicólogos que daban su opinión sobre sus conceptos... sí fue de utilidad porque encontré lo que yo quería.*

A13. 1°. LIZETH. *Yo confié en esta página ya que está respaldada por una institución y está escrita por personas expertas en el tema, esta información si me fue de utilidad ya que me gustó el contenido del texto.*

---

#### **Rigor, credibilidad y fiabilidad de la página web**

Pertenencia del autor a alguna institución u organismo	<input checked="" type="radio"/> Hay una mayor incidencia a la selección de páginas que tengan respaldo de autoridad por instituciones o expertos en el tema.
	<input checked="" type="radio"/> Consideran importante las fuentes de periódicos.

#### **3.3.2 Navegación y enlaces con otras páginas web y facilidad de acceso**

En relación con la facilidad de vincularse a otras páginas web, el 57% no tenía esa posibilidad; el 42.5% respondió afirmativamente, lo que puede influir en una mayor posibilidad de búsqueda de información, aunque no especifican si se vincularon.

A su vez, la mayoría (92.5%) consideró cómoda la navegación de las páginas web seleccionadas, por lo que pudo ser un factor clave para su selección (más fácil), independientemente de la información contenida en ellas. Por otro lado, casi la mitad (50.83%) considera la posibilidad de emitir información mediante la página web

seleccionada, sin embargo, no parece una preferencia sustancial para la búsqueda de información, tampoco especifican si emitieron alguna información o iniciaron un intercambio con el sitio, propiciado por el propio alumno.

Por otro lado, en sus comentarios, los alumnos consideran importante que la página web tenga una navegación rápida y fluida, lo que permite una búsqueda más cómoda para ellos.

*A. 23. MARICARMEN: En cuanto a las páginas consultadas algunas no tenían un buen ajuste a la búsqueda de información que uno quería encontrar y algunas veces era muy tardado, fueron las páginas que deseché porque me hacían perder mucho tiempo, además en otra página en el cual entré rápido venían fotos del tipo de abuso, pero me pareció un poco brusco este lugar y mejor lo cerré.*

*A. 34. 3°. LAURA ....escogí estas páginas también porque su acceso y manejo fue muy cómodo y rápido, las localicé fácilmente, sin divagar tanto, además de que me servían para mi trabajo.*

Posteriormente, en la entrevista con los alumnos manifestaron que utilizaron los vínculos para corroborar y ampliar su información.

*¿Cómo determinaron la confiabilidad de las páginas web seleccionadas?, ¿se vincularon con otras páginas web para diversificar su búsqueda o seleccionaron la primera que encontraron en la red?*

*A. 31. 3°. ALAN. ... me tuve que vincular a otras páginas para rectificar si lo que me decían en una página era correcto y así seleccioné la información que me agradó mas...También, había algunos enlaces hacia otras instituciones de psicología para la violencia, etc., y sí fui a esos "lincks" y la información resultó que sí era también muy confiable, entonces eso todavía me aseguraba más que la información estaba bien redactada y si podría utilizarla para crear mi ensayo.*

*A. 39. 3°. TERESA: ... los vínculos que tenía la página del texto que seleccioné si brindaban algunos datos, aunque no abarcaba asuntos específicos de mi tema, sí ayudaban mucho a la información ya que eran principalmente organizaciones de ayuda a las personas adictas.*

### Rigor, credibilidad y fiabilidad de la página web

Navegación y enlaces con otras páginas web y facilidad de acceso	Ⓢ	Consideran importante que la página web tenga una navegación rápida y fluida, lo que permite una búsqueda más cómoda para ellos.
	Ⓢ	Utilizan los vínculos para corroborar y ampliar su información.

#### 3.3.3 Diseño de la página web y documentos

Otro factor importante para la selección de la página web fue su diseño. En los resultados del primer cuestionario se aprecia una diferencia sustancial entre el 83.33% que manifestó que el diseño de las páginas web es atractiva si contiene gráficos, textos, colores y tipografía llamativa, y el 16.67% que consideró el diseño de sus páginas web poco atractivo. Parece ser que el diseño de las páginas web es un factor determinante para llamar la atención de los alumnos, así como para su selección o preferencia.

En el primer comentario, los alumnos en su mayoría hacen referencia a un diseño atractivo para que les llame la atención, como lo afirman los siguientes alumnos:

A. 1. 1°. ALEJANDRA: En el texto uno el diseño de la pagina Web es llamativa por los tipos de texto, las imágenes, la tipografía, el fondo de esta entre otras cosas. Tiene distintos tipos de información y cada una de ellas se muestra con diferentes tipos de letras y esto lleva a una finalidad concreta. El diseño de la segunda página web no es atractiva ni llamativa en sí ...no lleva consigo muchas ilustraciones.

A.23. 3°. MARICARMEN: www.monografias.com no tenía ningún diseño atractivo, solo tenía el contenido, y creo que eso no llama mucho la atención al lector.

A.33. 3°. CAROLINA: Como conclusión queda que elegí el documento por los comentarios, graficas y comparaciones que nos presentan los autores y lo más importante el formato en la cual el autor nos presenta la información.

### 3.3.3.1 Paratextos o paralingüísticos

Los paralingüísticos parecen ser un factor clave para la selección de los textos, pues se encontraban en el 75% de las respuestas de los alumnos en el primer cuestionario. Por otro lado, el mayor recurso es la tipología textual, tamaño de letra, títulos y colores llamativos (52.50%) utilizado, de acuerdo a los alumnos, para la mayor comprensión de lectura (45%). En este sentido, le dan más importancia a la forma del propio texto, que al contenido, o los relacionan de manera lineal, a mayor *atractivo* del texto, mayor *comprensión*.

Consideran que el uso de paralingüísticos, y en concreto de recursos y organizadores gráficos, les ayudan a comprender el texto, por lo que son los que seleccionaron en un 49.17%. No obstante, este no fue un criterio uniforme para seleccionar y trabajar con un texto, dado que el 38.33% reportaron que los textos elegidos carecían de tal ayuda.

Para otros alumnos fue importante el uso de gráficas y paratextos; como lo afirman en su primer comentario:

A33.3°. CAROLINA: *...también contenía unas comparaciones y graficas que otros archivos no traían.*

A36. 3°. ANA: *aunque las páginas no eran muy didácticas, o sea, no todas contenían imágenes ni gráficos, de cualquier modo, el texto proporcionaba una lectura fluida y totalmente comprensible.*

A.20. 1°. DAVID: *la información es creíble pero faltan gráficos para llamar la atención ... lo único que me molesta son la falta de ortografía y el tipo de publicidad.*

A su vez, en la entrevista, los alumnos resaltan que, además del color, se fijan más en los paralingüísticos, los cuales les permite tener una idea más general del contenido del texto de una manera más amena, así lo declaran:

*Cuando buscan información en internet ¿en qué elementos se fijan? ¿qué les llama la atención: el diseño, los paralingüísticos, la publicidad, los colores y por qué? ¿consideran que esos elementos les facilitaron la comprensión y la realización de la tarea, por qué?.*

*A6. 1°. MAYRA: ... en cada página que fui encontrando iba leyendo el contenido de lo que buscaba, aunque no era la información específica, yo leí toda la información y lo que me gustaba lo iba recopilando. También me fijaba en los paralingüísticos porque nos dan una referencia general de lo que va a tratar el tema.*

*A.26. 3°. RUTH: Claro que todo tipo de elementos y paralingüísticos sirven porque eso hace que el lector se interese por el tema y no se le haga tan tedioso al leerlo, aparte hay algunos que logran explicarte las cosas sin necesidad de algún texto.*

### **3.3.3.2 Tipografía**

Otra parte del atractivo del diseño de las páginas web es su tipografía, a los alumnos les agrada la variedad de tamaños, con títulos grandes y llamativos que eviten la monotonía y les facilite la lectura y de este modo darle fiabilidad a la página web y al texto seleccionado, como lo declaran en un segundo comentario:

*A.10.1°. SARA: Texto 1: su letra es pequeña y no tiene imágenes. La tipografía no es muy llamativa y sólo usa un tipo de letra que, como ya dije, es pequeña y es por eso que el texto se ve largo y algo cansado de leer...En el texto 2, la tipografía es buena...la letra no es muy llamativa pero no es tan pequeña...El texto 3 muestra el texto como un escrito sin nada, solo palabras y más palabras. No se nota lo paralingüístico, solo se usan letras en cursivas que son del mismo tamaño a las letras del contexto, así que, no se pueden distinguir a simple vista...la letra no es tan pequeña y no es interesante, no te dice que lo leas pero tampoco dice que cierres la página. Tal vez, si usara otro tipo de letra para los subtítulos, o más grandes o negritas, se vería mejor, que llame la atención, es como un libro sin fotografías.*

*A.33. 3°. CAROLINA: la página y el texto venían con letra grande así que no me dio flojera leerlo, tenía buen formato y muy buenas conclusiones, todo esto que mencioné fue lo que me llamo la atención de este archivo que bajé de internet...Por otra parte el tamaño de la letra y su formato, no era tan extensa la información. ...su formato fue muy corto al igual que demasiado explicito.*

A.37. 3°. LUPITA: Antes de escoger mi página web, observé otras páginas y la verdad no eran muy atractivas y costaba mucho trabajo leerlas, ya que la letra de las páginas eran muy pequeñas, la lectura se hacía aburrida.

### 3.3.3.3 Colores:

En cuanto a los colores, también fue un factor determinante en la selección de las páginas web, la gran mayoría afirmó en un primer comentario que les llama la atención, es lo primero que ven e incluso les ayuda a la comprensión del tema, a su vez, lo relacionan con los estados de ánimo de los lectores.

A. 14. 1°. JOSÉ: Elegí esta página por su contenido que es bueno y entendible, aparte que dos de ellas eran llamativas, con colores fosforescentes.

A. 16. 1°. ALEJANDRA: ...la verdad es que estas páginas fueron seleccionadas gracias a que acaparan mi atención, ya sea porque tienen mucho colorido, es lo primero que ví y eso me gusta.

A.24. 3°. ANGÉLICA: ...los colores son llamativos y ayudan a la comprensión de lectura.

A.33. 3°. CAROLINA: Elegí la página web ya que sus colores eran oscuros en su mayoría, combinados con pasteles, me llamó la atención ya que lo oscuro lo vi como el luto o problema y los colores pasteles como lo femenino o la inocencia... principalmente lo elegí (el documento) por sus componentes y la combinación de colores, que para mi gusto fue muy buena.

A.35. 3°. PATRICIA: ...el motivo de mi elección fue porque dicha página era muy llamativa y colorida, me gustó.

A.37. 3°. LUPITA: ...además utiliza mucho color para llamar la atención a pesar de que carece de imágenes relacionadas con el tema, el texto es muy interesante... a mí me llaman la atención los colores muy llamativos... como el rojo, el amarillo o el negro.

### 3.3.3.4 Imágenes

También el uso de imágenes en las páginas web fueron determinantes para su selección, pues de acuerdo a los comentarios de los alumnos, además de que llaman la atención junto con el color, pueden ayudar a la comprensión y ejemplificar de manera más ilustrativa cualquier tema, aunque reconocen que un texto sin imágenes da una presentación muy formal.

A.2. 1°. DANIEL: *...el texto 1 contiene anuncios pero imágenes no, aun así, el tipo de letra es bueno y hace atractiva la página, tiene información buena, pero como ya dije, estaría mejor con dibujos. ...El texto 2 no tiene anuncios. mi única crítica, es que solo contiene una imagen, deberían poner más imágenes. ...El texto 3 ...lo único bueno es que contiene imágenes y ayuda a la comprensión de ese texto.*

A.10. 1°. ARACELI: *No se incluyen dibujos o ilustraciones para que veamos y reconozcamos algún tipo de violencia...No hay imágenes ni gráficas que muestren el tema. Pero no es tan malo el texto y la información es buena. . No se incluyen dibujos o ilustraciones para que veamos y reconozcamos algún tipo de violencia.*

A.20. 1°. DAVID: *faltan gráficos para llamar la atención.*

A.22. 3°. ANA: *...lo único malo es que no tiene señas particulares que te llamen la atención como son los gráficos, botones o alguna ilustración, pues las imágenes ayudan a la comprensión.*

A.25. 3°. KAREN: *...la información es clara y fluida y contiene diferente diseño en cada texto, ya que los tres contienen imágenes...en donde se puede captar el mensaje...*

A.29. 3°. ANGÉLICA: *...y con sus imágenes se puede apreciar y dar claro ejemplo de cómo los jóvenes nos cegamos por un amor que solo nos empeora y no nos trae nada bueno...*

A.39. 3°. TERESA: *... pero también cuentan con imágenes, esquemas con los cuales nos ayudan a comprender mejor el tema, a ser de mayor atracción para el lector.*

Otro aspecto importante fue saber a través de la entrevista qué elementos les facilita la comprensión para la realización de una tarea específica. En este rubro, destacan el tipo de letra claro, el diseño con colores “serios”, no distractores, ni publicidad; así como la correcta estructura formal y disposición de los párrafos.

*¿Consideran que esos elementos les facilitaron la comprensión y la realización de la tarea, porqué?*

A. 31. 3°. ALAN: *... en mi caso, el tipo de letra fue muy útil debido a que la tipografía fue Arial del No. 14, es una letra muy clara que se puede entender muy bien, también el diseño de la página y del artículo estaban muy bien estructurados debido a que los párrafos tenían la correcta separación, el correcto interlineado y también la correcta sangría, eso ayuda mucho debido a que en el artículo, en el momento en que uno lo lee se puede dar uno cuenta en qué momento se está entrando a otro punto o a otro tema, también el color ayudó mucho debido a que al ser un color serio no hay distracciones. También al no existir los anuncios ... se evitan las distracciones de entrar a otro tipo de páginas, como de fotos o de videos, etc. eso ayuda mucho al momento de estar discriminando la información.*

A.26. 3°.RUTH: *Claro que todo tipo de elementos y paralingüísticos sirven porque eso hace que el lector se interese por el tema y no se le haga tan tedioso al leerlo, aparte hay algunos que logran explicarte las cosas sin necesidad de algún texto.*

A. 39. 3°. TERESA: *Aunque los colores son muy llamativos y a veces son los que me hacen que decida qué página, no en todas las ocasiones aportan o nos ayuda a entender mejor la información, yo creo que las tablas de contenido, la estructura del texto son las que nos ayudan más al igual que los paralingüísticos, aunque en este caso mi texto no tenía, pero no fueron indispensables para comprenderlo.*

Otra alumna por su parte, reconocía la utilidad del color para focalizar más la información, pero reconoce al igual que los demás, en que la publicidad es un distractor, por lo que este último elemento demerita la credibilidad de un documento en internet.

A. 37. 3°. LUPITA: *A mí si me ayudan los colores, me hace que me fije más en lo que estoy buscando, pero por otra parte los anuncios publicitarios también distraen*

al momento de estar buscando la información, por lo que a veces no es recomendable que busquemos en ese tipo de páginas.

Por otro lado, sólo cuatro alumnos hicieron hincapié en la validez de la información o contenido más que en el diseño, pues la publicidad o los colores llamativos pueden incluso distraer su atención. Por ello prefieren un diseño más “serio” o “formal”, sin tanta publicidad y con una letra clara. A su vez, consideran importante el resumen o abstrac que aparece al principio del texto y las referencias del autor, así como la estructura textual para una mejor comprensión del tema. Veamos unos ejemplos de sus comentarios:

A. 3. 1°. RAÚL: Me parecieron páginas muy serias porque algunas son de un periódico y su presentación es muy formal y se nota que el texto es algo breve pero preciso. En cuanto a la calidad de la información, en el documento se puede observar que tiene calidad porque se nota que tiene buena investigación previa y conocimientos adquiridos del autor.

A. 10. 1°. ARACELI: Las páginas web que escogí fue porque son las que tienen más información, o sea, que tienen conceptos, mientras que otras páginas solo muestran centros de ayuda sin mencionar lo que significa el tema que se trata ... también sus conceptos son creíbles y muestran fuentes o bibliografía de donde las obtuvieron y que incluyen en sus páginas para consultar.

A. 33. 3°. CAROLINA: Cuando abrí el trabajo se abrió en word, y no en una página plana, eso me dijo que era en trabajo bueno y con esmero. .. me llamó mucho la atención por que tenía un resumen y pies de página y la bibliografía; tenía además los comentarios de las víctimas, tenía remarcado y subrayado los títulos y partes importantes de la información, la cual otros muchos documentos no traían y lo tenias que encontrar tu; no se veía mucha información, se veía a simple vista resumida y explicita,

A. 31. 3°. ALAN: ...yo bueno me fijo en el resumen o abstrac y en la estructura de la página, porque por ejemplo en ese resumen aparece el tema, el titulo, de lo que se va a tratar y la fuente también. También al momento en que yo entro a la página web, me fijo principalmente en su diseño, los colores, aunque la información de donde yo lo obtuve, el diseño era ... muy serio, ... no tenía muchas animaciones de anuncios o algo parecido, lo cual me pareció muy bien... a mi me dio una buena

sensación de seguridad en el tema y de que no me estaban tomando el pelo con la información, además de que al final me daban en el artículo, se daban las referencias y el comentario del mismo autor.

---

**Rigor, credibilidad y fiabilidad de la página web**  
**Diseño de la página web y documentos**

Paratextos paralingüísticos	<ul style="list-style-type: none"><li>o  El uso de paralingüísticos, y en concreto de recursos y organizadores gráficos, les ayudan a comprender el texto.</li><li> Dan más importancia a la forma del propio texto que al contenido, o los relacionan de manera lineal, a mayor atractivo del texto, mayor comprensión.</li><li> Los paralingüísticos les permiten tener una idea más general del contenido del texto de una manera más amena.</li></ul>
Tipografía	<ul style="list-style-type: none"><li> Un texto con letras pequeñas les aburre.</li><li> Les agrada la variedad de tamaños, con títulos grandes y llamativos que eviten la monotonía y les facilite la lectura.</li></ul>
Colores	<ul style="list-style-type: none"><li> El mayor factor determinante para la selección de las páginas web por parte de los alumnos fueron los colores.</li><li> La selección de colores reflejaron una relación inherente con el estado de ánimo de los alumnos.</li><li> Son el elemento que más llama la atención de los alumnos.</li><li> Consideran que les ayuda a la comprensión de la lectura.</li></ul>
Imágenes	<ul style="list-style-type: none"><li> Resaltan su utilidad para ayudar a la comprensión y ejemplificar de manera más ilustrativa cualquier tema.</li></ul>

---

### 3.3.4 Publicidad

Con relación al número de mensajes publicitarios que tienen las páginas web seleccionadas, el 45.83% manifestó que sus páginas web tenían hasta 3 anuncios publicitarios; mientras que el 38.33% mencionó que las páginas web no tenían ninguno, por lo que se puede apreciar que la publicidad no repercute sustancialmente en la selección de dichas páginas.

En cuanto a los tipos de anuncios, el 38.33% menciona que las páginas web seleccionadas no anuncian ningún producto, mientras que el 21.67% hace referencias a anuncios de fomentan el pasatiempo y revistas, y un 10.83% a venta de varios por internet. Por su parte, un 15% reportó que anunciaban productos educativos. Lo anterior indica que los sitios tienen más fines comerciales que de información de instituciones educativas o especializadas.

Los alumnos estuvieron de acuerdo en que la información que aparece en internet y su publicidad no son confiables, como se mencionó líneas arriba, porque la publicidad es un distractor, además de una actividad fraudulenta. Por su parte, la información muchas veces no tiene una fuente clara o incluso no hay un control de la gente que mete información a través de la red:

*¿Confían en toda la información que aparece en internet, en su publicidad, por qué?.*

A6. 1°. MAYRA: No, porque en algunos casos se contradice de página a página y en otros ponen información que no conoces o que te es difícil entenderla.

A10. 1°. ARACELI: No, porque no sabemos de dónde viene esa fuente directamente.

A13. 1°. LIZETH: Pues la verdad yo no confié del todo en la información que aparece en internet, ya que puede haber algunos que estén igual que yo y que pongan información que tampoco la saben. En cuanto a la publicidad ...hay muchas tranzas, muchos fraudes en la red. Por eso no confié en toda la información que se encuentra en la red ya que hay algunas páginas en las que cualquier persona

que no sepa del tema se puede meter a dar información y en vez de aclararme mis dudas me complica más, y en la publicidad tampoco confió ya que muchas veces solo son personas que se dedican a timar a la gente.

A.26. 3°. RUTH: Pues realmente no es muy confiable toda ya que todos pueden opinar acerca de la información y los datos luego no son coherentes y en algunos casos no están respaldada por alguna institución reconocida.

Por otro lado, para otro alumno es importante partir de sus conocimientos previos para comparar la publicidad o la información que saben con la nueva y si ven discrepancias pierde credibilidad.

A14. 1°. JOSÉ: Yo no confío en toda la información porque muchas páginas son como basura, no te dan la información que debe ser. (cómo sabes que es basura?) ...sé que es basura porque depende de la información o publicidad que yo sé también sobre el tema y más o menos me voy guiando o juntando mi información con la que dice la pagina y ya veo y me voy dando cuenta, si sirve si o no.

A su vez, otros estudiantes consideran la seriedad y confiabilidad de una página web a partir de su contenido y estructura, seria, formal y que no haya publicidad o discrepancias entre el título y el contenido. Vuelven a considerar esencial el autor, institución y respaldos a que hace referencia la información. Nuevamente resaltan el factor distractor y de poca fiabilidad, de la publicidad que aparece en esas páginas.

A. 31. 3°. ALAN: ... yo generalmente soy muy quisquilloso cuando escojo un texto porque yo no confío mucho en las páginas de internet que tienen anuncios publicitarios o anuncios electrónicos o que dicen “suscríbete a esta” o “suscríbete a otro”, yo lo que busco generalmente es la información que sea de una estructura muy seria, a lo mejor muy aburrida pero igualmente eso me garantiza que es muy fiable y muy fidedigna...desconfío mucho de las páginas que en el título dice una cosa y por simple conocimiento previo y cuando hago la lectura en general, la información no concuerda para nada con el titulo del texto. Esto es principalmente en lo que yo me fijo ... ya que “no todo lo que brilla es oro”, simplemente, al ver un página que me bombardea con publicidad, y enlaces a otras cosas como sitios de chat, de compras o de más cosas, me dice que el objetivo de esta página no es el de informar, si no el de persuadirme a irme a otra página, y así no cumplir con mi

objetivo, es de vital importancia que el contenido de la página sea serio, que se apege a un estricto control de calidad en su formato y finalmente que sea de mi agrado, tanto en contenido como en utilidad.

A. 37. 3°. LUPITA: ... muchas de las páginas que aparecen en Internet en lugar de divulgar información que nos ayude a nosotros como estudiantes a realizar nuestras tareas o trabajos, son publicistas y con todas las ofertas y promociones que aparecen de pronto en ellas, captan toda la atención y distraen a la persona del trabajo que está realizando.

A. 39. 3°. TERESA: No confío mucho en las páginas de internet ya que a veces o la mayoría de las veces, no tiene un respaldo, usualmente busco la que está respaldada por alguna organización, pues hay algunas páginas que están muy bien estructuradas pero te das una sorpresa enorme cuando las vas leyendo y tienen faltas de ortografía, palabras incompletas, entonces no es confiable.

---

#### Rigor, credibilidad y fiabilidad de la página web

Publicidad	<ul style="list-style-type: none"><li>Las páginas web seleccionadas tenían hasta tres anuncios publicitarios, por lo que se puede apreciar que la publicidad no repercute sustancialmente en la selección de dichas páginas.</li><li>Los sitios tienen más fines comerciales que de información de instituciones educativas o especializadas.</li><li>La información que aparece en internet y su publicidad no son confiables, pues la publicidad es un distractor, además de una actividad fraudulenta. La información muchas veces no tiene una fuente clara o incluso no hay un control de la gente que pone información a través de la red.</li><li>Los alumnos partieron de sus conocimientos previos para comparar la publicidad o información poco confiable.</li></ul>
------------	---

### **3.4 Contenido y calidad de los documentos**

#### **3.4.1 Aspectos contextuales**

A continuación se contemplarán los aspectos contextuales considerando los siguientes elementos: el propósito del autor, la ideología y estereotipos que manifiesta el autor, así como la identificación de los argumentos, de los datos destacados y de los secundarios.

##### **3.4.1.1 Propósito del autor**

En este apartado se trata de vislumbrar el mundo del autor y determinar si los lectores identifican al “otro”, es decir, el anunciador o autor de un texto con una visión del mundo y experiencias que lo llevan a tener un propósito determinado, en un contexto específico. Al respecto, a la pregunta del primer cuestionario sobre el propósito del autor los alumnos manifestaron lo siguiente:

Informar (sobre las causas de la violencia) es el propósito predominante del autor (40%). Dar una opinión, sugerencias y fomentar la reflexión, propia de los textos argumentativos, fue el propósito que identificaron y manifestaron el 27.50% de los alumnos. De acuerdo a lo anterior, buscan información directa que les da el autor, como si éste tuviera toda la verdad en lo que dice, o fuera una realidad aceptada. Mientras que en menor medida consideran contenidos que les permitan llegar a una interpretación o explicitación propia, un debate o a conocer puntos de vista de varios autores, sus argumentos y contraargumentos para formarse una opinión propia y sustentada.

##### **3.4.1.2 Ideología y estereotipos que manifiesta el autor**

Otro factor importante es rastrear la subjetividad del autor a través de marcas textuales que reflejen sus actitudes y opiniones por medio de juicios de valor. Al respecto los alumnos manifestaron en el primer cuestionario que el autor refleja estereotipos sobre rasgos fisiológicos (57.50%), pertenencia a grupos sociales (62.50%) e ideología política (70%).

Sólo en el rubro de estereotipos culturales y forma de vida, un 62.50% contestó afirmativamente, lo cual nos indica un mayor conocimiento sobre su contexto más cercano y sus roles sociales (matrimonio-familia).

Cabe aclarar que solo reportaron si aparecían o no dichos sesgos o posicionamientos ideológicos, pero no los identificaron por escrito, por lo que no perciben claramente que ningún texto es inocente o neutro, sino que conlleva sesgos ideológicos *detrás de las líneas* como lo menciona Cassany.

Ya en el segundo cuestionario los alumnos de primer semestre reproducen lo que dice el autor y afirman que la violencia repercute en todas las esferas sociales y reconocen que es una práctica común que afecta a todos, sin importar raza, sexo o nivel socioeconómico, aunque admiten que los más vulnerables son los jóvenes. Así lo manifiestan:

*¿Cual es la postura ideológica que asume el autor (sexo, raza, nivel sociocultural, económico, religión)?*

A6. 1º. MAYRA : En si, como dice el autor, la violencia es general, se da en todo y hacia todos los aspectos y rasgos no importando su raza, sexo, etc., no respeta género, edad ni condición social.

A14. 1º. JOSÉ: Todos pueden sufrir violencia en el noviazgo pero los adolescentes son los más vulnerables ya que como dice en el texto, apenas buscan su identidad, son prácticas tradicionales, presentes y futuras.

Por su parte, los alumnos de tercer semestre, cuatro mencionan explícitamente la postura del autor, por lo que reconocen quien tiene “la voz en el texto”, incluso detectan las referencias o respaldos de otros autores:

A. 39. 3º. TERESA: El autor dice que la violencia no respeta nivel sociocultural; debido a que puede afectar a todos los jóvenes y a las personas que lo rodean: padres, maestros y otros, como los ejemplos que da acerca de sus principales

motivos que lleva a ser una persona violenta, sobre todo si son personas maltratadas desde pequeñas, o son abandonados, no importa la clase social.

A.26. 3°. RUTH: El autor considera que la violencia no respeta sexo porque se presenta en ambos, femenino y masculino; ni raza porque a través del racismo y marginación violan los derechos que tienen las personas con cierto nivel sociocultural y económico ya que las pueden denigrar por ser diferentes a ellos, incluyendo la religión, que quiere dominar una sobre otra, como la católica.

A. 37. 3°. LUPITA: El autor resalta su postura por medio de citas y aseveraciones de otros autores, quien asume una opinión de que en América Latina vivimos rodeados de violencia, debido a la pobreza y el narcotráfico.

A. 32. 3°. NELLY: Pues el autor no apoya en sí a los porros, al contrario se quiere deshacer de ellos o más bien nos está dando su punto de vista acerca de cómo nos podríamos deshacer de los porros en las escuelas y de esta manera no tener miedo en nuestros estudios.

En el caso de Alan, reconoce que el autor que consultó no plasma ninguna ideología, no hay uso de la primera persona, ya que sólo expone las características y causas de la violencia. Este factor es importante para poder identificar el género textual al que pertenece un texto y facilitar su análisis:

A. 31. 3°. ALAN: En este texto el autor no opina, habla en tercera persona y sólo abarca todos los aspectos generales para poder clasificar a los asesinos por sus características y así definir las posibles causas de la violencia.

### **3.4.1.3 Identificación de datos destacados y secundarios**

Los datos destacados que señalan los alumnos son la violencia física y/o psicológica, emocional; así como las causas y sus tipos (22.50%). Además, consideran en igual porcentaje (17.50%) los siguientes datos: los jóvenes y mujeres como principales víctimas de violencia; así como la definición de lo que es la violencia intrafamiliar o doméstica, las formas de identificación y detección de la violencia, los principales factores y consecuencias.

Se puede observar que los alumnos consideran importante conocer lo que es la violencia, sus principales causas y consecuencias para tomar medidas de detección y centros de apoyo, lo cual refleja una preocupación relevante para ellos.

Como datos secundarios consideraron los factores para prevenir y evitar la violencia, los factores y secuelas como el abuso de alcohol; así como el miedo a denunciar y los centros de apoyo (42.50%). Es curioso que estos factores los consideren en segundo término, ya que son esenciales para que tomen conciencia y una actitud responsable en torno al tema.

También en el segundo cuestionario los alumnos retoman como ideas principales las causas y consecuencias de la violencia y quiénes son los más vulnerables.

A6. 1°. MAYRA: Dar a conocer las causas y consecuencias de la violencia y cómo es que se acude a ella, pero sobre todo pretende ayudar a esas personas que la ejercen ya que son reflejos de sucesos o vivencias personales que los han hecho así.

A14. 1°. JOSÉ: Que los adolescentes somos los más vulnerables a la violencia.

A.28. 3°. DIEGO: Cómo evitar la violencia, en dónde se da la violencia, que la violencia tiene varios factores y consecuencias en las personas que sufren dentro y fuera del hogar.

---

### Contenido y calidad de los documentos

#### Aspectos contextuales

Propósito del autor	<ul style="list-style-type: none"><li>El propósito predominante del autor es informar, en menor medida los alumnos distinguen como propósito la argumentación.</li><li>Buscan información directa que les da el autor, como si éste tuviera toda la verdad en lo que dice, o fuera una realidad aceptada.</li></ul>
Ideología y estereotipos que manifiesta el autor	<ul style="list-style-type: none"><li>El autor refleja estereotipos sobre rasgos fisiológicos, pertenencia a grupos sociales e ideología política. Sin embargo, los alumnos no especifican de qué manera el autor manifiesta dichos posicionamientos ideológicos.</li><li>No perciben claramente que todo texto se encuentra en un contexto y no es neutro, sino que conlleva sesgos ideológicos.</li><li>Sólo cuatro alumnos de tercer semestre mencionan explícitamente la postura del autor, por lo que reconocen quien tiene “la voz del texto”, detectan las referencias o ejemplificaciones como respaldo de autoridad.</li></ul>

---

Identificación de datos destacados y secundarios	<ul style="list-style-type: none"><li>• Los alumnos identifican como datos destacados: la violencia física y psicológica; las causas y sus tipos, así como las principales víctimas de la violencia: las mujeres y los niños.</li><li>• Identifican como datos secundarios: los factores para prevenir y evitar la violencia, así como el miedo a denunciar y los centros de apoyo.</li></ul>
--	---

### 3.4.2 Aspectos discursivos

#### 3.4.2.1 Identificación de la tipología textual, el género discursivo y extensión del documento

Con relación a la tipología textual a la que pertenecen los textos seleccionados, en el primer cuestionario los alumnos consideraron en un 60% que los textos son del tipo informativo y el 25.83% afirman que son de tipo expositivo y de divulgación científica. Por su parte, un 5% dice que son argumentativos. Confunden el modo discursivo con la tipología textual, a su vez, la mayoría distingue y prefirió textos que aportan información, más no aquellos que plantean argumentos y opinión por parte del autor, por lo que los textos expositivos son los textos más comunes y fáciles de comprender y de identificar en su estructura que los argumentativos.

En el segundo comentario Araceli reconoce que los textos que seleccionó informan, le dan conocimiento, pero no menciona que pertenecen al modo discursivo de la exposición, sin embargo identifica los respaldos de autoridad como un elemento importante para darle confiabilidad al texto.

*A. 10. 1°. ARACELI: ...Respecto al texto 1, es informativo. Da información que se obtiene del gobierno y algunas instituciones de ayuda para complementar las cifras o las fechas que se registran en cuanto a la ayuda que piden, etc. Nos da referencia sobre los otros estados de la república en que pasan esta situación, fechas y algunos porcentajes como si fuera un censo realizado por alguna otra institución. También menciona artículos de la Constitución Política para saber contra que*

*estamos atentando, tal vez sin darnos cuenta y por eso es un texto informativo. Nos damos cuenta que son los artículos de la Constitución porque los menciona con comillas (" ") y letra cursiva, al principio del texto está la abreviación con mayúsculas y el número del artículo.*

*En cuanto al texto 2, también es informativo, su información tiene muchos conceptos y clasificaciones que, para mí son de gran ayuda para identificarlos. Los conceptos son para que el lector conozca sobre el tema a tratar. Casi todo el texto viene en clasificaciones de tipos de agresividad y es por eso que tienen significados que explican cada punto. El contenido es claro... Además se muestra información de los sistemas jurídicos, en donde se puede saber con quién contamos para buscar ayuda.... Puede ser un texto confiable puesto que muestra una bibliografía al final del texto; así que se puede consultar algunas de esas fuentes con que se respalda.*

Cabe aclarar que en el segundo cuestionario se preguntó el modo discursivo al que pertenece el texto seleccionado para su análisis con la finalidad de fundamentar su respuesta y determinar posteriormente su estructura. Sin embargo, los alumnos de primer semestre, aunque manifiestan el modo discursivo, no aclaran los elementos de la estructura y marcas textuales que les hace determinar su respuesta.

*A10. 1º. ARACELI: El texto es expositivo porque presenta el tema desglosando las manifestaciones de la violencia.*

*A6. 1º. MAYRA: Texto expositivo porque el autor expone sus ideas a los lectores, da la información resumida.*

Por su parte los de tercer semestre manifiestan más claramente las características de la exposición, como el propósito de dar conocimiento y la argumentación, como aquel modo discursivo que plantea una tesis por parte del autor y argumentos que los llevan a una conclusión para reforzar la tesis.

*A.26. 3º.RUTH: El género discursivo al que pertenece el texto es argumentativo porque aunque expone y da datos, los comprueba a través de razones coherentes y sustentadas que convencen porque demuestra lo que dice a través de argumentos.*

A. 37. 3°. LUPITA: En un texto expositivo porque nos da conocimiento con un orden lógico, nos explica e informa sobre el pandillerismo en América Latina, nos da estadísticas, además es un artículo de divulgación científica respaldada por la Universidad Nacional de las Lomas de Zamora. Básicamente da datos y cifras.

A. 39. 3°. TERESA: Argumentativo ya que cada idea y opinión del autor está respaldada por otros autores y citas textuales. Esto hace que sea creíble y con ello un texto confiable de información.

En cuanto a la extensión de los textos seleccionados encontramos lo siguiente: la mitad de los alumnos se limitan a una extensión de máximo tres páginas (46.67%), no les preocupa leer más, su interés por la lectura se ve limitado, aunque un 23.33% revisa textos de hasta seis páginas. Un texto mayor de siete cuartillas lo consideran muy extenso. En el primer comentario aseveran lo siguiente:

A.5. 1°. GLORIA: Seleccioné los textos porque tienen la información requerida, solo que 2 de ellas requieren de más información. La primera página solo tiene una cuartilla, lo cual es muy sola, habla sobre el aumento de la memoria durante el noviazgo que hasta ha avanzado a los países norteamericanos....La segunda página, también contiene solo una cuartilla de información y ésta habla de las causas por la que se da el maltrato durante el noviazgo en los adolescentes y la tercera página es más completa, ya que contiene cinco cuartillas de información en las cuales se describe detalladamente el cómo y porqué se da la violencia durante el noviazgo adolescente.

A. 10. 1°. ARACELI: El primer texto es muy extenso, ocupa 8 cuartillas...el segundo también es largo y ocupa 7 cuartillas, además de que la letra es pequeña y no contiene imágenes y es por eso que el texto se ve largo y algo cansado de leer.

### 3.4.2.2 Identificación de la estructura textual y situación comunicativa

En el primer cuestionario se les preguntó a los alumnos sobre la estructura del texto y sus secuencias y casi en igual proporción identificaron en su texto una parte introductoria, un desarrollo y una conclusión, como parte de su estructura global (35%), mientras que un 27.50% manifestaron alguna de las partes del texto, pero no completamente. Por otro lado, la mayoría (37.50%) no supo especificar la estructura de su texto seleccionado, por lo que hay una deficiencia en la identificación de los modos discursivos y su estructura, lo cual repercute en la comprensión de su contenido. Es de llamar la atención que no hay un mejor desempeño en los alumnos de tercer semestre.

Posteriormente, al explicar la estructura del texto leído y sus secuencias en un segundo cuestionario, nuevamente los alumnos de primer semestre identifican sólo la estructura superficial del texto, una introducción, un desarrollo y un cierre; mientras que los de tercer semestre especifican la estructura de acuerdo al tipo de texto, veamos:

A10. 1°. ARACELI: En el inicio nos da una introducción sobre el tema en su concepto. En el desarrollo, da ejemplos de las manifestaciones. Como conclusión nos presenta cómo poder evitar o solucionar el problema.

A6. 1°. MAYRA:... Da una pequeña introducción sobre que es la violencia para poder comprender el tema, de ahí se desarrolla cómo es que la violencia llega a los adolescentes explicándolo psicológicamente y dando conclusiones sobre las consecuencias que provoca este acto.

A.26. 3°. RUTH:... El texto comienza con una introducción seguido de un desarrollo y finalmente un cierre. Las secuencias de este texto expositivo es de causa-consecuencia. Primero habla de sus manifestaciones, los tipos de maltrato, sus causas, consecuencias y el impacto en la sociedad.

A. 31. 3°. ALAN: ... el texto desglosa y va derivando los puntos que vienen en el índice, nos plantea primero los elementos históricos y antecedentes de la violencia y después se enfoca en las características y comportamiento de un sofisticado asesino

para poder reconocerlo y tomar precauciones o pedir ayuda si es necesario. Este texto nos fomenta la prevención más que nada.

A. 39. 3°. TERESA: *El texto es argumentativo e inicia con una breve introducción en la cual se habla del origen de las adicciones en la humanidad y en la vida de los adolescentes, así como la tesis del autor, donde maneja una postura en contra de las adicciones y dice que a más información que se difunda, serán menos las adicciones. Después viene el desarrollo, donde explica el procedimiento y resultados de un estudio de campo; por último las conclusiones y análisis de los resultados.*

En cuanto a la identificación de los elementos de la situación comunicativa que se les preguntó en un segundo cuestionario, los alumnos de primer semestre consideran el enunciador, como autor del texto, el enunciatario, como el lector del mismo (quien sea) y el propósito. No hacen referencia al efecto de sentido ni al contexto. Por su parte los alumnos de tercer semestre si hacen mención del efecto de sentido y uno al contexto.

A10. 1°. ARACELI: *Enunciador: Ana Marta Rubio, Enunciatarios: personas que acarren peligro de este maltrato. Hace referencia a la manifestación del maltrato psicológico y su propósito es informar y prevenir los daños psicológicos en una persona hacia la otra.*

A6. 1°. MAYRA: *Enunciador: Ana Álvarez y Fernando Goca, ‘‘Doctores’’. Enunciatarios: a quienes les interesa conocer acerca del tema. Referente: acerca del tema violencia en la adolescencia (psicológica). Propósito: dar a conocer qué es violencia y el porqué la violencia.*

A.26. 3°. RUTH: *Enunciador: En el texto participan varios autores que son especialistas en el tema, por lo general psicólogos; Javier Augero, Georgina Elustro, Ana María Fdez, Grima J.M. Hitzen., Diego Palma. Enunciatario: El texto es científico y va dirigido al público en general y al lector interesado en el tema. Referente: La violencia es un comportamiento irracional que daña a la víctima tanto físicamente como psicológicamente dando lugar a sus diferentes tipos de violencia. Propósito: informar y hacer conciencia de los daños que provoca la violencia. El efecto de sentido es detectar las principales manifestaciones de violencia y buscar ayuda.*

A. 31. 3°. ALAN: Enunciador: Abraham Garcia Montoya, Enunciario: estudiantes y con interés en el tema, policías. Referente: Aspectos Psicológicos de los tipos de criminales. Propósito: Informar de las características de un asesino o violentador. Contexto: Desarrollo de los hechos criminales más sobresalientes en ciertos lugares y tiempos. El efecto de sentido es tomar conciencia de que cualquier persona puede ser violento y no nos damos cuenta.

### 3.4.2.3 Identificación de argumentos

Al cuestionar a los alumnos sobre la lógica de los argumentos y razones que da el autor, así como los aspectos emocionales a que apelan los autores, en su mayoría, el 92.50% considera que los argumentos del autor son lógicos, sólo un 7.50% responde negativamente. Sin embargo, no especifican los elementos discursivos que dan un orden lógico a los argumentos del autor (circuito argumentativo).

Por otro lado, los sentimientos a los que apelan los autores son principalmente la reflexión ante la falta de comprensión, de valores como respeto y la tolerancia (30%), así como el enojo, coraje, falta de libertad, respeto, tolerancia e ignorancia (20%). En este sentido los alumnos toman conciencia de la falta de valores como parte de esta problemática.

En cuanto a la identificación de “otras voces”, un 35 % manifestó que existen otros puntos de vista en el texto seleccionado, sobre todo de gente que comparte experiencias y opiniones con el público en general, y otro 17.50% que pide apoyo a especialistas y autoridades. Por su parte, el 47.50% no encontró en el texto otros puntos de vista más que del autor. Tampoco especifican las marcas textuales que hacen referencia a otros autores, como los respaldos de autoridad o testimonios.

Por otro lado, en el segundo cuestionario, al referirse sobre las evidencias que da el autor, los alumnos identifican la exposición como la parte del texto en que el autor aporta datos, cifras, y la argumentación por el hecho de hablar en primera persona, hacer valoraciones y dar su opinión. Asimismo, ven el uso de citas y datos como respaldos de autoridad.

Consideran las evidencias como una serie de datos que sirven al autor para comprobar lo que dice, sin embargo, ninguno hizo alusión al circuito argumentativo (premisa, tesis, argumento y conclusión) que sirven de base para determinar la validez de los argumentos:

A10. 1°. ARACELI: En sí no opina ni da alguna opción, sólo son conceptos y formas de manifestación de la violencia.

A6. 1°. MAYRA: Como evidencias sólo nos muestra entrevistas a adolescentes como los que viven en la calle o aquellos que buscan desquitar su odio agresivamente contra los demás.

A.26. 3°.RUTH: En el texto el autor argumenta que la mayoría de las mujeres son las más propensas y afectadas por la violencia, hay factores y cifras que indican que las mujeres se reprimen y algunas no denuncian el delito por miedo a la sociedad, la vergüenza y el miedo al agresor. La violencia tiene efectos de alta profundidad ya que la víctima puede también llegar al suicidio, homicidio, problemas de salud mental y lesiones físicas. Un hecho comprobado es que una persona alcoholizada, drogada, ignorante, impulsiva e incompresible es aquella que agreden con facilidad y practica cotidianamente la violencia.

A. 37. 3°. LUPITA: El autor argumenta porque habla en primera persona, da su opinión y hace valoraciones. También el texto posee muchas citas textuales en las que afirma, corrobora, explica, aporta información o compara sus ideas y forma de ver el tema. Todo esto porque el autor hace una investigación de campo y da como resultado que al ir disminuyendo las adicciones también va disminuyendo la violencia.

#### **3.4.2.4 Lenguaje utilizado**

Los alumnos seleccionan textos con un lenguaje claro y sencillo, que pueden comprender. Así lo afirman en el primer cuestionario: el 70.83% dice que el lenguaje del texto es formal, sin embargo comprensible para ellos, con un estilo llano y cercano al lenguaje corriente, es decir, con una sintaxis más moderna y simple. El 17.50% consideró que los textos tenían un lenguaje informal, cercano a la lengua oral. Solo el 11.67% considera que el lenguaje es

técnico, con términos y formulismos más especializados en una determinada disciplina. Por lo que hay una amplia diferencia entre la dificultad léxica de los textos seleccionados.

Además, en sus comentarios, los alumnos mencionaron la importancia del tema y de la utilidad de la información, con un lenguaje claro y sencillo para la realización de su trabajo académico:

A. 23. 3°. MARICARMEN: ...Bueno, los textos son los bastante claros y legibles para entenderlos muy fácilmente, si no no los hubiera escogido porque ¿para qué me sirve una información si no le entiendo?...

A.33. 3°. CAROLINA: ...Su contenido del documento es muy bueno, su lenguaje lo entiendo y no tiene faltas de ortografía, además explica muy bien y hace comparaciones de años pasados, el autor o autores son muy explícitos al tratar de explicar los por qué y los contras de la violencia. Por eso le entendí y me gustó.

A 35. 3°. PATRICIA: .... El texto es entendible con muy buena claridad, no usan palabras científicas ni complicadas, ya que como es para adolescentes nosotros tenemos que entenderlo.

A 38. 3°. EMILY: ...Los tres documentos favorecieron mucho al ensayo, de igual manera que la de la página web, tuve que leer y también de acuerdo al punteo, la información que me sería útil, además los documentos eran entendibles y usaban un idioma muy común, yo creí que si yo lo entendía los demás compañeros podían entenderlo también.

<b>Contenido y calidad de los documentos</b>	
<b>Aspectos discursivos</b>	
<b>Identificación de la tipología textual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⑩ Los alumnos consideraron que los textos son del tipo informativo.</li> <li>⑩ La mayoría distingue y prefirió textos que aportan información, pero no aquellos que plantean argumentos y opinión por parte del autor.</li> <li>⑩ Confunden el modo discursivo con la tipología textual.</li> <li>⑩ Los textos expositivos son los textos más comunes y fáciles de comprender y de identificar en su estructura que los argumentativos.</li> </ul>
<b>Identificación del género discursivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⑩ Los alumnos de primer semestre manifiestan el modo discursivo al que corresponde el texto, pero no especifican los elementos de la estructura y marcas textuales.</li> <li>⑩ Los alumnos de tercer semestre manifiestan más claramente las características de la exposición, como el propósito de dar conocimiento y en cuanto a la argumentación, como aquel modo discursivo que plantea una tesis por parte del autor y argumentos que los llevan a una conclusión para reforzar la tesis.</li> </ul>
<b>Extensión del documento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⑩ La mitad de los alumnos se limitan a una extensión de máximo tres páginas, por lo que no les preocupa leer demasiado y su interés por la lectura se ve limitado.</li> </ul>
<b>Identificación de la estructura textual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⑩ Los alumnos identificaron en su texto una parte introductoria, un desarrollo y una conclusión, como parte de su estructura global. Sin embargo, la mayoría no supo especificar la estructura interna del texto analizado.</li> <li>⑩ Hay una deficiencia en la identificación de los modos discursivos y su estructura, lo cual implica una mayor dificultad para la comprensión del texto.</li> <li>⑩ Los alumnos de tercer semestre especifican de manera más precisa la estructura de acuerdo al tipo de texto.</li> </ul>
<b>Situación comunicativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⑩ Los alumnos de primer semestre identifican el enunciador, como autor del texto; el enunciatario, como el lector del mismo, y el propósito; pero no hacen referencia al efecto de sentido ni al contexto.</li> <li>⑩ Los alumnos de tercer semestre sí identifican el efecto de sentido, aunque tampoco hacen referencia al contexto.</li> </ul>
<b>Identificación de argumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⑩ Los alumnos respondieron que los argumentos eran lógicos pero no aclaran cuáles son los elementos discursivos del circuito argumentativo (premisa, tesis, argumentos, conclusión) que dan coherencia y validez a los argumentos del autor.</li> <li>⑩ Identifican la exposición como la parte del texto en que el autor aporta datos y cifras; mientras que la argumentación por el hecho de hablar en primera persona, hacer valoraciones y dar su opinión.</li> <li>⑩ No especifican las marcas textuales que hacen referencia a “otras voces” o autores, como los respaldos de autoridad de especialistas o testimonios.</li> </ul>
<b>Lenguaje utilizado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⑩ Los alumnos seleccionan textos con un lenguaje claro y sencillo, que pueden comprender, con un estilo llano y cercano al lenguaje corriente, es decir, con una sintaxis más moderna y simple.</li> </ul>

### 3.4.3 Interpretación

A continuación abordaré las interpretaciones de los alumnos, considerando dos aspectos, la comprensión temática y la reflexión sobre el contenido.

#### 3.4.3.1 Comprensión temática

Las declaraciones de los alumnos están divididas en los siguientes ejes temáticos: qué es la violencia y sus tipos, así como sus principales causas y consecuencias.

##### 3.4.3.1.1 *Qué es y tipos de violencia*

Los alumnos consideran que la violencia es una forma de maltrato hacia el otro, tanto de forma física como psicológica y socioeconómica, se origina y manifiesta principalmente en la familia e incluso desde el noviazgo y los más afectados son las mujeres y los niños, como lo afirman a continuación en sus comentarios:

*A. 4. 1º. GILBERTO:... Texto 3: algo importante que aprendí de este texto es que el maltrato psicológico se divide en dos facetas que puede llamarse maltrato pasivo y maltrato activo. El maltrato pasivo es la falta de atención hacia la víctima, cuando ésta depende del agresor, como sucede con los niños, los ancianos y los discapacitados o cualquier situación de dependencia de la víctima respecto al agresor. Otro tipo de maltrato que se desprende de la psicológica es "la manipulación mental" esta forma de violencia supone el desconocimiento del valor de la víctima como ser humano, en lo que concierne a su libertad, su autonomía, a su derecho a tomar decisiones propias.*

*A28. 3º. DIEGO:... una forma de saber que es la violencia intrafamiliar es el abuso a las mujeres por parte de su pareja... la violencia intrafamiliar es el acto de dañar a otra persona a través de la fuerza o el abuso del poder para dominarla, someterla o agredirla pasando por encima de sus derechos... los tipos de violencia física que son golpes, pellizcos, bofetadas, empujones y jalones, la violencia sexual que sería obligar a una persona a tener prácticas sexuales que ella no quería, la violencia psicológica que son gritos e insultos, amenazas, intimidaciones y por último la violencia económica que sería el control del patrimonio. ...*

A36. 3°. ESTEFANY: La violencia socioeconómica puede traer infelicidad a la familia aunque no se agrese con golpes, pero los gritos también llegan a trastornar las mentes de las personas. Este problema ocurre con frecuencia hacia la mujer ya que los hombres, según ellos se matan trabajando para que su esposa malgaste el dinero y les piden cuentas de lo que ha gastado día a día, esto no lo afecta a la mujer sino también a los hijos, ya que al ver que hay insultos y agresiones verbales comienzan (algunos) a pensar que esto es normal y lo podrían aplicar en un futuro con su familia o también podrían terminar traumatados... pero hay mujeres que parece que les gusta seguir sufriendo, porque no tienen el valor suficiente para parar esta violencia.

### 3.4.3.1.2 Causas

En cuanto a las principales causas de la violencia manifiestan el alcoholismo, la falta de comunicación y la drogadicción como principales factores que la provocan, además del temor a denunciar a los agresores por parte de las víctimas:

A. 4. 1°. GILBERTO:... Una de las causas es el alcoholismo, un sin número de casos registra que un gran porcentaje de las mujeres que son agredidas por su compañero conyugal están bajo el efecto del alcohol... Otro problema es la falta de comprensión existente entre las parejas, la incompatibilidad de los caracteres, esto provoca la violencia intrafamiliar, que afecta a los hijos, un niño que se críe dentro de un ambiente conflictivo y poco armonioso ha de ser inseguro, después una persona problemática y con pocos principios morales. También muchas madres maltratan a sus hijos, no los comprenden y generan así la violencia. La drogadicción es otra causa de la violencia, muchas personas se drogan para poder ser lo que no son en realidad, para escapar así de la realidad, causando mucha violencia: si no tienen cómo comprar su "producto" matan y golpean hasta su propia madre.

A16. 1°. ALEJANDRA: ...el alcohol es otro factor importante ya que en muchos casos los adolescentes solo ingieren alcohol para reafirmar su independencia, para sentirse mayores y pierden la conciencia, lo hacen para sentir la libertad, dizque toman sus decisiones o por una simple imitación a adultos. Son muchos los factores que hacen que hoy en día los adolescentes presenten violencia en esta etapa de su vida.

A. 9. 1°. EMMANUEL: ... Este texto nos informa que de cada 10 mujeres que piden ayuda a la PGJDF solo tres de ellas se atreven a levantar un acta sobre el agresor ya que las otras 7 tienen miedo que después de ser juzgado el agresor por la ley y cumpla su sentencia salga y cobre venganza por lo que hicieron anteriormente.

A29 3°. ANGÉLICA:... hay mujeres que no hablan o no denuncian la violencia por temor a que su pareja se moleste o se enoje con ellas. Habla de que el amor es un cómplice muy aliado a la violencia que se sufre ya que las personas que "creen" estar enamoradas soportan estos abusos solo por el "amor" que ellos creen tener.

### 3.4.3.1.3 Consecuencias

Como consecuencias manifiestan las lesiones físicas, desde lesiones leves hasta la muerte, y psicológicas, como la baja autoestima, depresión, rechazo o maltrato hacia los hijos incluso por la propia madre, así como el suicidio:

A26. 3°. RUTH:... La violencia tiene consecuencias muy graves desde lesiones y problemas de salud hasta la muerte o el suicidio. La violencia tiene 2 tipos o consecuencias: físicas y psicológicas: las físicas se manifiestan mediante lesiones en la piel, maltrato, las psicológicas traen consigo al suicidio, problemas de salud mental. La violación y el maltrato sexual también pueden causar daños psicológicos.

A28. 3°. DIEGO:... Las personas que sufren de la violencia en casa disminuyen su autoestima y la capacidad para relacionarse con los demás y esto trae como consigo un rechazo un resentimiento en contra de los hijos. ... también menciona que los que más la sufren son los que tienen un menor poder dentro de la familia en algunos casos la mujer, el niño, los ancianos y con mayor razón los que tienen alguna discapacidad. En algunos casos la violencia intrafamiliar pasa desapercibida por lo que los integrantes de esa familia ya están acostumbrados a discutir en momentos y forma parte de su vida, se vuelven agresores.

Posteriormente, en un segundo cuestionario, los alumnos manifestaron su comprensión temática resaltando algunos ejemplos que ilustraran las características de la violencia. Aquí resaltan las amenazas, las agresiones físicas o psicológicas; la represión y la falta a la libertad de expresión.

A10. 1°. ARACELI: Cuando un padre amenaza a sus hijos y es posesivo o cuando una persona (no importa edad) agrede a otra persona psicológicamente, física, emocional y sexual por el hecho de placer y satisfacción.

A.28. 3°. DIEGO: Que se puede confundir con el amor, ejemplos: se siente celos/porque me ama, es cuando una pareja que tenga problemas entra en desacuerdo y pueden decirse palabras antisonantes y enojos. Violencia física y psicológica de las personas.

A.26. 3°. RUTH: Un ejemplo muy claro el cual podría ser el más representativo, es el que vivimos en la sociedad; muchos de nosotros no somos libres, porque en cierta manera somos reprimidos al no tener una libre expresión, una libre opinión; ya que prácticamente estamos siendo manejados y manipulados por estereotipos y patrones que nos impone la sociedad y los medios; esto es una forma de violencia hacia nuestra persona.

Asimismo, en el segundo cuestionario identificaron las siguientes conclusiones a las que llega el autor, resaltan el hecho de que cualquier persona puede ser agresor o víctima, por lo que el respeto y la dignidad nos permitirán evitar relaciones negativas, además es necesario denunciar y buscar ayuda en instituciones especializadas. Por otro lado, la disminución de las adicciones permitirá disminuir también los índices de violencia.

A10. 1°. ARACELI: Que cualquiera de nosotros puede ser el agresor o ser la víctima y que también las acciones de los adolescentes, a causa de problemas familiares o por quedar bien socialmente, no se dan cuenta de que están actuando mal, pudiendo llegar a convertirse en violentos o delincuentes. Lo mejor es que nos respetemos y exigir respeto en nuestras decisiones personales y rechazar aquellas situaciones en las que no sentimos bienestar y evitar relaciones negativas.

A.26. 3°. RUTH: Las lesiones psicológicas provocadas por la violencia en general son imborrables... hay que buscar ayuda de las instituciones, para que las personas lo superen..

A. 39. 3°. TERESA: La violencia puede llevar a las adicciones... aunque algunos jóvenes las consuman; de no prevenirse a tiempo podrán aparecer conductas adictivas.

### Interpretación

#### Comprensión temática

Qué es la violencia y tipos	Los alumnos consideran que la violencia es una forma de maltrato hacia el otro, tanto de forma física como psicológica, se origina y manifiesta principalmente en la familia e incluso desde el noviazgo y los más afectados son las mujeres y los niños.
Causas	Las adicciones como el alcoholismo, el consumo de drogas, así como la falta de comunicación y el miedo a denunciar a las autoridades.
Consecuencias	Lesiones físicas y psicológicas que pueden provocar la muerte, así como las adicciones.

---

### 3.4.3.2 Reflexión sobre el contenido

En este apartado se contemplan las reflexiones a las que llegaron los alumnos después del análisis de los documentos. Primeramente se aborda la identificación de la ideología del autor, los valores e implicaciones éticas de la violencia y sus consecuencias y finalmente la importancia que el tema tuvo para ellos y su efecto de sentido. Cabe destacar que se llevó un seguimiento de tres alumnos, una de primer semestre y dos de tercero, con la finalidad de describir sus puntos de vista y reflexiones para determinar su progreso y logro de la literacidad crítica y la comprensión de lectura *detrás de las líneas* como afirma Cassany.

#### 3.4.3.2.1 identificación de la ideología del autor

En el segundo cuestionario se les preguntó sobre la manera en que identificaron la ideología del autor, al respecto agregaron lo siguiente:

A10. 1°. ARACELI: *Porque manifiesta que va en contra del maltrato y se logra distinguir porque el autor se expresa de tal manera que describe que la violencia se*

puede presentar en todo tipo de persona hasta en los menores de edad, en el noviazgo y explica sus causas y repercusiones. Manifiesta que la violencia se puede presentar de distintas maneras.

A. 26. 3°. RUTH:  Por medio de citas textuales, aseveraciones del autor, adjetivos, entre otras marcas textuales, además de que reitera que América Latina tiene un ambiente muy violento y da sus razones, como el aumento de la violencia en los últimos años y da cifras y datos importantes que lo soportan.

A. 31. 3°. ALAN:  La verdad fue muy fácil ya que el mismo texto nos delimita las ideas del autor, tanto en la forma como en el contenido, donde explica y justifica su punto de vista sobre las repercusiones más graves que puede acarrear la violencia intrafamiliar.

En el caso de Araceli, de primer semestre, considera que la ideología del autor se manifiesta en las descripciones y explicaciones que da sobre las causas de la violencia. Sin embargo, no especifica las marcas textuales de estos dos modos discursivos.

Para Alan, de tercer semestre, el hecho de que el autor explique y justifique su punto de vista es una manera de identificar la ideología, pero tampoco especifica las marcas textuales.

Por su parte, Ruth, también de tercer semestre, menciona que la ideología del autor la reconoce porque utiliza marcas textuales, como las aseveraciones del autor y adjetivos, y como sustento menciona las razones del aumento de la violencia.

También se refirieron en el segundo cuestionario a la consistencia de las razones que da el autor y si están de acuerdo con ellas. Al respecto, Araceli refiere su experiencia de vida o conocimientos previos sobre la violencia en los jóvenes. Para Ruth la consistencia de las razones del autor se refleja con un eje temático y con el orden coherente de los datos. Alan, al igual que Araceli, determina si los razonamientos del autor son lógicos con base en sus conocimientos previos.

A10. 1°. ARACELI: Si son verdaderas ya que he conocido muchas personas así y estoy de acuerdo con los ejemplos que pone el autor cuando se confunde la violencia con amor. Ejemplos: “si me llama constantemente es porque se interesa por mi”. Pregunta donde estoy y con quien estoy, porque “me cuida”. Me prohíbe ir a lugares que son de mi interés “quiere estar conmigo más tiempo”.

A.26. 3°. RUTH: ... las razones que plantea son coherentes porque el contenido gira alrededor del mismo tema, y claro, estoy de acuerdo con dichas razones porque son lógicas y da muchos datos ordenados cronológicamente, como que la violencia se origina por la falta de consideración hacia la sociedad... también estoy de acuerdo en que aquella persona que es irrazonable es violenta.

A. 31. 3°. ALAN: Si son lógicos y con base en mi propio conocimiento previo también creo que los atléticos usan mucha la violencia física, los Picnicos (gorditos) usan mucho el engaño y fraudes y los leptosómicos (delgados) son propensos al hurto en bajo grado y sin mucha violencia.

#### 3.4.3.2.2 Valores e implicaciones éticas de la violencia y sus consecuencias

En referencia a los valores que resalta el autor destacaron sobre todo el respeto, la tolerancia, la comunicación y el amor a uno mismo.

A10. 1°. ARACELI: Valor al respeto propio y ajeno, la tolerancia y autoestima

A26. 1°. RUTH: El valor de respeto a la libertad de decisión y el amor hacia nosotros mismos, también la igualdad y reciprocidad ( pero sobre todo una buena comunicación) para que las personas convivan con la gente y familiares de una manera sencilla, razonable y objetiva.

A. 31. 3°. ALAN: Los valores son: el amor por uno mismo y con ello el bienestar de quienes nos rodean. Paciencia por el ser violento, no quiere decir que lo dejemos sino que lo apoyemos de la mejor forma. Por último la honestidad.

Finalmente hicieron referencia en el segundo cuestionario a las implicaciones éticas o consecuencias de la violencia:

A10. 1°. ARACELI: Que afectan tanto al agresor como a la víctima porque la víctima puede quedar dañada y ser dependiente de su agresor. También puede provocar un trastorno mental, físico y psicológico de cada una de las víctimas por culpa de los que quieren someterlos, sobre todo la propia pareja.

A.26. 3°.RUTH: Las implicaciones son obviamente inmorales por la falta de respeto y las consecuencias pueden ser graves; las dos tipos de consecuencias son físicas y psicológicas, estas dos las considero riesgosas porque provocan un daño irremediable en las personas afectadas. Otra consecuencia es la falta de comunicación entre las personas o familiares, se insultan con malas palabras para hacer sentir mal a los demás, llevándolas a la soledad o depresión. También la violencia se puede confundir con el amor...cuando se casan puede ser peor y cuando tengan hijos les enseñan a ser violentos.

A. 31. 3°. ALAN: Bueno, son totalmente reprobables, ya que depende de la persona, el nivel del acto violento que realice, ya que algunos aunque no matan destruyen a la víctima y dejan considerables secuelas psicológicas en esta misma persona...Las consecuencias son numerosas; podrán superarse algún día con apoyo de las personas cercanas; pero nunca podrán borrar las marcas que dejen. Además en casos extremos se podría llegar a perder a quien más se quiere y por otro lado, en las implicaciones éticas de igual manera son alarmantes porque hay autoridades que no hacen nada por la víctima.

Ruth menciona los efectos que produce la violencia, como los trastornos físicos y psicológicos, pero no hace referencia ni ejemplifica cuáles son. Araceli resalta la falta de respeto, de comunicación, de tolerancia y de amor entre las personas o familiares, y ejemplifica que la violencia se transmite de padres a hijos. En el caso de Alan, una repercusión ética reproducible es la apatía y falta de apoyo por parte de las autoridades que no asumen su responsabilidad con la sociedad.

#### **3.4.3.2.3 Importancia del tema y efecto de sentido**

En este último apartado se contemplan las reflexiones de los alumnos acerca del tema y el efecto de sentido que causó en ellos. Al respecto, en el segundo cuestionario mencionaron lo siguiente:

A10. 1°. ARACELI: ...la violencia no es un situación de poca importancia, más bien lo vemos en muchas familias que no pueden convivir, que no se quieren y que han sufrido desde pequeños. Por eso debemos romper el silencio contra los que nos agreden, además buscar ayuda.

A. 26.3°. RUTH: ...porque la violencia es un problema muy común, considero que la violencia no debería de existir ni siquiera su significado; pues ya que somos una sociedad civilizada no debería de haber tal agresión. ... y si nosotros mismos no hacemos conciencia de lo que estamos haciendo creo que no contribuimos para que este término se elimine. Hay que hacer conciencia de todos los tipos de violencia y tratar de controlar los impulsos y más que nada darle a la mujer su lugar... En ciertos casos debemos pedir ayuda a médicos especializados para tratar de superar todo este tipo de violencia.

A31. 3°. ALAN: ... Al final de todo lo que este texto deja en mi conciencia; es que cada persona no es lo que aparenta y que con cada acción de un individuo, uno puede darse cuenta de las verdaderas intenciones de éste, tal por la cual es muy considerable estar alerta con todos los sentidos, tener precaución e ir a las instituciones que ofrecen ayuda como el DIF, INMUJERES o Derechos Humanos.

Para Araceli la violencia es un problema de gran importancia ya que se da en el núcleo familiar, por lo que hay que denunciar en su caso y buscar ayuda. Igualmente Ruth considera que la violencia es un problema muy común, por lo que hay que tomar conciencia de esta situación y buscar apoyo a especialistas. Para Alan, a través de las acciones de las personas podemos darnos cuenta de sus intenciones, por lo que hay que estar alerta y buscar también apoyo en instituciones especializadas. En este caso sí menciona cuáles y da ejemplos.

En cuanto a las implicaciones e importancia del tema de la violencia en adolescentes hicieron las siguientes declaraciones en el segundo cuestionario:

A10. 1°. ARACELI: Saber lo que es la violencia y cómo se presenta para poder evitarla y hacer algo al respecto. También que el adolescente pueda identificar en qué situación se encuentra o bien pueda pedir ayuda, que sea consciente y no recurra a la violencia y tampoco se haga víctima de ella, pues antes que nada debe de haber amor, respeto y comunicación.

A.26. 3°. RUTH: Está comprobado que en la adolescencia, los jóvenes son presa fácil de la violencia, así que es recomendable que los adolescentes estén enterados del tema, ya que aquellos que aun viven en la ignorancia posiblemente pueden ser los agresores. Así que es importante conocer y saber diferenciar a la violencia, pues la información es la mejor arma.

A. 31. 3°. ALAN: Este tema es de gran importancia para los adolescentes, pues puede cambiar nuestra forma de pensar y de actuar, porque si la practicamos, podríamos dejar de hacerla, además de que la debemos reconocer a tiempo para poder evitarla y respetar a los demás o para saber cómo defendernos o protegernos, porque tampoco debemos permitirlo.

Para Araceli la importancia del tema está en poder evitar la violencia, a través del amor, respeto y comunicación con los demás, y para ello hay que saber identificarla y pedir ayuda. Para Ruth, el estar informado es la mejor arma contra la violencia. Alan también destaca la importancia de reconocer la violencia oportunamente para evitarla y buscar ayuda.

También se refirieron al efecto del texto que puede causar en gente de diferente sexo, edad, etnia o raza, así como su nivel socioeconómico:

A10. 1°. ARACELI: El autor quiere que las personas, sobre todo los jóvenes, identifiquen una relación con violencia, por eso debemos hacer conciencia en todas las personas y recapacitar para ya no ser violentos.

A.26. 3°.RUTH: Cualquier persona puede leer esta información para mantenerse informada sobre los distintos matices que adopta la violencia y podrá darse cuenta y notificar si es víctima o agresor. Los estatus no influyen ya que cualquier persona interesada en el tema puede obtener información.

A. 31. 3°. ALAN: Podrían tomarse dos vertientes: la primera de indignación por los que creen que la información es muy agresiva, y la segunda de agradecimiento para saber de quién hay que cuidarse y qué es lo que podría hacer y dónde buscar ayuda. También pienso que cualquier joven captará el mensaje del autor. Pero cada quien lo usará en forma más conveniente, por ejemplo quienes padezcan o sepan quienes la padecen buscarán ayuda o la forma de ayudar y quien no, quizá

*sólo se quede con la información y sacarla cuando le sea útil o tal vez, buscar la forma de propagarla.*

Araceli reconoce que el autor se dirige a los jóvenes para que tomen conciencia y no sean violentos. Para Ruth la información se dirige a todo tipo de público, sin importar su estatus o clase social, pues cualquier persona pueda ser víctima de la violencia. Por su parte, Alan considera también que la información se dirige sobre todo a los jóvenes y los afectará según sean víctimas o no de la violencia. Finalmente hicieron las siguientes declaraciones acerca de la manera en que pondrían los conocimientos adquiridos a través de la lectura del texto.

A10. 1°. ARACELI: *Detectando la violencia a mi alrededor o sobre alguno de mis conocidos y poder ayudarlos, sobre todo si tiene trastornos psicológicos o de personalidad para que no acudan a la violencia y se disminuya cada vez más, porque después del daño hecho ya es muy difícil.*

A.26. 3°.RUTH: *En mi caso ya conozco el tema, lo primero que haría, sería identificar si existe alguna violencia en mi hogar, en el grupo social en el que me desenvuelvo o con personas conocidas, y posteriormente dar una solución y dialogar para remediar los daños ocasionados. Después difundir mis conocimientos adquiridos a toda la sociedad, y tratar de convencer a las personas que si están pasando por algún tipo de violencia, no se callen y denuncien la agresión.*

A. 31. 3°. ALAN: *Difundiendo el significado del concepto violencia, para que la gente sepa lo que es, porque en muchas ocasiones viven rodeados de ella sin siquiera saber qué es, evitándola y tratar de no practicarla ni orillar a otras personas a que la practiquen. También proporcionar datos a amigos, familiares sobre el tema e incluso hacer cartelones para que no sólo unos cuantos sepan sino toda la sociedad y se dé una cadena de información.*

Araceli considera que detectar la violencia es esencial para pedir ayuda. Ruth también resalta la importancia de detectar la violencia y denunciar la agresión, así como difundir los conocimientos adquiridos acerca del tema. Igualmente para Alan es importante dar a conocer la información a amigos y familiares como un arma de concientización.

### Interpretación

#### Reflexión sobre el contenido

Identificación de la ideología del autor

Los alumnos consideran que la ideología del autor se manifiesta por lo siguiente:

- ✓ El autor hace descripciones y da explicaciones sobre las causas de la violencia.
- ✓ El autor explica y justifica su punto de vista.
- ✓ El autor da sus razones a través de un eje temático y con un orden coherente de los datos.
- ✓ El autor utiliza marcas textuales, como las aseveraciones, adjetivos y ejemplos.
- ✓ Los alumnos determinan si los razonamientos del autor son lógicos con base en sus conocimientos previos.

Valores e implicaciones éticas de la violencia y sus consecuencias

- Los alumnos consideran que la violencia tiene consecuencias que afectan de manera física y psicológica a cualquier persona.
- Es un reflejo de la falta de respeto, de comunicación, de tolerancia y de amor entre las personas o familiares.
- Se origina desde la familia y se transmite de padres a hijos.
- Tiene repercusiones éticas reprobables, como la indiferencia, apatía y falta de apoyo por parte de las autoridades que no asumen su responsabilidad con la sociedad.

Importancia del tema y efecto de sentido

- Es un problema que afecta a todos, no importa nivel social.
- Es importante identificar cualquier señal de violencia y denunciar a las autoridades, así como buscar apoyo en instituciones especializadas.
- El estar informado es la mejor arma contra la violencia.

## CAPÍTULO IV CONCLUSIONES

A continuación se examinan los resultados obtenidos por medio de las declaraciones de alumnos y profesoras acerca de la promoción del desarrollo de literacidad crítica de los estudiantes a través de una instrucción guiada durante el proceso de búsqueda y análisis de información en internet, y se discute su relación con el Enfoque comunicativo como propuesta didáctica del Colegio de Ciencias y Humanidades en la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I y III, y el logro de la competencia comunicativa, por ser el referente conceptual del que se partió para hacer esta investigación.

Los resultados mostraron los siguientes niveles de desarrollo de literacidad crítica:

### *Planeación y estrategias de trabajo*

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

Aunque el **tema** *violencia en adolescentes* fue propuesto por las profesoras, al delimitarlo, los resultados mostraron que los alumnos se interesan por la temática de *violencia en el noviazgo* y la *violencia intrafamiliar*, en ello se refleja el interés por problemas de su entorno familiar y de pareja, en correspondencia con una visión sociocultural, pues “no podemos considerar el conocimiento al margen del contexto y de las interacciones en que se construye. La construcción de significados es un proceso de *negociación social* entre los participantes en una actividad determinada. Por ello también puede decirse que el aprendizaje es un proceso dialógico, un proceso de negociación tanto interno como

## Capítulo IV. Conclusiones

---

social...participamos en *comunidades de discurso y práctica* que influyen en nuestros conocimientos, creencias y valores” (Díaz Barriga, 2006, p. 17).

Sus **necesidades de información** fueron con base en *la elaboración de un trabajo escolar* para pasar la materia, aunque posteriormente en la entrevista destacaron la importancia de las instrucciones precisas y pertinentes por parte de la profesora para tener claro el trabajo a realizar, una monografía (primer semestre) o un ensayo (tercer semestre). El hecho de conocer el tipo de texto al que nos enfrentamos forma parte de la competencia comunicativa, pues ésta supone “construir textos en diferentes estilos, según las exigencias de la situación comunicativa.” (Sales, 2003, p. 21).

Ahora bien, para lograr los objetivos y encontrar la información necesaria, alumnos y profesoras coinciden en que la *delimitación del tema* y el *esquema preliminar*, elaborados previamente, fueron de gran ayuda para focalizar la atención en su búsqueda en internet, al enfrentarse ante demasiada información repetitiva, y de este modo seleccionar la información necesaria y útil para la elaboración de su monografía o ensayo.

A su vez, la recuperación de *conocimientos previos* también tuvo una repercusión importante para la búsqueda de información, pues los alumnos reconocieron que el problema de la violencia es común y conocen algunos casos. De este modo, los alumnos dan significado a un texto a partir de su relación con el autor, de su contexto y de sus propios conocimientos previos, ya que desarrollan y usan el lenguaje a través de su interacción y prácticas discursivas en una comunidad de habla determinada (Hernández, 2006).

Otro factor importante para lograr los objetivos de la búsqueda de información es reflexionar acerca de los riesgos que esto implica, los plagios y a veces la poca confiabilidad, por lo que las profesoras enfatizaron la necesidad de considerar al autor y su pertenencia a alguna institución gubernamental o académica. Agregan también que lograron parcialmente sus propósitos de búsqueda, pues los alumnos (de primer semestre)

no hacen una búsqueda avanzada, se conforman con las primeras que aparecen en el servidor y no se cercioran de la calidad de la página web o del documento. Esto pone de manifiesto que faltan estrategias de control de calidad de los documentos y lugares de cómputo adecuados para ello con la supervisión directa del profesor. Por su parte, la profesora de tercer semestre considera que sus alumnos ya tienen más experiencia previa en la búsqueda de información por internet, aunque todavía requieren de la supervisión y guía del profesor para lograr una búsqueda eficaz y para supervisar la calidad de dichas fuentes.

En un inicio (primer cuestionario), y pese a que las profesoras habían asignado el tema general y dado las instrucciones previas, los alumnos no tenían claro qué **tipo de producción escrita** realizarían, posteriormente, una vez que ya habían seleccionado la información y elaborado el trabajo, en la entrevista -realizada en la última fase del estudio- manifestaron claramente que realizaron una *monografía (primer semestre)* y un *ensayo (tercer semestre)*. A su vez, declararon que para realizar su trabajo escrito llevaron un control y supervisión de su progreso por parte de su profesora.

Respecto a los alumnos de primer semestre declararon que tenían claro su propósito y pasos a seguir y que realizaron tareas de pre-escritura antes de la búsqueda de la información, pero no dijeron cuáles. Mientras que los alumnos de tercer semestre manifiestan de manera más clara el proceso que siguieron: *la delimitación del tema*, una lluvia de ideas para elaborar un *esquema preliminar o punteo* que serviría de base para buscar la información y posteriormente hacer su trabajo escrito, primero la redacción de las *fichas de trabajo*, la redacción del *borrador* y su corrección para tener la *versión final*.

Por su parte, en entrevista con las profesoras, aclaran que se lograron los objetivos de aprendizaje en la producción escrita, pues sus alumnos desarrollaron varias habilidades como la elaboración de resúmenes, paráfrasis y el uso del párrafo, además de la identificación de los distintos modos discursivos. Lo anterior a través de su orientación y guía durante todo el proceso de la búsqueda de información y de escritura.

## *Capítulo IV. Conclusiones*

---

Lo anterior permite determinar que aunque en un principio los alumnos no tenían claro el tipo de producción escrita que elaborarían (solo *elaborar un trabajo*), durante el proceso les quedó más clara la tipología textual a realizar. En este sentido, es importante la función del docente para guiar el proceso tanto de búsqueda de información como de escritura. Destacan la revisión constante por parte de las profesoras, así como la autocorrección por parte del alumno, lo cual permite tomar medidas de corrección y ajuste en caso de que algunos alumnos no tengan claros los pasos a seguir, por lo que la orientación fue continua. Como puede observarse, las profesoras hicieron un trabajo de pre-escritura con sus alumnos para comprender y producir textos con distintos modos discursivos, lo cual les facilitaría la identificación de la tipología textual y su posterior análisis.

En este sentido, cabe destacar la importancia del Enfoque comunicativo como propuesta didáctica centrada en las necesidades comunicativas del alumno y su uso de la lengua, de acuerdo a un contexto determinado y con finalidades específicas, más que en el conocimiento de los elementos lingüísticos por sí mismos (Moro, 2003). Esto facilita el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante, quien adquiere los conocimientos y habilidades comunicativas en contextos culturalmente significativos. Además le permite construir textos en diferentes estilos, según las exigencias de la situación comunicativa (Sales, 2003).

En cuanto a la **forma de trabajo** los alumnos de primer semestre manifestaron que trabajaron de manera individual y sólo en algunos momentos trabajaron en equipo, como en la corrección de su borrador; mientras que los de tercer semestre declararon trabajar en equipo en todo el proceso de investigación y en la producción del trabajo escrito. En declaración de las profesoras, también coinciden con los alumnos, las que imparten primer semestre trabajaron en algunas fases de manera colaborativa y en equipo, aunque la producción escrita fue individual, mientras que la profesora de tercer semestre trabajó el proceso de manera colaborativa durante todo el proceso de investigación.

## Capítulo IV. Conclusiones

---

En lo que respecta a las estrategias utilizadas para lograr el aprendizaje de los alumnos, las profesoras enfatizan la importancia de redactar textos originales y que no sean copias de trabajos de internet. También integraron la lecto-escritura durante todo el proceso de investigación. Consideraron la lectura exploratoria, la analítica y la crítica, así como el análisis textual de acuerdo a sus propósitos de comunicación.

Referente al trabajo durante el proceso de investigación, abordaron los siguientes pasos: primeramente, durante la *planeación*: la selección del tema, su delimitación, la elaboración de un esquema previo. Durante la *búsqueda de información*: la recopilación y análisis de información. Finalmente, para la *producción escrita*: integración y ordenamiento de la información a través de las fichas de trabajo para la elaboración de un primer borrador, su revisión y la versión final del mismo.

Las estrategias de planeación y criterios de búsqueda, así como la selección de la información en fuentes publicadas en internet que utilizaron los alumnos, fueron los siguientes: tener claro un tema central y delimitado, considerar sus necesidades de información, el tipo de producción escrita que realizarían, así como la forma de trabajo y la forma o criterios de evaluación.

Dichos elementos deben ser planteados de manera clara y pertinente para que los alumnos sepan qué van a buscar y qué producto van a producir con esa información, pues no se trata de “cortar y pegar”, sino de producir un texto propio (monografía o ensayo en este caso) con información recabada en varias fuentes y con visiones de distintos autores, pero que refleje la construcción de nuevos conocimientos por parte de los alumnos. Esto optimizará tiempo y esfuerzo al buscar la información y no *perderse o navegar a la deriva* ante toda la información que proporciona la red, en el mayor de los casos, sin un control de calidad.

Como se puede observar, lo anterior requiere el dominio de cuatro tipos de conocimientos y habilidades como componentes de la competencia comunicativa: lingüística/gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica (Lomas: 1993, 1997, 2001), Sales (2003), Moro

(2003) y Pérez (2004). Es decir, se requiere la habilidad para adecuar los medios lingüísticos a las características de la situación de comunicación y el contexto.

Finalmente resaltaron la importancia de la capacitación del docente en el uso de las tecnologías y la internet para aplicar estrategias de búsqueda de información eficaces, pues no se les puede evitar a los alumnos hacer consultas en internet, por lo que es necesario orientarlos para que no se pierdan o distraigan ante gran cantidad de información, y tener los principios básicos de planeación, de búsqueda y de análisis de los documentos, tanto de textos impresos como electrónicos.

Por otro lado, **la evaluación** se realizó durante todo el proceso de investigación por parte de una profesora; mientras que las demás se refirieron a la evaluación en la corrección del borrador y al final del trabajo escrito para su posterior exposición. En este sentido predominó la evaluación sumativa como reflejo del logro de un producto final.

### 4.2 Ejecución y búsqueda de información en internet: criterios de selección.

En esta parte del análisis pretendemos dar respuesta a la tercera pregunta de investigación acerca de los elementos que reconocen para valorar el rigor, credibilidad y fiabilidad de las páginas web y de los documentos seleccionados. Al respecto, los resultados fueron los siguientes:

Los **motores de búsqueda o portales de internet** más habituales fueron Google, Yahoo y la página de Wikipedia, porque consideran que son los más conocidos y porque ahí pueden encontrar todo tipo de información.

Con referencia a los **términos de búsqueda** utilizados, éstos fueron: *violencia en parejas adolescentes* y *violencia intrafamiliar*. Es decir, buscaron por tema o concepto más general, no acotaron con operadores booleanos para una búsqueda más específica, por lo que se enfrentan al reto de seleccionar lo más pertinente para su trabajo y propósitos, ante una gran cantidad de información.

El **número de páginas consultadas** fue entre tres y seis páginas, revisaron el mínimo requerido pues consideraron que ya habían conseguido la información necesaria para cubrir su esquema preliminar. Sin embargo, también localizaron más información a través de los hipervínculos, por lo que seleccionaron la que consideraron más apropiada y que se ajustara más al tópico de búsqueda.

En cuanto a la **información requerida y de acuerdo a su esquema preliminar**, como se mencionó anteriormente, consideraron suficiente seleccionar las tres primeras páginas encontradas, por lo que la información es la mínima necesaria para la elaboración de su trabajo o que reflejan una postura parcial de un autor y no contrastan con más puntos de vista. Además, en el caso de wikipedia, la consideran como una fuente de información que les cubre sus necesidades escolares, como una *biblioteca digital*.

Con relación a la pregunta de investigación acerca de *cuáles son los elementos que reconocen para valorar el rigor, credibilidad y fiabilidad de las páginas web y de los documentos seleccionados*, se puede observar que los alumnos lograron una búsqueda limitada de información, pues no lograron un proceso de búsqueda estratégico (consciente, intencional y autorregulado), como afirma Monereo (et al., 2005, p. 34) pues el alumno debe “tomar decisiones oportunas en función de la información hallada y de las condiciones de la situación y tarea. Las revisiones deben ser constantes a lo largo de todo el proceso hasta concluir en una selección crítica de la información encontrada.”

Cabe destacar que aunque las instrucciones de planeación y formas de trabajo fueron claras, los alumnos no delimitaron de manera precisa sus objetivos de búsqueda (qué y para qué lo busco), su elección de itinerarios fue reducida (cómo y dónde lo busco) así como el ajuste al tópico de la demanda. En el caso de internet, el alumno debe considerar su potencial y características, pero también los riesgos que conlleva, como la sobreinformación, la falta de control y sistematización de la misma, así como su dudosa procedencia, autenticidad y credibilidad (idem).

A su vez, no hay que olvidar que la lectura en internet es distinta a la tradicional de un texto impreso, por lo que se requiere tomar en cuenta los motores de búsqueda; usar palabras clave descriptivas que conduzcan a la información deseada; descubrir los enlaces camuflados en iconos, fotos o palabras (situando el cursor encima), interpretar algunos iconos; formular propósitos para saber elegir la página más idónea y considerar la hipertextualidad, pues los enlaces que dan los buscadores llevan directamente al lugar donde hallaron la palabra elegida, sin pasar por la portada, el índice o la página inicial de la web (idem).

### 4.3. Rigor, credibilidad y fiabilidad de la página web.

En esta categoría sobre **la pertenencia del autor a alguna institución u organismo**, hay una inclinación a que la página tenga respaldo de autoridad, les da confianza a los alumnos que la información esté respaldada por especialistas en el tema o instituciones, así como de fuentes de periódico. Aunque escogieron pocas páginas, consideran más confiables las que tienen un sustento o pertenencia del autor o autores a algún organismo institucional.

La mayoría de los alumnos consideró importante la **facilidad de acceso, navegación y enlaces con otras páginas web**, lo que les permite ahorrar tiempo y hacer una búsqueda más rápida y fluida, independientemente de la información contenida en ellas. Esto también les facilitó vincularse con otras páginas web, corroborar la información obtenida previamente y tener más información complementaria, además de las páginas que declararon originalmente.

Por otro lado, **el diseño de las páginas web** es un factor determinante para llamar la atención de los alumnos, para su selección o preferencia. Este apartado consideró el uso de los paratextos o paralingüísticos, la tipografía, los colores y la imagen como elementos esenciales de una página web.

## Capítulo IV. Conclusiones

---

En este mismo rubro, los alumnos afirman que el uso de **paratextos o paralingüísticos**, y en concreto de recursos y organizadores gráficos, les ayudan a comprender el texto. En este sentido, le dan más importancia a la forma del propio texto, que al contenido, o los relacionan de manera lineal, a mayor *atractivo* del texto, mayor *comprensión*. A su vez, consideran que los paralingüísticos les permiten tener una idea más general del contenido del texto de una manera más amena.

Otra parte del atractivo del diseño de las páginas web es su **tipografía**, un texto con letras pequeñas les aburre a los alumnos, por otro lado les agrada la variedad de tamaños, con títulos grandes y llamativos que eviten la monotonía y les facilite la lectura y de este modo darle fiabilidad a la página web y al texto seleccionado.

El mayor factor determinante para la selección de las páginas web fueron **los colores**, los cuales tienen una relación inherente a los estados de ánimo e incluso la gran mayoría afirmó en un primer comentario que es lo que más les llama la atención e incluso les ayuda a la comprensión del tema. Esto permite considerar su gran utilidad como una herramienta didáctica para focalizar la atención de los lectores de acuerdo a los propósitos de lectura.

También el uso de **imágenes** en las páginas web les llaman la atención junto con el color y resaltan su utilidad para ayudar a la comprensión y ejemplificar de manera más ilustrativa cualquier tema, aunque reconocen que un texto sin imágenes da una presentación muy formal, por lo que utilizan como parámetro las imágenes para discriminar la información y evitar un texto *aburrido*.

Pocos alumnos, sobre todo de tercer semestre, hicieron hincapié en la validez de la información o contenido más que en el diseño, pues la publicidad o los colores llamativos pueden incluso distraer su atención. Por ello prefieren un diseño más “serio” o “formal”, sin tanta publicidad y con una letra clara. A su vez, consideran importante el resumen o abstract que aparece al principio del texto y las referencias del autor, así como la estructura textual para una mejor comprensión del tema.

Con relación al número de **mensajes publicitarios** que tienen las páginas web seleccionadas, los alumnos manifestaron que éstas tenían hasta tres anuncios publicitarios, por lo que se puede apreciar que la publicidad no repercute sustancialmente en la selección de dichas páginas. En cuanto a los tipos de anuncios, indicaron que los sitios tienen más fines comerciales que de información de instituciones educativas o especializadas.

También estuvieron de acuerdo en que la información que aparece en internet y su publicidad no son confiables, pues esta última es un distractor, además de una actividad fraudulenta. Por su parte, la información muchas veces no tiene una fuente clara o incluso no hay un control de la gente que pone información a través de la red. Otros alumnos partieron de sus conocimientos previos para comparar la publicidad o información poco confiable, ven si hay discrepancias entre el título y el contenido y resaltan el factor distractor y de poca fiabilidad de la publicidad que aparece en esas páginas.

Es así que para valorar el rigor, credibilidad y fiabilidad de las páginas web seleccionadas, los alumnos consideraron importante que el autor perteneciera a alguna institución u organismo, que tenga facilidad de acceso y navegación, pero sobre todo un diseño atractivo y con colorido. También reconocieron la poca confiabilidad y factor distractor de la publicidad.

De acuerdo con Prado (2001), el formato y estructura de los contenidos permiten presentar la información de manera más versátil y atractiva, a través de los hipertextos y los hipermedia, con la integración de lenguajes visuales, escritos y sonoros. A su vez, estos nuevos entornos permiten manipular la información, pues disponen de herramientas para buscar, seleccionar, recuperar, copiar, imprimir y modificar la misma. Dicha información está estructurada en páginas y con enlaces para vincularse a otras páginas, lo que fomenta una nueva forma de lectura y escritura no lineal ni secuencial, sino de forma conceptual y ramificada, de acuerdo a los propósitos del lector, éste selecciona la información y la ruta alternativa que más le interese.

Estos factores tienen repercusión en la nueva forma de entender el mundo y en el ámbito educativo, por ello debemos enseñar a los alumnos a enfrentarse ante una gran cantidad de información y ser selectivos, pues como afirma Cebrian, (1998, citado en Merayo, 2000, p. 36):

“más información no deviene, necesariamente, en mejor información. La cantidad sólo puede ser sinónimo de calidad si somos capaces de discernir entre unos datos y otros, si distinguimos las referencias básicas sobre las que apoyarnos y las directrices mínimas sobre cómo conducirnos. La educación tiene ante sí la inmensa tarea de determinar los valores y criterios esenciales que nos permitirán comportarnos en la vida.”

Desde esta perspectiva y ante la aparición de nuevas formas de alfabetización con la combinación de texto, sonido e imagen visual -*web literacy*- (Braslavsky, 2004), y ante los nuevos géneros (correo electrónico, conversación o chat, página o sitio), estructuras (hipertexto, intertextualidad), registros (teclado, coloquial) y formas lingüísticas, Cassany, (2006a: 177) hace referencia a la literacidad electrónica, considerada como un “conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes (técnicos, lingüísticos, cognitivos, sociales), que se requieren para comunicarse con la tecnología electrónica”.

En este sentido, los alumnos no logran desarrollar una **competencia electrónica** completamente, pues además de las habilidades *de computación* (la cual tienen más desarrollada, pues pueden manejar la computadora y los programas básicos como Word y Excel) requieren saber navegar para hacer búsquedas especializadas, recuperar información y evaluarla, así como saber manejar el lenguaje natural escrito u oral de cada género textual.

Por otro lado, de acuerdo con Burbules y Callister (2001, citados en Fainholc, 2004), en **la lectura en internet**, los alumnos estudiados corresponden al tipo de *navegadores*, los cuales son “superficiales y curiosos, no tienen claro qué es lo que están buscando, no pretenden establecer asociaciones o patrones entre ellos de modo activo, no necesitan

incorporar cambios o agregados a la información hallada” (p. 56). En este sentido, hacen escaneos aproximativos, observan elementos textuales pero no pretenden establecer asociaciones de la información hallada. A su vez, carecen de objetivo de búsqueda.

En relación con las etapas de lectura del hipertexto (idem), los alumnos se encuentran entre la etapa *pre-textual*, pues “ojean” la página web pero no dominan los hipertextos, y la *intermedia*, en la que utilizan y dominan hipertextos breves, concretos, claros y con gráficos sencillos. Sin embargo no llegan a la lectura madura, más estructurada y consciente de los mecanismos y elementos de la lectura *hipertextual*, así como de la elaboración de síntesis y confrontación con la realidad (idem).

#### 4. Contenido y calidad de los documentos

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

En primer término se hace mención sobre **los aspectos contextuales** considerando los siguientes elementos: el propósito del autor, la ideología y estereotipos que manifiesta el autor, así como la identificación de los argumentos, de los datos destacados y de los secundarios.

Para vislumbrar **el mundo del autor** se requiere identificar “al otro” y considerar que quien escribe un texto tiene una visión del mundo y experiencias propias que lo llevan a tener un propósito determinado, en un contexto específico. Al respecto, los alumnos manifestaron que el propósito predominante del autor es informar; en un menor porcentaje distinguen como propósito la argumentación, por lo que buscan información directa que les da el autor, como si éste tuviera toda la verdad en lo que dice, o fuera una realidad aceptada. En

## Capítulo IV. Conclusiones

---

menor medida se refieren o consideran contenidos que les permitan llegar a una interpretación o explicitación propia, o a conocer puntos de vista de varios autores, con sus argumentos y contraargumentos para formarse una opinión propia y sustentada.

Otro factor importante es rastrear **la subjetividad del autor** a través de marcas textuales que reflejen su ideología, actitudes y opiniones por medio de juicios de valor. En este rubro, los alumnos consideraron que el autor refleja estereotipos sobre rasgos fisiológicos, pertenencia a grupos sociales e ideología política, aunque no especifican de qué manera el autor manifiesta dichos posicionamientos ideológicos, por lo que no perciben claramente que todo texto se encuentra en un contexto y no es neutro, sino que conlleva sesgos ideológicos *detrás de las líneas* como lo menciona Cassany (2006b). Sobre la postura ideológica que asume el autor, retoman lo que éste dice y lo reproducen, por ejemplo, que la violencia repercute en todas las esferas sociales y que es una práctica común que afecta a todos, sin importar raza, sexo o nivel socioeconómico, aunque admiten que los más vulnerables son los jóvenes.

Por su parte, de los alumnos de tercer semestre, cuatro mencionan explícitamente la postura del autor, por lo que reconocen quien tiene “la voz en el texto”, incluso detectan las referencias o ejemplificaciones como respaldo de autoridad.

De acuerdo a **los datos más destacados**, los alumnos señalan la violencia física y psicológica; las causas y sus tipos, así como las principales víctimas de violencia: las mujeres y los niños. De este modo se puede observar que los alumnos consideran importante conocer lo que es la violencia, sus principales causas y consecuencias para tomar medidas de detección, lo cual refleja una preocupación relevante para ellos.

En cuanto a **los datos secundarios**, consideraron en segundo término los factores para prevenir y evitar la violencia, así como el miedo a denunciar y los centros de apoyo, los cuáles son condiciones esenciales para que tomen conciencia y una actitud responsable en torno al tema.

Como puede observarse, los alumnos reconocen parcialmente los intereses que mueven al autor a construir su discurso, aunque sólo se basan en el contenido explícito de los textos. Aunque identifican al autor y su propósito, no ubican al texto en su contexto sociocultural de partida (Cassany, 2004, 2006a); reconocen el contenido o los datos aportados al discurso, pero no los implícitos. No toman conciencia del grado de rigor, precisión y fiabilidad que tienen los datos aportados por el autor en su discurso, los que destaca o minimiza, aspectos que permiten identificar posibles mentiras o manipulaciones de datos. A su vez, los estudiantes no reflejan explícitamente el posicionamiento del autor respecto a los estereotipos y las representaciones culturales sobre el tema del discurso o sobre cualquier otra cuestión.

En la parte de **los aspectos discursivos** se hace mención a la identificación de la tipología textual, género discursivo y extensión del documento; así como a la estructura textual, situación comunicativa del texto, los argumentos y el lenguaje utilizado.

Con relación a **la tipología textual** a la que pertenecen los textos seleccionados, los alumnos consideraron que los textos son del tipo informativo. Confunden el género discursivo con la tipología textual, mencionan por ejemplo que es un texto informativo pero no dicen que se trata de una nota informativa, un informe, reportaje, etc.

Por otro lado, en lo que respecta a **los géneros discursivos**, los alumnos de primer semestre manifiestan el género discursivo al que corresponde el texto, expositivo o argumentativo, pero no especifican los elementos de la estructura y marcas textuales. Mientras que los de tercer semestre manifiestan más claramente las características de la exposición, como el propósito de dar conocimiento y la argumentación, como aquel modo discursivo que plantea una tesis por parte del autor y argumentos que los llevan a una conclusión para reforzar la tesis. Se les dificulta más identificar aquellos textos que plantean argumentos y opinión por parte del autor, por lo que los textos expositivos son los textos más comunes y fáciles de comprender y de identificar en su estructura que los argumentativos.

En cuanto a la **extensión de los textos** seleccionados se encontró que la mitad de los alumnos se limitan a una extensión de máximo tres páginas, por lo que no les preocupa leer *demasiado texto* y su interés por la lectura se ve limitado.

Al responder sobre **la estructura del texto y sus secuencias**, los alumnos identificaron en su texto una parte introductoria, un desarrollo y una conclusión, como parte de su estructura global. Sin embargo, la mayoría no supo especificar la estructura interna del texto seleccionado, por lo que hay una deficiencia en la identificación de los modos discursivos y su estructura, lo cual implica una difícil comprensión del contenido del texto. Por su parte, los alumnos de tercer semestre especifican de manera más precisa la estructura de acuerdo al tipo de texto.

En cuanto a la identificación de los elementos de **la situación comunicativa** los alumnos de primer semestre consideran el enunciador, como autor del texto, el enunciatario, como el lector del mismo (quien sea) y el propósito, pero no hacen referencia al efecto de sentido ni al contexto. Por su parte, los alumnos de tercer semestre si identifican el efecto de sentido.

En cuanto a la lógica de **los argumentos** y razones que da el autor, los alumnos respondieron afirmativamente pero no aclaran cuáles son los elementos discursivos del circuito argumentativo, premisa, tesis, argumentos, conclusión, que dan un orden lógico y validez a los argumentos del autor. Cabe destacar que sí identifican la exposición como la parte del texto en que el autor aporta datos, cifras, y la argumentación por el hecho de hablar en primera persona, hacer valoraciones y dar su opinión.

Por otro lado, los sentimientos a los que apelan los autores son principalmente la falta de comprensión y pérdida de valores como el respeto y la tolerancia. Se refleja una toma de conciencia ante esta problemática. En cuanto a la identificación de “otras voces”, tampoco especifican las marcas textuales que hacen referencia a otros autores, como los respaldos de autoridad de especialistas o testimonios.

Los alumnos seleccionan textos con un **lenguaje** claro y sencillo, que pueden comprender, con un estilo llano y cercano al lenguaje corriente, es decir, con una sintaxis más moderna y simple.

Cabe señalar que los aspectos discursivos implican conocer las características gramaticales, discursivas y socioculturales del género para poder valorar el grado y tipo de aprovechamiento que hace el autor para sus intereses en el texto en cuestión. En este sentido, los alumnos no tienen claro los parámetros preestablecidos del género discursivo en el que se inserta el texto, su uso lingüístico convencional, la tipología y secuencias discursivas (Cassany, 2006a).

Tampoco reconocen claramente las características socioculturales del texto (disciplina de conocimiento), así como su registro particular de acuerdo al ámbito cultural en el que se inscribe, los tipos y formas de razonamiento, lógica y exposición que maneja el discurso por su adscripción a estas comunidades y disciplinas (idem).

**Las interpretaciones** de los alumnos fueron abordadas en torno a su comprensión temática y reflexión sobre el contenido.

En el rubro de la *comprensión temática*, las declaraciones de los alumnos están divididas en los siguientes ejes temáticos: *qué es la violencia y sus tipos*, así como sus principales *causas y consecuencias*.

Al respecto los alumnos consideran que la violencia es una forma de maltrato hacia el otro, tanto de forma física como psicológica, se origina y manifiesta principalmente en la familia e incluso desde el noviazgo y los más afectados son las mujeres y los niños.

En cuanto a las principales causas de la violencia manifiestan las adicciones, como el alcoholismo, la drogadicción y la falta de comunicación como principales factores que

provocan este fenómeno, además del temor a denunciar a los agresores por parte de las víctimas.

Entre las principales consecuencias que manifiestan los alumnos se encuentran las lesiones físicas, desde las leves hasta la muerte; y psicológicas, como la baja autoestima, depresión, rechazo o maltrato hacia los hijos e incluso el suicidio. Como ejemplos que reflejan su comprensión temática manifiestan en sus declaraciones de manera más detallada las amenazas, las agresiones físicas o psicológicas; la represión y la falta de libertad de expresión como principales factores y señales de violencia.

Como conclusiones a las que llega el autor, resaltaron el hecho de que cualquier persona puede ser agresor o víctima, por ello, el respeto y la dignidad permitirán evitar relaciones negativas, además es necesario denunciar y buscar ayuda en instituciones especializadas. Por otro lado, consideran que si se evitan las adicciones se podrán disminuir también los índices de violencia.

En este apartado se pretendió calcular los efectos que provoca el discurso en los alumnos y determinar su interpretación. En este sentido, los estudiantes no consideran la pluralidad de interpretaciones que tiene cualquier discurso, reiteran la información que dice el autor, como si éste tuviera la *verdad absoluta*, por lo que tampoco reconocen las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean y su contexto desde el que se elaboró el discurso, elementos que requiere una persona crítica (Cassany, 2003).

En el último apartado sobre **la reflexión del contenido**, se hizo un seguimiento de tres alumnos, una de primer semestre y dos de tercero, con un fin descriptivo sobre sus puntos de vista y reflexiones para determinar su progreso y logro de la literacidad crítica y la comprensión de lectura *detrás de las líneas*. Primeramente se aborda la identificación de *la ideología del autor, los valores e implicaciones éticas de la violencia y sus consecuencias* y finalmente la importancia que el tema tuvo para ellos y su *efecto de sentido*.

## Capítulo IV. Conclusiones

---

En el caso de Araceli, de primer semestre, y Alan, de tercero, reconocen *la ideología del autor* por las descripciones y explicaciones que éste da sobre las causas de la violencia; también porque justifica su punto de vista, aunque ninguno de los dos especifica las marcas textuales de los modos discursivos empleados en el discurso (descripción, exposición y argumentación). Por su parte, Ruth, también de tercer semestre, menciona que la ideología del autor la reconoce porque utiliza marcas textuales, como las aseveraciones del autor y adjetivos, y como sustento ejemplifica las razones del aumento de la violencia.

También hicieron referencia a la consistencia de las razones que da el autor y si están de acuerdo con ellas. Al respecto, Araceli y Alan determinan que los razonamientos del autor son lógicos con base en su experiencia de vida o conocimientos previos sobre la violencia en los jóvenes. Por su parte, para Ruth la consistencia de las razones del autor se refleja con base en un eje temático y con el orden coherente de los datos.

Con referencia a *los valores e implicaciones éticas de la violencia* que resalta el autor, destacaron sobre todo el respeto, la tolerancia, la comunicación y el amor a uno mismo. También consideraron las implicaciones éticas o consecuencias de la violencia. En este aspecto, Araceli menciona que la violencia tiene consecuencias que afectan de manera física y psicológica a cualquier persona, sin embargo, no hace referencia ni ejemplifica cuáles son.

Por su parte, Ruth también resalta la falta de respeto, de comunicación, de tolerancia y de amor entre las personas o familiares, y a su vez agrega algunos ejemplos como el hecho de que la violencia se origina desde la familia y se transmite de padres a hijos. En el caso de Alan, se considera como una repercusión ética reprobable la indiferencia, apatía y falta de apoyo por parte de las autoridades que no asumen su responsabilidad con la sociedad. Esto puede ser un motivo por lo que las víctimas no denuncian la agresión.

## *Capítulo IV. Conclusiones*

---

En este último apartado se contemplan las reflexiones de los alumnos acerca del tema y el **efecto de sentido** que causó en ellos. Araceli, Ruth y Alan, coinciden en que la violencia es un problema que afecta a todos, pues cualquier persona puede ser agredida, dentro o fuera del núcleo familiar, por ello, primeramente hay que identificar las primeras señales de violencia, no mantenerse indiferente, denunciar ante las autoridades pertinentes y a su vez buscar apoyo en instituciones especializadas. En esta parte, sólo Alan mencionó cuales son dichos organismos, por lo que cuenta con mayores referentes sobre el apoyo que ofrecen especialistas en este tipo de problema.

Con relación a las **implicaciones e importancia del tema** sobre la violencia en adolescentes, Araceli considera que la importancia del tema radica en poder evitarla, para ello resalta la formación de valores como el amor, respeto y comunicación con los demás; así como no mantenerse al margen y saber que hay centros de ayuda. Por su parte, para Ruth, el estar informado es la mejor arma contra la violencia. Alan, al igual que Araceli, considera importante reconocer la violencia oportunamente para evitarla y buscar ayuda.

También se refirieron al **efecto del texto que puede causar en gente de diferente sexo, edad, etnia o raza**, así como su nivel socioeconómico. Para Araceli y Alan los autores consultados se dirigen a un público joven para que éstos tomen conciencia y no sean víctimas ni agresores. A su vez, el texto afectará a los lectores según sean víctimas o no de la violencia. Para Ruth la información se dirige a todo tipo de público, sin importar su estatus o clase social, pues cualquier persona puede sufrir esta situación.

Finalmente, en cuanto a la manera en que pondrían los conocimientos adquiridos a través de la lectura de los textos. Los tres coinciden en que pueden aplicar lo aprendido, primeramente en detectar las señales de violencia, denunciar la agresión, así como difundir la información en su núcleo cercano, amigos y familiares para que conozcan y tomen conciencia y las precauciones debidas, por lo que enfatizan el papel de la comunicación como un arma contra la ignorancia y apatía ante tal problema.

## *Capítulo IV. Conclusiones*

---

Con relación a los efectos que provoca el discurso en los diferentes contextos y la pluralidad de interpretaciones que tiene cualquier discurso, se encontró lo siguiente con los tres alumnos estudiados (Cassany, 2006a):

- No toman conciencia de la situacionalidad y de la relatividad de la interpretación personal. Reconocen parcialmente las fronteras entre los planos de lo que dice el texto, lo que el texto presupone –aunque no diga- y lo que el lector aporta para la construcción del significado.
- No consideran las interpretaciones que otras personas van a dar al discurso ni reconocer el significado que puede tener una palabra, expresión o pasaje leídos desde otras ópticas argumentativas u otros contextos socioculturales.
- No integran las interpretaciones que hacen otros lectores del discurso cuando se formulan, con el fin de reconocer el grado de convergencia o divergencia que presentan con la propia.

De este modo para contestar la pregunta central que dio origen al presente trabajo: *¿cuáles son las habilidades de literacidad crítica que logran desarrollar los alumnos del Colegio durante el proceso de búsqueda y análisis de información en internet?* se puede concluir lo siguiente:

En cuanto a la búsqueda de información, los alumnos logran parcialmente una competencia electrónica (Cassany, 2006a), manejan la computadora y algunos programas, pero no hacen búsquedas especializadas ni utilizan operadores booleanos. A su vez, son lectores *navegadores* (Fainholc, 2004), sin una meta clara de búsqueda, escanean la información y eligen la de diseño más atractivo y con más colorido, independientemente del contenido. A su vez, en cuanto a la lectura del hipertexto, se encuentran entre la etapa pre-textual e intermedia, no llegan a la lectura madura, estructurada, que permite la elaboración de síntesis y confrontación con la realidad.

Con relación al análisis de información en internet, como hemos visto, existen varios **planos de lectura** en un mismo texto: leer “las líneas”, leer “entre líneas” y leer “detrás de las líneas” (Cassany, 2003, 2006a). Este último nivel permite comprender los propósitos del autor, por qué lo escribió, y formar una opinión personal con relación a las ideas y argumentos propuestos, se trata de una respuesta externa al texto que requiere de vastos conocimientos por parte del lector. Por lo que la lectura crítica es un nivel más complejo y exige mayor comprensión, se requieren conocimientos previos que permitan la comprensión del texto (elaborar inferencias, descubrir las intenciones) y una respuesta externa del lector frente al mismo.

En este orden de ideas, los alumnos logran llegar a “leer las líneas” y sólo parcialmente llegan a “leer entre líneas”, pero no “detrás de las líneas”, de acuerdo a los siguientes criterios para ser un lector crítico (Cassany, 2006a):

- No reconocen los intereses que mueven al autor a construir su discurso, con el contenido, la forma y el tono que le ha dado, aunque identifican su ideología pero sólo la que está manifestada en el texto explícitamente.
- Identifican la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice, pero de manera explícita en el texto. No detectan la ironía y el sarcasmo, los dobles sentidos, la ambigüedad premeditada, la parodia o el escarnio, pues no manifiestan en el análisis dichas marcas textuales.
- Reconocen parcialmente el género discursivo utilizado, pero a veces lo confunden con la tipología textual. Tampoco reconocen la estructura y las secuencias discursivas del texto leído.
- No manifiestan las connotaciones que concurren en las expresiones del discurso que representen la cultura propia de cada comunidad.
- No distinguen la diversidad de voces convocadas o silenciadas, sólo las manifestadas de manera explícita en el texto.

## Capítulo IV. Conclusiones

---

- No evalúan la solidez, la fiabilidad y la validez de los argumentos, más bien los reproducen, con ejemplos o datos. Tampoco detectan incoherencias, imprecisiones, errores o contradicciones en el discurso, sólo ortográficos.
- No toman referencia sobre el lugar, el momento y las circunstancias de producción del discurso (la comunidad y la cultura de la que procede, la disciplina conceptual que trata).
- No tienen claro el perfil del lector al que se dirige el discurso (referencias a la audiencia, conocimiento presupuesto, imagen que se proyecta del lector), consideran que se dirige a los jóvenes o cualquiera que lea el documento. Aunque tienen parcialmente clara la identidad del autor, sexo, profesión u organismo al que pertenece, no manifiestan su edad, nivel cultural, ideología o su compromiso con alguna causa.

De este modo, la comprensión crítica asume que el conocimiento está situado, no es absoluto y refleja solo una visión parcial y local de la realidad, por lo que cada lector (crítico) construye de manera consciente su propia interpretación delimitada por su cultura y desde su perspectiva. En este sentido, de las cuatro dimensiones que menciona Cassany (2006a) para desarrollar la literacidad crítica -las cuales hacen alusión a los recursos del código, del significado, pragmáticos y críticos-, los alumnos del estudio tienen desarrollada las dos primeras por lo siguiente:

En cuanto a los recursos del código, el alumno asume el rol de procesador del mensaje, manifiesta una *competencia gramatical*, pues decodifica el sistema escrito: el alfabeto, los símbolos, las convenciones de la escritura. Aunque pocas veces reconoce las faltas ortográficas o de puntuación, así como el formato de los diferentes discursos.

Los recursos del significado. El alumno *construye significados*, tiene una *competencia semántica*, pues comprende y produce significados e incluye la activación del conocimiento previo, la construcción literal e inferencial de conceptos y procesos.

## Capítulo IV. Conclusiones

---

En cuanto a los recursos pragmáticos, el alumno no logra asumir el rol de usuario comunicativo del texto, a través de una *competencia pragmática*. Comprende parcialmente los propósitos del discurso, pero no identifica los textos con diferentes funciones o propósitos en variados entornos culturales y sociales. Confunde los géneros textuales o no incluye el uso de cada género textual apropiado a cada propósito y contexto con base en sus diferencias.

Finalmente, en cuanto a los recursos críticos, el alumno no asume el rol de crítico o de analista del texto, con una *competencia crítica*. No tiene claro el hecho de que el texto representa un punto de vista parcial, que no es neutro e influye en el lector, aunque incluye la identificación de valores, actitudes, opiniones e ideologías, pero no construye nuevas alternativas.

De acuerdo a lo anterior, podemos ver que los alumnos, aunque no logran un nivel de desarrollo de literacidad crítica de manera integral, sí logran un avance en la búsqueda y recuperación de información de textos de internet, donde el apoyo del docente es esencial para guiar y dirigir dicha búsqueda.

Por ello es necesario que los profesores hagan una planeación didáctica acorde con el uso de las TIC, sobre todo del proceso de búsqueda y en la profundización del proceso de lectura, para pasar de un simple *escaneo* a una hiperlectura que contemple los distintos mensajes y sus propósitos según el medio. Esto facilitará desarrollar en sus alumnos una competencia en el uso de la lengua, que les permita ser reflexivos sobre los usos lingüísticos y comunicativos, en distintos códigos y medios de acuerdo a situaciones y contextos específicos, como lo plantea el Enfoque Comunicativo (Lomas, 1993, Martínez et al., 2002).

Para concluir, cabe resaltar ciertos aspectos que representan algunas limitantes en la presente investigación, por un lado, valdría la pena considerar este estudio en alumnos de distintos niveles académicos para tener un panorama más amplio sobre el desarrollo de la

#### *Capítulo IV. Conclusiones*

---

literacidad crítica y tener una mejor comprensión de los niveles de lectura crítica que adquieren los estudiantes en nuestro contexto.

Por otro lado, convendría complementar esta investigación junto con el proceso de escritura, pues aunque se han estudiado en su mayoría de las veces de manera independiente, ambas son inherentes en un proceso cognitivo y comunicativo, además de permitir la construcción de significados. De este modo, este trabajo puede dar pie para una siguiente investigación en donde se aborde el nivel de desarrollo de la literacidad crítica, tanto en la comprensión de lectura, como en la producción de textos, que poseen los alumnos de distintos niveles educativos.

## **Fuentes consultadas**

Acercamiento al Plan General de Desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006-2010. UNAM, México.

Álvarez-Gayou, J. J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós. México.

Bofarull, M.T., Cerezo, M., Gil, R., Jolibert, J., Martínez Rico, G.; Oller, C.; Pipkin, M., Quintanal, J., Serra, J., Solé, I., Soliva, M., Teberosky, A., Tolchinsky, L., Vidal Abarca, E. (2001). *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Graó. España.

Braslavsky, B. (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*, No. 32.

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, No. 25. Argentina.

Cassany, D. (2006a). *Detrás de las líneas*. Paidós. España.

Cassany, D. (2006b). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós. España.

Castells, M. (2001). *La galaxia internet*. Plaza & Janés. Madrid.

Cohen, L., Manion, L. (2002). *Métodos de investigación cualitativa*. La Muralla, Madrid.

Del Palacio D. A. (2005). *La escuela de Frankfurt, el destino trágico de la razón*. <http://www.uam.mx/difusion/revista/abr2005/palacio.pdf>

Díaz Barriga, A. F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. VI, No. 13, septiembre-diciembre, p.p. 525-554.

Díaz Barriga, A. F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill, México.

Fainholc, B. (2003). La lectura crítica en internet. *Tecnología y Comunicación Educativas*. No. 37, p.p. 62-78.

Fainholc, B. (2004). Lectura crítica en internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación. Homo Sapiens, Argentina.

Hernández R. G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles educativos*. Vol. 27, No. 107. México.

Hernández R. G. (2006). *Estudio sobre los modelos conceptuales y la autorregulación de la comprensión y la composición de textos: un análisis de sus posibles relaciones*. Tesis de doctorado, UNAM, Facultad de Psicología. México.

Hernández R. G. (2006a). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. Paidós. México.

Herrera S. O. (2002). El enfoque comunicativo y el perfil del docente. *Innovación educativa*, Vol. 2, No. 6. México.

Lomas, C., Osoro, A., Tusón, A. (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós. España.

Lomas, C., Osoro, A. (1997). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós. España.

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

Martínez M. G., López Villalva, M.A., Gracida Juárez, Y. (2002). *Del texto y sus contextos*. Edere. México.

Merayo P., A. (2000). Cómo aprender en el siglo de la información: claves para una enseñanza más comunicativa. *Revista comunicar*, marzo, número 14, 35-42.

Monereo C., Badia, A., Doménech, M., Escofet, A., Fuentes, M., Rodríguez Illera, J. L., Tirado, F. J. Vayreda, A. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Graó. España.

Moro R. P. M. (2003). Didáctica de la lengua: el enfoque comunicativo. *Revista: Espacio en blanco*, Argentina, p. 147-159.

Peñarrieta, de C. I. (2005). *Introducción a la investigación cualitativa*. Editores de textos mexicanos. México.

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

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

Poster, M. (1991). *Foucault, el marxismo y la historia. Modo de producción versus. Modo de información*. Paidós. México.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez E. M. P., Mateos, M. Martín, E.; De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó. España.

Prado A. J. (2001). La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza. *Revista Científica de Comunicación y Educación*. No. 17, p.p. 21-30.

Programas de Estudio del *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*. (2004). Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM. México.

Rodríguez, G.G. Gil, J.F. y García, J.E (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Algibe.

Sáiz S. Á. (2003). *Freire, comunicación y filosofía*. UNAM. México.

Sales G. L. M. (2003). La comprensión, el análisis y la construcción de textos según el enfoque comunicativo. *Universidades*, No. 25, enero-junio, 2003. p.p. 13-32.

Sanz M. Á. (2003). *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora*. Blitz. Gobierno de Navarra. España.

Solé, I. (2004). *Estrategias de lectura*. Graó. España.

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

Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Graó. España.

Vaca U. J., Hernández y H. D. (2006). Textos en papel vs textos electrónicos: ¿nuevas lecturas? *Perfiles educativos*. Vol. XXVIII, núm. 113. Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM. México.

Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso*. Ariel España.

Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa. España.

Vasilachis de G. I., Amegeiras, A.R., Chernobilsky, L.B., Giménez B. V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G., Soneira, A.J. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa, Barcelona.

Vygotsky, L. S. (1988). *Pensamiento y lenguaje*. Quinto Sol. México.

Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa, España.

**ANEXO 1  
PRIMER CUESTIONARIO**

**DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA EN INTERNET EN  
ESTUDIANTES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA  
UNAM**

**PROTOCOLOS DE LOS INSTRUMENTOS**

1.- Datos de identificación:

Nombre: \_\_\_\_\_

Grupo: \_\_\_\_\_ Nombre del profesor: \_\_\_\_\_

**I.- PLANEACIÓN. Aplica estrategias de búsqueda**

1. ¿Cuál es el tema sobre el que buscarás información?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. ¿Para qué necesitas la información?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. ¿Qué tipo de presentación deberás hacer de acuerdo con la información encontrada?

\_\_\_\_\_

**2.- EJECUCIÓN Y BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN INTERNET: CRITERIOS DE SELECCIÓN.**

4. ¿Cuáles son los motores de búsqueda o portales de internet que utilizarás?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. ¿Cuáles son los términos de búsqueda utilizarás (comillas, asterisco u operadores booleanos).

---

---

---

6. ¿Cuántas páginas consultaste?

---

7. ¿Encontraste la información suficiente de acuerdo a tu esquema preliminar?

- a) Sí  
b) No

**A) Ajuste al tópico de búsqueda. Extrae y registra la información y sus fuentes.**

Después de haber revisado varias páginas web, selecciona las tres que consideres son las más apropiadas o que se ajusten más al el tópico de búsqueda:

- Marca como favoritos los sitios web seleccionados
- Guarda la información en un disco aparte o memoria USB
- Con dicha información contesta lo siguiente:

**Elección del sitio:**

8. Cuál es el nombre de las URL (*Uniform Resource Locator*, localizador uniforme del recurso) de las tres páginas seleccionadas?

a. Página web 1 \_\_\_\_\_

b. Página web 2 \_\_\_\_\_

c. Página web 3 \_\_\_\_\_

**B) Valora el rigor, credibilidad y fiabilidad de la página web.**

	<b>Página web 1</b>	<b>Página web 2</b>	<b>Página web 3</b>
9. ¿Quién es el autor?			
10. ¿El autor pertenece a alguna institución u organismo? ¿cuál?			
11. Última fecha de actualización			
12. ¿Tiene enlaces o vínculos con otras web? ¿cuáles?			
13. ¿la navegación es cómoda y fluida?			
14. ¿Tienes la posibilidad de emitir información mediante la página web?			
15. ¿El diseño de la página web es atractivo: gráficos, textos, botones, fondo y tipografía? ¿tienen una finalidad concreta?			
16. ¿Cuántos mensajes publicitarios tiene?			
17. ¿Qué tipo de productos anuncia?			

C) **Elaborarán un comentario crítico de las páginas web seleccionadas**, atendiendo a los anteriores criterios de selección: *ajuste al tópico de búsqueda, rigor, credibilidad y fiabilidad de la información*. Para ello contestarán la siguiente pregunta: ¿Por qué eligieron esas páginas web?

**D) Valora la calidad del contenido del documento**

	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3
18. ¿Qué tipo de textos es?			
19. ¿Cuál es la extensión del texto?			
20. ¿El texto tiene un lenguaje claro y objetivo: lo entiendes? ¿la ortografía y gramática del texto es correcta?			
21. ¿El lenguaje es formal, informal, técnico?			
22. ¿El texto tiene imágenes, recuadros, o gráficas? ¿ayudan a la comprensión del texto? o ¿entorpecen la lectura?			

**E) Redactarán una ficha analítica por cada texto seleccionado de acuerdo a la calidad de contenido del documento.**

23. ¿Por qué seleccionaron dichos textos?

**3.- EVALUACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN:** Lectura de comprensión y analítica del texto seleccionado, acerca del **género discursivo** al que pertenecen.

A) Aspectos contextuales y socioculturales

24. ¿Cuál es el tema del texto?

---

---

25. ¿Quién es el autor?

---

26. ¿Qué se propone al autor?

---

---

---

27. ¿El autor manifiesta explícita o implícitamente alguna opinión? ¿cuál? Toma en cuenta los siguientes elementos:

Adjetivos (feo, agradable)

Adverbios (*completamente, simplemente, quizá*)

Sufijos valorativos (*acho, illo: poblacho, maestrillo*)

Usos metafóricos (*castillo/apartamento*)

---

---

---

---

---

28. ¿El autor manifiesta posicionamientos y estereotipos determinados sobre:

Rasgos fisiológicos (aspecto físico, sexo, raza)

---

---

---

Pertenencia a grupos sociales (nacionalidad, religión nivel económico)

---

---

---

Estereotipos culturales y forma de vida (roles sociales, matrimonio, familia)

---

---

---

Ideología política (referencias históricas o sociales)

---

---

---

29. ¿Existen otras “voces” o puntos de vista alternativos? (cita o reproducción de lo que han dicho otras personas) ¿a quién se refieren?

---

---

---

30. Fíjate en los argumentos y razonamientos:

¿Son lógicos? ¿por qué?

---

¿Apelan a los sentimientos o emociones? ¿cuáles?

---

---

31. ¿Cuáles son los datos destacados? ¿y los secundarios?

---

---

---

---

B) Aspectos discursivos

32. ¿A qué género discursivo pertenece el texto: narrativo, expositivo, argumentativo?

---

---

33. ¿Cuál es la estructura del texto y sus secuencias?

---

---

---

---

34. ¿El texto utiliza recursos paralingüísticos? ¿cuáles? ¿con qué finalidad?

---

---

---

---

35. Plasma por escrito tus reflexiones acerca del contenido de los textos leídos.

**ANEXO 2**  
**SEGUNDO CUESTIONARIO**

**DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA EN INTERNET EN  
ESTUDIANTES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA  
UNAM**

**PROTOCOLOS DE LOS INSTRUMENTOS**

1.- Datos de identificación:

Nombre: \_\_\_\_\_

Grupo: \_\_\_\_\_ Nombre del profesor \_\_\_\_\_

De acuerdo al texto seleccionado y conforme a tu tema delimitado sobre la violencia en adolescentes, contesta las siguientes preguntas:

A) Aspectos discursivos

1. Identifica los elementos de la situación comunicativa del texto leído: Enunciador, Enunciatario, Referente, Propósito y Contexto

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. ¿A qué género discursivo pertenece el texto: narrativo, expositivo, argumentativo? Explica por qué.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Explica la estructura del texto leído y sus secuencias

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Aspectos contextuales y socioculturales

4. Explica con tus propias palabras un ejemplo que ilustre las características de la violencia

---

---

---

5. ¿Cuáles son las ideas más importantes del texto?

---

---

---

6. ¿Cuál es la postura ideológica que asume el autor (sexo, raza, nivel sociocultural, económico, religión)?

---

---

---

---

7. ¿Cómo lograste identificar la ideología del autor?

---

---

---

8. ¿Cuáles son los valores que resalta el autor?

---

---

---

---

9. ¿Cómo consideras las implicaciones éticas o consecuencias de la violencia?

---

---

---

---

10. ¿Cuáles son las conclusiones a las que llega el autor?

---

---

---

---

11. ¿Qué argumentos y evidencias aporta?

---

---

---

---

12. ¿Las razones que da el autor son consistentes? ¿estás de acuerdo con ellas? ¿por qué?  
Pon tres ejemplos.

---

---

---

---

---

13. De acuerdo a la postura del autor: ¿cuál es el efecto del texto que puede causar en gente de diferente sexo, edad, etnia o raza, así como nivel socioeconómico?

---

---

---

---

---

14. ¿Cuáles son las implicaciones e importancia del tema de la violencia en adolescentes?

---

---

---

---

---

15. ¿Cómo pondrías en práctica los conocimientos adquiridos a través de la lectura del texto?

---

---

---

---

---

## ANEXO 3

### ENTREVISTA ALUMNOS

#### DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA EN INTERNET EN ESTUDIANTES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNAM

#### PROTOCOLOS DE LOS INSTRUMENTOS

1.- Datos de identificación:

Nombre: \_\_\_\_\_ Turno \_\_\_\_\_

Grupo: \_\_\_\_\_ Nombre del profesor: \_\_\_\_\_

1. ¿Tuvieron claros sus propósitos de la búsqueda de información, cuáles fueron sus criterios de selección?
2. ¿Lograron sus objetivos de búsqueda de información?
3. Cuándo buscan información en internet: ¿en qué elementos se fijan? ¿qué les llama la atención: diseño, paralingüísticos, publicidad, colores? ¿por qué? ¿estos elementos les facilitaron la comprensión y la realización de la tarea? ¿por qué?
4. ¿Confían en toda la información que aparece en internet? ¿en su publicidad? ¿por qué?
5. ¿Cómo determinaron la confiabilidad de las páginas web seleccionadas? ¿fueron de utilidad para los propósitos de la búsqueda de información? ¿se vincularon con otras páginas web para diversificar su búsqueda o seleccionaron la primera que encontraron en la red?
6. De los tres textos seleccionados: ¿cómo determinaron el rigor, credibilidad y confiabilidad de la información? ¿consideraron el autor o la institución responsable del texto? ¿por qué?
7. ¿Qué es un texto informativo? ¿Cuál es su estructura?

8. ¿Qué es un texto argumentativo? ¿cuál es su estructura?
9. De los tres textos seleccionados ¿qué aspectos tomaron en cuenta para determinar si era texto informativo o argumentativo?
10. Del texto analizado ¿Cómo identificaron la ideología del autor? ¿están de acuerdo con la posición del autor? ¿por qué? ¿cómo distinguieron las “otras voces” o puntos de vista alternativos?
11. ¿Cómo determinaron las ideas principales y las secundarias del texto leído?
12. ¿Cuáles fueron sus experiencias al realizar la búsqueda de información? ¿Qué aprendizajes o habilidades adquirieron al leer y analizar la información?
13. ¿El producto escrito que elaboraron (monografía o ensayo) cumplió con sus objetivos de aprendizaje e intereses? ¿A qué retos o limitaciones se enfrentaron al elaborar su trabajo?
14. En la búsqueda de información y para la elaboración de su trabajo escrito:
  - a) ¿compararon la posición de los distintos autores?
  - b) ¿trabajaron de manera colaborativa?
  - c) ¿tenían claros los pasos a seguir?
  - d) ¿realizaron tareas de pre-escritura antes de la búsqueda de información?  
¿cuáles?
  - e) Durante el proceso ¿se coevaluaron y autoevaluaron?

## ANEXO 4

### ENTREVISTA PROFESORAS

#### DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA EN INTERNET EN ESTUDIANTES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNAM

#### PROTOCOLOS DE LOS INSTRUMENTOS

1.- Datos de identificación:

Nombre \_\_\_\_\_

Grado académico \_\_\_\_\_ Años de servicio \_\_\_\_\_

Grupo que atiende \_\_\_\_\_ Número de alumnos \_\_\_\_\_

Turno \_\_\_\_\_ No. De horas \_\_\_\_\_

1. ¿Qué tipo de estrategias utilizaron para lograr el aprendizaje de sus alumnos para la investigación y elaboración de un trabajo académico?
2. ¿Qué estrategias de planeación de búsqueda de información aplicaron con sus alumnos?
3. ¿Consideran que los alumnos lograron sus objetivos de búsqueda de información?
4. ¿Las páginas web y los textos seleccionados fueron de utilidad para los propósitos de la búsqueda de información?
5. ¿Los alumnos comprendieron el contenido de los textos seleccionados?
6. ¿Los alumnos reflexionaron acerca del contenido de los textos seleccionados?
7. ¿El producto escrito cumplió con los objetivos de aprendizaje?
8. Para fomentar la lectura y el pensamiento crítico de los alumnos:

- f) ¿compararon la posición de los distintos autores?
  - g) ¿trabajaron de manera colaborativa?
  - h) ¿llevaron un control de su progreso? ¿tenían claro o explicitaron por escrito el propósito de su tarea? ¿tenían claros los pasos a seguir?
  - i) ¿realizaron tareas de pre-escritura antes de la búsqueda de información? ¿cuáles?
  - j) Durante el proceso ¿se coevaluaron y autoevaluaron?
9. ¿Consideran necesario tener mayor capacitación en la búsqueda de información, para apoyar a los alumnos en la investigación (utilizando fuentes de internet) y realización de trabajos académicos? ¿por qué?
10. ¿De qué manera pueden apoyar a sus alumnos para el desarrollo de la literacidad crítica?
11. ¿Consideran que lograron sus propósitos de aprendizaje con sus alumnos? ¿Qué aspectos corregirían o tomarían en cuenta?