

LECTURA Y ESCRITURA POR MEDIO DEL USO DE LOS CIBERGÉNEROS:
UNA EXPERIENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PIAMONTE Y LEÓN

XIII

JUAN CARLOS PÉREZ FLÓREZ
CLAUDIA PATRICIA RUIZ MERLANO

ASESORA
LAURA MARCELA QUINTERO MONTOYA

TALLERISTA DE LINEA
NORA MARGARITA VARGAS ZULUAGA

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y ESCRITURA
MEDELLÍN
2017

Resumen

El problema que se aborda en este trabajo es el uso de los cibergéneros para desarrollar el gusto por la lectura, por un lado, y por el otro, el desarrollo de competencias de comprensión lectora y producción escritural en estudiantes de 10° grado de la media de dos instituciones educativas del departamento de Antioquía. Para esto se parte de que la lectura es un proceso que tiene que ir más allá de decodificación de las grafías, y acercarse a la comprensión de los sentidos, de los significados, tanto los que se pueden inferir de un texto como los que se encuentran de manera intertextual para poder llegar al nivel crítico de la lectura. La metodología empleada adopta una serie de instrumentos de recolección de información tales como la encuesta y la bitácora de observación. Para el análisis de los datos se emplearon elementos de estadística descriptiva básica, pero sobre todo la interpretación desde la perspectiva de la investigación-acción participativa. Dentro de los resultados se pueden señalar que es necesario ahondar en el uso de los cibergéneros a la vez que es necesario vincularlos al texto digital e impreso.

Para intentar llegar a los objetivos fue necesario recapitular conceptualizaciones concernientes a la lectura, la comprensión lectora, lo que se entiende en la actualidad por prácticas lectoras en la red, escritura reflexiva y, finalmente, acercarnos a los cibergéneros. Estos últimos, base de nuestra propuesta. El enfoque que fundamentó el desarrollo de esta investigación está enmarcado en la acción-participativa y en métodos para la recolección y análisis de la información no solo cualitativos, sino también cuantitativos. A partir de las observaciones realizadas durante todo este proceso, todas en pro de la consecución de los objetivos de la investigación, se evidenciaron algunas contradicciones tales como: Receptividad-Nivel de comprensión, Lectura Social-Lectura para Aprender, Recepción de Discursos-Producción de Discursos, por lo que fueron necesarios otros elementos propositivos que a futuro permitan, con la inclusión de los cibergéneros, un avance más significativo y efectivo en el aula de clase. Siempre a partir de la pregunta: ¿cómo promover la lectura y la escritura reflexiva a través del uso de los cibergéneros?

Palabras clave: comprensión lectora, producción escrita, cibergéneros, aprendizaje

Summary

The problem addressed in this work is the use of cyber-genres to develop a taste for reading, on the one hand, and on the other, the development of reading comprehension skills in 10th grade students of the average of two institutions of the department of Antioquia. For this it is assumed that reading is a process that has to go beyond decoding the writing, and approaching the understanding of the meanings, both those that can be inferred from a text and those that are found in an intertextual way to reach the critical level of reading. The methodology employed adopts a series of information collection instruments such as the survey and the observation log. For the analysis of the data elements of basic descriptive statistics were used, but above all the interpretation from the perspective of participatory action research. Within the results can be noted that it is necessary to delve into the use of cyber-genres at the same time it is necessary to link them to the digital and printed text.

To try to reach the objectives it was necessary to recapitulate conceptualizations concerning reading, reading comprehension, what is currently understood by reading practices in the network and, finally, approaching cyber-genres. The latter, the basis of our proposal. The approach that based the development of this research is framed in the participatory action and in methods for the collection and analysis of information not only qualitative, but also quantitative. From the observations made throughout this process, all in pursuit of the achievement of the research objectives, there were some contradictions such as: Receptivity-Level of understanding, Social Reading-Reading to Learn, Reception of Discourses-Production of Speeches, for which other propositive elements were needed that in the future allow, with the inclusion of cyber genders, a more meaningful and effective advance in the classroom. Always starting with the question: how to promote reading through the use of cyber-genders? since this resource was not considered as a mechanism to complement the readings seen in class.

Key words: reading comprehension, written production, cyber gender, learning

Contenido

Resumen	2
Introducción	8
Justificación	13
Planteamiento del problema	18
Pregunta problematizadora	18
Planteamiento	18
Objetivos.....	21
Objetivo general.....	21
Objetivos específicos	21
Antecedentes.....	22
Marco teórico.....	30
Lectura	30
Categoría 1: Comprensión lectora	32
Categoría 2: Prácticas lectoras y escritoras en la red.....	36
Categoría 3: Los cibergéneros	41
Blog.....	42
Chat.....	42
El muro de Facebook	42
La infografía y el meme.....	43
Influencers	43
La escritura	43
Marco metodológico.....	45

Alcance	45
Enfoque.....	45
Muestra y muestreo.....	46
Técnicas de recolección y análisis de la información.....	48
Herramientas de recolección de datos y análisis de la información	49
El mapeo:	49
Aplicación de test	50
Encuesta.....	51
Fases	53
Resultados de la aplicación.....	55
La encuesta	55
Bitácora de observación.....	56
Aplicación de test	61
Test diagnósticos	61
Prueba de entrada y salida	63
Taller interventivo	65
Análisis y contradicciones de las categorías.....	68
Receptividad vs. Nivel de comprensión	68
Lectura social vs. Lectura para aprender	70
Recepción de discursos vs. Producción de discursos	71
Estrategias didácticas para la comprensión lectora y la producción escrita	72
Enseñar bajo los enfoques de la interacción y la pragmática	72
Las competencias comunicativas y las competencias digitales	75
Acercamiento pedagógico a los nuevos discursos.....	79
Conclusiones.....	86

Referencias	92
Anexos	96
Talleres	96
Bitácora.....	109
Test de estilos de aprendizaje	121
Test de inteligencias múltiples.....	122
Encuesta de redes sociales	124
Prueba de comprensión lectora.....	133

Tablas

Tabla 1. Estructura de las preguntas de la prueba de entrada y salida.....	50
Tabla 2. Talleres a realizarse	52
Tabla 3. Fases del proceso investigativo	54
Tabla 4. Resultados por aprendizajes Pruebas Saber 11.....	64

Gráficas

Gráfica 1. Cumplimiento del taller	57
Gráfica 2. Proceso de la competencia comunicativa trabajado	57
Gráfica 3. Desempeño de los estudiantes	59
Gráfica 4. Redes sociales empleadas en los talleres	60
Gráfica 5. Desempeño de los estudiantes usando las redes sociales en los talleres .	61
Gráfica 6. Resultados Test Estilos de Aprendizaje.....	62
Gráfica 7. Inteligencias múltiples	62
Gráfica 8. Distribución de las puntuaciones totales de la prueba de entrada.....	63
Gráfica 9. Promedio de resultados de las dos instituciones educativas	64

Introducción

Esta investigación pedagógica y didáctica surge a partir de la necesidad que se encuentra en la Institución Educativa León XIII del municipio de El Peñol, y la Institución Educativa Piamonte en el corregimiento Piamonte del municipio de Cáceres, respecto a los bajos índices de desempeño que presentan los estudiantes de la media académica en sus niveles de comprensión lectora y prácticas de escritura

Este no es un panorama exclusivo de estas dos instituciones, ni mucho menos de la región en la que se encuentran. Es una visión más de la constante que se vive a nivel departamental, nacional y de otros países de Latinoamérica. Así lo refieren los diferentes resultados en las pruebas Saber (2014 y 2015) y Pisa. Por esta razón, quisimos diseñar estrategias que fortalezcan los procesos lectores de los estudiantes, sin olvidar que muchas de sus falencias son producto y consecuencia de los inconvenientes pedagógicos asumidos en grados anteriores.

Como aspecto fundamental nuestra indagación retoma los lineamientos que propone el Ministerio de Educación Nacional y el Plan Nacional de Lectura con relación a los objetivos que deben alcanzarse en cuanto a la adquisición de las competencias sintáctica, semántica y pragmática en los grados décimo y undécimo. Además, porque nuestro propósito no es solo diseñar, aplicar y evidenciar los resultados de las estrategias que surjan en el camino de esta investigación, sino que, se trata también de que a partir de ellas los jóvenes cobren mayor conciencia sobre la importancia de la lectura y, por ende, de una adecuada escritura. De este modo, el cuestionamiento base para esta investigación apunta a intentar dilucidar si el uso de los cibergéneros ayuda en el fortalecimiento de la comprensión lectora, en especial, del nivel inferencial y crítico.

Una vez delimitado nuestro problema, aunamos nuestros esfuerzos para rastrear referentes bibliográficos (propuestas, trabajos y artículos académicos) que nos aportan luces sobre el uso de las redes sociales para fortalecer la lectura en los jóvenes. Esto nos acercó a reflexiones sobre los diferentes usos de la tecnología y cómo podrían afectar

positiva o negativamente las prácticas lectoras en esta población, específicamente. En la selección de la documentación optamos por once artículos cuyos planteamientos nos condujeron en este proceso investigativo a delinear el alcance y el objetivo. Con esta pesquisa, comprendimos que la mirada que se tiene, sobre el uso de internet, no está encaminada preferentemente para realizar tareas especializadas, pues este se ha convertido en un instrumento primordial para realizar, incluso, tareas de la vida cotidiana, para reducir distancias o para inventar formas de lenguaje, que entre más breve sean, serán mucho mejor. Aspecto esencial para interpretar los espacios virtuales de comunicación en los cuales los estudiantes de las instituciones a intervenir concurren para tratar temas de su interés. También porque es relevante familiarizarse con la incidencia real de las TIC en las prácticas lectoras y reconocer los nuevos géneros discursivos en internet. En este sentido, se contempla que las herramientas informáticas más empleadas son: el chat, los foros virtuales, los correos electrónicos y las redes sociales.

En los capítulos posteriores, presentamos algunas conceptualizaciones sobre la lectura como parte del marco teórico. Inicialmente, explicamos que no se busca solamente fortalecer las competencias comunicativas con fines académicos, sino que, el propósito debe trascender a otras instancias de la vida de los jóvenes. Pues, la lectura debe entenderse en multiplicidad de espacios, contextos y orígenes para que adquiera un sentido relevante en el ser humano. La lectura y la escritura son de las prácticas más antiguas de la humanidad y en cada estadio de su evolución se han manifestado en proporción a los avances que la anteceden y preceden. Por consiguiente, nuestra tarea como docentes no es solo compartir una serie de conocimientos técnicos o teóricos sobre el lenguaje, sino alimentar vitalmente la palabra oral y escrita para que las futuras generaciones encuentren gozo y placer en ella, sin requerimientos ni coacción alguna.

En cuanto a la comprensión lectora, se hace mayor énfasis porque aquí se presentan los niveles de lectura, los cuales hacen parte del objetivo de esta investigación. Además, porque es necesario entender que cada nivel de lectura es más profundo y complejo que el anterior, y requiere cada nivel de un proceso paulatino para poder alcanzar el siguiente y justo aquí, en esa intención de pasar del literal al inferencial y luego al crítico, es donde entra la escritura como proceso que no puede desligarse, esta va surgiendo como acto

comunicativo de producción que da cuenta, especialmente, de los niveles propositivos de comprensión. Es decir, no se aprende a correr sin antes haber caminado. Gracias a la relación entre lectura y escritura, se establecen, en esencia, cuáles pueden ser esas estrategias de lectura que ayuden a potenciar cada uno de los niveles, partiendo del hecho de que la escritura es fundamental para el nivel propositivo de lectura. Y, consecutivamente, esto nos abre el camino para que podamos abordar cómo se dan las prácticas lectoras y escritoras en la red, ya que esto ha implicado que, de alguna manera, en la actualidad la promoción a la lectura esté siendo mediada por el uso de herramientas tecnológicas. La incidencia negativa o positiva de herramientas tecnológicas corresponde al cambio de paradigma que se vive, sobre todo porque en la actualidad de nuestras aulas se está tratando de reconciliar los métodos tradicionales con los digitales para que la lectura adquiera una posición más inclusiva, no solo en la escuela sino también en el hogar. De ahí que, se opte por modificar o diseñar nuevas propuestas en los procesos de enseñanza–aprendizaje. De esta manera, intentamos vincular redes sociales como: Facebook, Twitter, Instagram, Youtube, entre otros, al diseño de las estrategias didácticas para esta investigación.

Una vez asimiladas estas nociones, se suma la de los *Cibergéneros*. Esta hace parte de los nuevos discursos digitales, conformados a su vez por la interacción que se genera en la producción de estas nuevas formas de expresión (el chat, los foros, el blog, los vídeos influencers, infografías, memes, el muro de Facebook). Discursos más próximos a la oralidad.

El diseño metodológico sirvió para implementar las pruebas y demás instrumentos que nos permitieron evidenciar los aspectos relevantes de las estrategias utilizadas. El método al que se recurre es el descriptivo-explicativo-interventivo. El enfoque que nos ayuda a trazar el camino para esta investigación es acción – participativa, con componentes cualitativos y algunos espacios de desarrollo cuantitativo, especialmente, para triangular los resultados del análisis. Es así como se delimitó la población de muestra para optimizar la intervención, y poder atender las particularidades y características de los estudiantes de ambas instituciones educativas. Los instrumentos que se utilizaron para recolectar y

analizar la información son: el mapeo, aplicación de tests, taller investigativo, portafolios, bitácoras de observación y análisis de tablas descriptivas.

Este proyecto se distribuye en cuatro fases de elaboración. En la primera fase se identifican los niveles e intereses de lectura de los estudiantes; en la segunda fase se diseñan las estrategias didácticas con el uso de redes sociales; la tercera fase implica el diseño de estrategias didácticas para fortalecer los procesos de lectura comprensiva, principalmente en el nivel inferencial y crítico; y en la cuarta fase, se evalúan todos los datos y resultados arrojados durante la intervención.

Los resultados de la aplicación de la investigación traen a la luz algunas de las dificultades que se presentaron. Por ejemplo, los inconvenientes con la conectividad. Esto debido a que para el momento en que se inició este trabajo, se contaba con un gobierno departamental que apuntaba al uso de TIC en las instituciones educativas, pero en la transición del gobierno siguiente, este privilegio se perdió. En otro momento de la aplicación y en la evidencia de los resultados, se observó que un 80% de estudiantes expresaron en las pruebas diagnósticas que utilizan las redes sociales, pero a la hora de realizar las actividades propuestas por los docentes este factor de uso e interacción por parte de ellos no fue contribuyente y entorpece el desarrollo del ejercicio como tal. Otro elemento para extrapolar es que, pese a que a los estudiantes les gusta leer publicaciones en las redes sociales, cuando se trata de interactuar e intervenir a partir de ellas no son propositivos en un nivel crítico, hacen lecturas superficiales, selectivas, cortas y fragmentadas. Como consecuencia a todo lo anterior, se presentan las relaciones de los desempeños de los estudiantes al realizar los diferentes procesos de comprensión lectora, así como del uso de los cibergéneros.

El análisis y las contradicciones, son el apartado más sustancial de esta investigación, este surge a partir de la implementación de las estrategias didácticas, primordialmente por el carácter interactivo en que está enmarcada la lectura y la escritura, aquí todavía se evidencia que los estudiantes en su mayoría leen desde el nivel literal, y que desde sus intereses, buscan lecturas multimediales con un lenguaje coloquial, juvenil y humorístico. Al mismo tiempo, nos vimos en la obligación de diferenciar entre la receptividad y los niveles de comprensión. Ya que los estudiantes acceden más a unos tipos

de texto que a otros. Es decir, que ellos tienden a seleccionar narraciones y no tanto textos argumentativos o informativos. Aspecto que influye en el acercamiento a otros discursos y que afecta en gran medida los niveles de comprensión inferencial y crítica, que son los niveles más cercanos a la escritura. También fue necesario distinguir los propósitos de la lectura social (con el uso de las redes sociales) y la lectura como un mecanismo para aprender. En ellas radican dos objetivos. Una u otra pierden su potencial y no se logró durante la aplicación que estuvieran en consonancia. Finalmente, otra contradicción está encuadrada tanto en la recepción como en la producción de discursos ya que los estudiantes y jóvenes en general, son más susceptibles de recibir grandes cantidades de información. Y que, durante el desarrollo de las actividades se observó una dificultad para poder trascender los niveles de lectura. Se suma a esto, que ellos difícilmente logran producir discursos orales críticos, autónomos, reflexivos, más aún, cuando se trata de cumplir con una responsabilidad académica.

Ante estos obstáculos se opta por presentar y sugerir una nueva propuesta en cuanto a la implementación de las estrategias didácticas que, a futuro, nos permitan continuar con este proceso, y que nos garanticen mayor favorabilidad en la progresión de los estudiantes en sus niveles de lectura. Además, porque una de las conclusiones a las que llegamos es que no solo se trata de potenciar las competencias comunicativas, también es preciso desarrollar paralelamente las competencias digitales, pues en la actualidad, ambas se están configurando como elementos interdisciplinarios para las prácticas pedagógicas.

Justificación

Una de las preocupaciones de la educación en Colombia son los bajos resultados en las evaluaciones de las pruebas internas y externas (Saber y Pisa). Estas pruebas miden, principalmente, las competencias matemática y lectora de los estudiantes del país. Uno de los puntos claves de esta preocupación tiene su fundamento en que las prácticas de lectura que predominan en la enseñanza media no favorecen el despliegue de una lectura crítica, la cual será necesaria para que el estudiante ingrese con éxito a los estudios superiores y participe activamente de otros ámbitos de interacción.

Esto último contrasta con las políticas emanadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través de la *Ley 115 de 1994*, en la que señala que una de las finalidades de la educación media en Colombia es permitir la comprensión crítica y reflexiva de la realidad social, incluyendo la cultura ciudadana, la investigación científica y la profundización en algún campo del saber, de acuerdo a los intereses y capacidades de los estudiantes (Congreso de la República de Colombia, 1994). Hablando de la importancia de la lectura, supone que en la educación media esta práctica constituye una especie de “pasaje” que permite al estudiante el tránsito o inmersión hacia prácticas de lectura más profundas y críticas, requeridas en la educación superior y en el mundo social del trabajo.

Luego de realizar el análisis del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) y las pruebas SABER 9° del 2015 en la Institución Educativa León XIII del municipio de El Peñol, y la Institución Educativa Piamonte en el corregimiento Piamonte del municipio de Cáceres, ambos del departamento de Antioquia; se evidencia en la primera institución que los promedios obtenidos durante 2015 y frente a los obtenidos durante el año 2014 presentan un preocupante descenso de la siguiente manera: en el 2014 estuvieron por encima del promedio nacional en la prueba de lenguaje, ya que en la tabla de 100 a 500 se ubicó en 331 frente al 293 de la calificación nacional; y en este último año, en esa misma tabla de 100 a 500, bajó al 284 frente al 293 de la calificación Nacional. Caso contrario ocurrió en la I.E Piamonte, donde la constante es el ascenso en los resultados arrojados por

el ICSE con relación al año anterior y en porcentajes referentes al país está por encima del promedio. Así lo demuestran las estadísticas. En las pruebas Saber de noveno grado, por ejemplo, Colombia está con respecto a lenguaje en 293 y la I.E Piamonte en 319, en un rango de 100 a 500 (ICFES, 2017). No obstante, no logra superar las metas mínimas anuales. Es por estas razones que se hace necesario diseñar estrategias de mejoramiento que aporten en el fortalecimiento de dichos procesos para los estudiantes de grado 10º, ya que ellos fueron evaluados en el año inmediatamente anterior y, es en quienes se evidencian las falencias en la actualidad.

Lo anterior no quiere decir que los procesos de comprensión de lectura y el ejercicio de la escritura no deban trabajarse en grados anteriores; sin embargo nos limitamos a la comunidad educativa que nos involucra como docentes de media. De hecho, reconocemos que la lectura y la escritura se trabajan desde el inicio de la vida escolar de los estudiantes, porque así lo sugieren los estándares básicos de competencias de lenguaje emitidos por el MEN. Cabe aclarar que estos están constituidos secuencialmente por ciclos de escolaridad en los que se agrupan los grados con la finalidad de responder a las competencias y la progresión que constituye el desarrollo del lenguaje (MEN, 1998). Precisamente, aludiendo a este desarrollo, consideramos que es una edad ideal para trabajar lecturas más profundas que impliquen un esfuerzo comprensivo más complejo por parte de los jóvenes y a partir de ahí fortalecerlos.

Ahora bien, estas falencias de lectoescritura surgen de las debilidades presentadas en grados anteriores y que no fueron superadas por los estudiantes, por falta de seguimiento o porque en la mayoría de los casos no han contado con el apoyo y el acompañamiento familiar necesario dentro de cualquier proceso pedagógico que se emprenda. Esto causa fallas en los procesos escolares extendiéndose a la comunidad educativa en general, ya que un niño con pobres procesos de lectoescritura será un niño que no podrá hacer relaciones e inferencias y luego será un estudiante que no entenderá bien los contextos, no podrá asumir posiciones con argumentos y terminará haciendo una prueba SABER que no cumplirá con las expectativas de la Institución y del MEN posteriormente. Es relevante aclarar que aunque este tema no se va profundizar en la presente investigación, es necesario

mencionarlo como uno de los posibles causantes de la apatía hacia la lectura, por parte de los estudiantes.

Se establece que los estudiantes no poseen prácticas adecuadas de lectura, lo que se hace evidente en los bajos niveles de comprensión y producción textual, hábitos incorrectos de ortografía y un mal uso del lenguaje a la hora de escribir. De acuerdo con lo que establecen los entes que rigen la educación en nuestro país, el Ministerio de Educación Nacional a través del Plan Nacional de Lectura y Escritura, refieren que los objetivos tendientes a mejorar los procesos de lectura y escritura en las instituciones de educación del país son:

Fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de la media de los grados 10° a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y del papel de las familias en estos procesos (Ministerio de Educación Nacional, 2011).

De igual forma, los estándares curriculares del área de lengua castellana plantean en los indicadores de desempeño o subprocesos de los grados décimo y undécimo que el estudiante:

Elaborará hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que lee. Relacionar el significado de los textos que lee con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido. Diseñar esquemas de interpretación, teniendo en cuenta al tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa. Asumir una actitud crítica frente a los textos que lee y elabora, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos. Interpretar críticamente la información difundida por los medios de comunicación masiva. Comprender el papel que cumplen los medios de comunicación masiva en el contexto social, cultural, económico y político de las sociedades contemporáneas. Analizar los mecanismos ideológicos que subyacen a la estructura de los medios de información masiva y asumir una posición crítica frente a los elementos ideológicos presentes en dichos medios, y analizará

su incidencia en la sociedad actual (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 20)

Al tener en cuenta lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional, como ente rector de la educación en nuestro país, y evidenciadas las dificultades presentadas por los estudiantes de grado 10°, se establece como prioridad implementar acciones encaminadas a fortalecer y mejorar los procesos de lectura a través de actividades que generen en los alumnos, inicialmente, el agrado por la lectura sin que estas acciones estén consideradas dentro de los planes o fines pedagógicos; y aunque nuestra propuesta tiene objetivos pedagógicos buscamos incorporar elementos novedosos como el uso de las redes sociales y la interacción con los cibergéneros, que sea llamativa y atractiva para ellos, que los estudiantes estén en disposición de leer sin ser condicionados por una nota o compensación, que realicen lecturas que sean acordes a sus gustos, necesidades o prioridades pero de manera consciente. Propondemos que con nuestra estrategia pedagógica contemplada en esta investigación se logre este ideal.

Este proceso será el primer paso para desatar en el estudiante la necesidad de explorar otros campos como: la comprensión puesta en contexto; producción y exploración de los medios literarios como herramienta de aprendizaje y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Se observa que los jóvenes tienen un gusto, fuera del aula, por las herramientas y dispositivos tecnológicos, el que será aprovechado como herramienta de aprendizaje y conocimiento (documentos digitales, *ebooks*, *wattpad*, *blogs*, creación *fanpage*, bibliotecas virtuales, club de lectura por redes sociales como *WhatsApp*, *Skype* o *Instagram*). A partir de ese gusto por la tecnología se generarán entornos virtuales de construcción de textos y elaboración de cortometrajes animados, los cuales crearán expectativas en los estudiantes y desarrollarán su imaginación con textos digitales que contengan sonido e imágenes. La idea es que se dé el génesis de un ágora literaria, que sea un espacio virtual donde se pueda expresar de forma espontánea y puedan ellos interactuar entre sí con lo que leen y producen.

Esta investigación tendrá su impacto en la medida en que los conceptos elaborados en ella, y los que sean abordados desde otros trabajos y autores, ayuden a los docentes e instituciones involucradas a crear estrategias de enseñanza que posibiliten el aprendizaje de

los estudiantes y el fortalecimiento de habilidades que desarrollarán aptitudes críticas en la contextualización de lo que leen; que hagan asociaciones mentales que generarán en un proceso de lectura que los ayude a crear hipótesis, hacer inferencias, leer de forma más consciente, para prepararse no sólo para las actividades académicas, también para enfrentar las diferentes pruebas que se les realizan, y que se les facilite el ingreso a la educación superior.

Sumado a lo anterior, está el diseño de estrategias didácticas novedosas e interesantes que, obviamente, estarán encaminadas al uso de los medios tecnológicos que nos brindan los innumerables artefactos que hay en la actualidad y que podrán hacer más llamativas estas actividades. Servirá a favor de la investigación de que se está frente a una generación de jóvenes nativos digitales porque nacieron y crecieron en una era netamente digital (Prenski, 2001). ya que facilitará la aplicación de dichas estrategias a los estudiantes, foco del trabajo investigativo, de las respectivas instituciones educativas.

En síntesis, cuando se habla de activar estas habilidades lectoras en los discentes, lo que se pretende es que el joven sea consciente de qué, cómo y por qué lee. Más allá de dotarse de estas competencias asociadas a la lectura, que lo haga para que transforme su esencia como ser humano. En palabras de Steiner: “Quien haya leído la metamorfosis de Franz Kafka y pueda mirarse impávido al espejo, ese es capaz técnicamente de leer letra impresa, pero es un analfabeto en el único sentido que cuenta” (Steiner, 1994, p. 32, citado por Martínez García, 2014). Es decir, la lectura debe transformar la visión del mundo del lector, posibilitar el mirarse de otras maneras.

Planteamiento del problema

Pregunta problematizadora

¿Cómo el uso de los cibergéneros fortalece las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de la media en las Instituciones Educativas León XIII y Piamonte?

Planteamiento

En los últimos años, en el ámbito educativo, ha crecido uniformemente en casi todos los países del mundo una preocupación que tiene que ver con los bajos niveles de lectura que presentan los estudiantes. Situación que parece más grave en los países latinoamericanos, y por supuesto, en nuestro país. En palabras de Miguel Zubiría:

[...] los resultados de aplicaciones de pruebas de comprensión lectora realizadas en Colombia entre 1992 y 1994 muestran que tan solo una quinta parte de la población de los grados 3°, 5°, 7° y 9° alcanza el nivel esperado, en tanto que el 66% alcanza el nivel de lectura textual (Ibáñez, 2014, p. 13).

De ahí que, como docentes básica secundaria y media vocacional, trabajamos con estudiantes de grados superiores a los mencionados; pero esperamos que esta investigación cumpla con sus objetivos y pueda ser emulada por docentes de otros niveles educativos para empezar a trabajar desde ahí puesto sería lo ideal

Así mismo, Zubiría (2001) dice que “estudios adelantados en Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Jamaica y México indican que la mitad de los alumnos de cuarto grado no logran entender siquiera lo que deletrean” (p. 77). Por otro lado, este autor especifica que el 17% de los jóvenes norteamericanos no son capaces de comprender una simple noticia deportiva, por lo que se catalogan como analfabetas funcionales. Estos estudios ratifican nuevamente que el alfabetismo no garantiza la comprensión lectora y que esta

sigue siendo una meta por trabajar en la educación latinoamericana. En estas condiciones, la obtención de niveles altos de comprensión lectora se convierte en una prioridad educativa internacional, en mayor medida y como decíamos al comienzo, porque la escuela tiene que marchar crecientemente hacia el desarrollo de la capacidad de abstracción.

En Colombia se evidencia en todos los grados de escolaridad, desde la básica primaria hasta la secundaria, la falta de inferencias y discursos críticos en las valoraciones de lectura de los educandos. Sumado a esta preocupación se encuentran los alarmantes resultados en las pruebas internas y externas (Saber y Pisa) que miden, entre otros aspectos, los diferentes niveles de lectura. En las pruebas realizadas en 2015, Colombia obtuvo 425 puntos; mientras que Singapur, país con el mejor resultado en la prueba de lectura obtuvo 564 en el 2016; y la ciudad de Buenos Aires, capital de Argentina, representa a Latinoamérica con un puntaje de 456 (OCDE, 2015).

El aprendizaje de la lectura se ha reducido a una ejecución de talleres que dan cuenta de mediaciones literales entre el texto y el lector. Sin embargo, para hacer un buen proceso de lectura es necesario involucrar una serie de habilidades cognitivas que le permiten al estudiante elaborar hipótesis a partir de lo que lee y contextualizar con el mundo que lo rodea.

En este orden de ideas, se tiene en cuenta el análisis del *Índice Sintético de Calidad* de las instituciones involucradas: 5.3 en ambas en el año 2016. Con la observación de las prácticas docentes en la cotidianidad desde el área de lengua castellana, de las también mencionadas instituciones, se puede decir que los estudiantes no están desarrollando esas habilidades de comprensión, lo que conlleva a actos de lectura desprovistos de asociaciones mentales. Es decir, el aprendizaje de la lectura se ha reducido a una decodificación de signos y grafías valorado por el uso adecuado o no de unas reglas sintácticas y ortográficas que no colabora para sus desempeños en las pruebas estatales ni para sus vidas.

Por tanto, se pretende con este proyecto potenciar las competencias pragmática, semántica y sintáctica, que son necesarias para que el estudiante haga inferencias, asociaciones, resolución de problemas, formulación de hipótesis, entre otras. Además, que el estudiante no sólo adquiera este aprendizaje para la academia, sino también para la vida.

Leer es una actividad que está presente prácticamente en todos los entornos del ser humano, partiendo de que todo aquello que se ve está sujeto a un ejercicio de lectura e interpretación, y cada día pareciera ampliarse este horizonte, de ahí que los chicos de ahora se inclinen y muestren más gusto por los cibergéneros ya que estos, en la actualidad, se han tomado el mundo en general, especialmente el de ellos. Es poco común un adolescente que no haya tenido algún acercamiento con ellos en algún momento de su vida, podría decirse inclusive que se sienten incompletos sin ellos, aunque no podemos generalizar. En relación a esto, expresa:

Estas realidades justifican la atracción de las redes sociales. Aspectos como la presencia transcultural o la omnipresencia hacen que las redes se comprometan como nodos productores y consumidores de información. A esto se suma que en estas redes las personas fácilmente pueden expresarse, ser escuchadas, compartir identidades, deleitarse con afinidades comunes. Por supuesto, no puede darse por sentado que sean ambientes perniciosos o que por sí mismas tales comunidades sean triviales. De hecho, parte de la convivencia en la red virtual es una extensión de las relaciones sociales cotidianas. (Parra Castrillón, 2010, p. 167).

Con lo anterior, se cree que los estudiantes mejorarán en su lectura comprensiva y en otras competencias que involucran otras habilidades comunicativas, como mejorar el ejercicio de la escritura al enriquecer el vocabulario y la ortografía, al usar cibergéneros como: el muro de Facebook, videos influencers de Youtube, Blogs, entre otros que son los más usuales en sus interacciones.

Objetivos

Objetivo general

Fortalecer las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de la media en las Instituciones Educativas León XIII y Piamonte con el uso de los cibergéneros.

Objetivos específicos

- Caracterizar los niveles e intereses de lectura y escritura de los estudiantes, por medio de test.
- Diseñar estrategias didácticas que usen las redes sociales, encaminadas a resolver falencias presentadas en los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de la educación media.
- Aplicar estrategias didácticas que acerquen a los estudiantes a los procesos de escritura y lectura comprensiva en los niveles inferencial y crítico, por medio de los cibergéneros
- Evaluar los resultados arrojados de la aplicación de las estrategias y actividades en los estudiantes de la educación media.

Antecedentes

El estado del arte de propuestas, trabajos y artículos de investigación que apuntan al fortalecimiento de la lectura en los jóvenes a partir de los cibergéneros, da cuenta de una cantidad significativa de investigaciones y la dedicación que sus autores han puesto en ellas. Razón sujeta a la importancia que demanda el tema y al reconocimiento de la lectura como un pasaje obligatorio a la educación superior o a la vida laboral, de igual forma hacen énfasis en que se debe asumir, con la responsabilidad necesaria, la colonización de las tecnologías en el presente y futuro no muy lejano.

Estos documentos brindan reflexiones y nos ofrecen maneras de convertir en un aliado, un enemigo potencial de los procesos de lectura en el aula y fuera de ella, tal y como se ha convertido el uso de la tecnología y todo lo que ésta ofrece. Encontramos aquí también, en estos textos, diferentes formas de identificar el problema: el abuso de las tecnologías y lo digital, el desapego de la lectura y la intención siempre de hacer que el verbo “leer” no se ejecute en su forma correcta, con el debido proceso de sus tres niveles.

Esta recopilación tiene como objetivo el reconocimiento del estado del arte sobre algunas propuestas, trabajos y artículos de investigación que apuntan al fortalecimiento de la lectura en los jóvenes a partir de los cibergéneros y la manera como han abordado la colonización de las tecnologías en el aula de clase, en pro de excelentes procesos de aprendizaje.

La muestra se compone de diez documentos reseñados, en donde encontramos desde artículos de revistas, libros y trabajos de investigación que, de una u otra manera, nos brindan un punto de partida en nuestra intención investigativa: fortalecer la lectura cognitiva en estudiantes de la media, a partir del uso de los cibergéneros o las redes sociales en que estos se producen.

Estas son investigaciones que muestran las diferentes maneras en las que puede ser abordada la dificultad de involucrar las TIC en el aula para mejorar procesos . Para llegar a

ellos fue necesario un minucioso rastreo en bases de datos de bibliotecas universitarias y algunas memorias en páginas web.

A continuación, se reseñan los documentos en orden cronológico ascendente:

1. Paredes Labra (2005) en *Animación a la lectura y TIC: Creando situaciones y espacios* “aborda un análisis crítico de los principales procesos metodológicos que apoyan la animación a la lectura mediante tecnologías de la información y la comunicación (TIC)” (p. 255). A partir de un proceso de integración de las TIC en la escuela y su vinculación con otros espacios como las bibliotecas y el ciberespacio, se abren posibilidades para reorientar las actividades de animación a la lectura mediante procesadores de texto y multimedia.

2. García Andrés (2008) en *Leer y Escribir en la Era de Internet* tiene como primer objetivo establecer un diagnóstico sobre cuáles son los hábitos lectores de los escolares de secundaria en Navarra, España y la incidencia real de las TIC e Internet en los mismos. Se parte de un trabajo de campo consistente en la investigación de la frecuencia de uso de medios tradicionales como el periódico, las revistas, el libro, la radio, la televisión y los nuevos géneros discursivos de internet, páginas web, correo electrónico, chat, blogs; de las razones para el empleo de los diferentes soportes, de las ventajas e inconvenientes de los mismos, y de la evaluación de los alumnos de sus capacidades y sus conocimientos de las TIC.

Un segundo objetivo consiste en el análisis y profundización en los géneros discursivos de internet desde una óptica lingüística y comunicativa. Al ser obvio que los géneros literarios de tipo canónico cuentan con una nutrida y fértil teorización, en el caso de los nuevos medios literarios, antes citados, por su cercanía en el tiempo, la investigación se está realizando en nuestros días, pero pueden esbozar unas primeras conclusiones sobre las posibilidades que estos géneros abren para el aprendizaje.

Un tercer apartado se ocupa de recorrer sumariamente la historia de la lectura y de la escritura desde la invención del alfabeto, sus etapas, especialmente la llegada de la imprenta y su revolución, hasta nuestros días de contienda e hibridación entre diferentes soportes: digitales y clásicos, electrónicos y tradicionales.

Finalmente, en la última parte de la publicación, se proponen actividades de lengua castellana y literatura relacionadas con el empleo de los diferentes géneros de la red, las páginas web, el correo electrónico, los blogs, así como, la escritura de textos concebida como un aprendizaje cooperativo. Estas actividades se hallan en diferentes grados de diseño y elaboración, han sido corroboradas en el aula, y la intención es lanzar propuestas para abrir nuevas vías a la enseñanza de la lengua y la literatura en la ESO (Educación Secundaria Obligatoria).

3. Soto (2011) en *Las Tecnologías Mediales, la Escuela y la Lectura, aliados distantes* expone la incidencia que han generado las tecnologías mediales en los procesos lectores de los niños y jóvenes. Se trata de mirar las maneras en que las revoluciones tecnológicas han transformado prácticas sociales, han generado formas novedosas de interacciones y comunicación, al tiempo que, han modificado la mente humana. Y es frente a este escenario que la escuela se ha mostrado carente de un horizonte que le permita comprender que la incorporación de las tecnologías mediales no es sólo un recurso didáctico, sino que se trata de una mediación cultural. La Internet se convierte entonces en el medio de comunicación dominante en los inicios del siglo XXI, gracias a su carácter de hipermedio, a su capacidad para integrar y facilitar la interacción con todos los medios de comunicación que lo preceden: los medios audiovisuales, el texto y las nuevas formas de comunicación que surgen de la conectividad universal. Este hipermedio es en la actualidad el escenario en el que niños, niñas y jóvenes constituyen sus subjetividades, generan interacciones aumentadas y tienen acceso a cantidades ilimitadas de información, por primera vez en la historia humana (Soto, 2011, p. 30).

4. Para entender cómo se integran las TIC, se toma como base el trabajo *Impacto del uso de la pizarra digital interactiva en la enseñanza de la lectura en el grado primero en el Instituto Pedagógico* de González Ramírez (2011) de la Universidad Nacional de Colombia. Este proyecto presenta los efectos de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura. Estudia el concepto de las TIC, y señala que en el ámbito educativo su utilización es positiva, especialmente por la facilidad de difusión de información que mejora las posibilidades en educación. De acuerdo con González Ramírez (2011), la lectura, que también se puede hacer por medio de una pantalla, no

necesariamente en un libro impreso, le permite al niño desarrollar sus habilidades cognitivas. Leer no consiste solamente en decodificar un texto, dice este autor, sino también, en interpretar su significado; la lectura es herramienta básica del aprendizaje, y su dominio requiere del desarrollo de diversas habilidades en las que se involucran la voz, la articulación, y la sensibilidad que implica la imaginación y la creatividad. También, los aparatos informáticos como los mediáticos resultan de todo tipo necesarios para el funcionamiento de las sociedades modernas. Por ello, la aplicación de las TIC en la educación no solo facilita el proceso de educabilidad, sino que es de vital importancia aplicarlo si se pretende hacer de los educandos seres competentes como integrantes de la sociedad de la comunicación actual. Este postulado plantea la posibilidad de obtener mejoras de la comprensión lectora. Lo que servirá como buen punto de partida para que los estudiantes sean capaces de comprender, en los diferentes niveles, todo aquello que leen. El texto, la voz, la música, los gráficos, los videos, la animación y las fotografías se combinan para promover el pensamiento y la creatividad de los usuarios (estudiantes) en la realización de tareas de alto nivel y en la comprensión de textos literarios y no literarios. Ofrecen una amplia gama de recursos que se pueden emplear para resolver problemas, reflexionar críticamente e interactuar con otros.

5. Manso Rodríguez (2012) en *Biblioteca, Fomento de la Lectura y Redes Sociales: convirtamos amigos en lectores* habla de la importancia de las redes sociales en la actualidad y en la cotidianidad de los jóvenes y hace una reflexión acerca de qué tanto impacto podrían tener éstas para fomentar la lectura. Para ello se vale de las concepciones de autores como Bradley, Celaya, Seoane, Lozano, entre otros que defienden el uso de las redes sociales para motivar la lectura por medio de clubes digitales en Facebook. También propone involucrar en este proceso a las bibliotecas, para lo cual los bibliotecarios juegan un papel preponderante, pero deben concientizarse también de que el uso de las tecnologías mediales es un aliado si se sabe utilizar. Por último, hace un amplio listado de las posibles páginas de Facebook que tienen como objetivo interactuar en línea sobre la lectura de determinados libros. Nos invita a creer que el empleo de las redes sociales en el fomento de la lectura le ofrece a las bibliotecas la posibilidad de mantener un flujo de comunicación constante con los usuarios y éstos a su vez con otros usuarios, beneficiando ambas partes.

Al conocer las recomendaciones de libros entre lectores, la biblioteca podría monitorear sus gustos, necesidades e intereses.

6. Cassany (2012) en *En Línea, Leer y Escribir en la Red* explora con cierto detalle el impacto que tiene la red en el uso, el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura, y más indirectamente, de la lengua y de la literatura y del resto de las materias que usan la lectura y la escritura como medios de aprendizaje. Se dirige a los docentes que hoy trabajan en las aulas, desde primaria hasta la universidad, pero también a los interesados en la cultura y la educación. Desde otra perspectiva, el documento aspira a ser una herramienta que una la investigación básica con las necesidades en la escuela. Se dan a conocer teorías junto con propuestas didácticas y experiencias, buscando un tono muy conciliador dónde se aprecie toda la información documentada: apartados con recursos digitales, manuales y estudios que amplían y ejemplifican la exposición.

7. Gemma Lluch (2014) analiza en *Jóvenes y Adolescentes hablan de la Lectura en la Red* los espacios virtuales de comunicación que surgen a partir de la necesidad que tienen los jóvenes de entablar conversaciones sobre temas que les generan interés: la lectura y los relatos. De la misma forma, da a conocer cómo en España se han multiplicado, desde el 2010, la lectura de webs, los blogs y los foros. Todo esto supone que la práctica lectora está dependiendo hoy de la existencia de esos espacios virtuales donde se pueda dialogar de aquello que se lee, una necesidad de que sepan lo que se está leyendo y lo que genera eso que se lee.

Según Luuch (2014) no se puede entender la lectura como un placer solitario. De esta forma, se contradice con la necesidad que sienten los jóvenes de compartir con otros todas aquellas sensaciones que despierta el texto leído con otros lectores que pueden estar en cualquier lugar del mundo. En ese carácter social, público e interactivo y global que permite socializar la lectura está la clave del éxito, esta forma de lectura no les aleja del grupo de sus semejantes, al contrario, crea nuevos lazos afectivos y construye nuevas amistades. Antes de las redes sociales, el lector adolescente era una rara avis alejado del mundo, ahora estos espacios los visibilizan, los hacen presentes, les permiten relacionarse con autores y editoriales y, además, los transforma en «líderes de opinión».

8. Valverde (2014), en su artículo *La Lectura y la Escritura con Significado como Estrategia de Pedagogía en la Formación de Maestros*, se dirige a docentes que buscan a través de una lectura con significado y sentido como estrategia pedagógica mejorar la calidad de la educación. Este artículo cita a varios autores del ámbito educativo, y específicamente, los que se refieren a la lectura y escritura. Entre ellos Estanislao Zuleta, Vigosky, Piaget, Ausbel y Sullivan, Goodman, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, entre otros.

El documento hace especial énfasis en la importancia de la lectura para entender el mundo que nos rodea y el proceso de pensamiento por el cual pasa el individuo para hacer una buena lectura. “Por tal motivo leer implica antes que enfrentarse a un texto escrito, comprender el mundo con todo sus seres humanos y procesos. La lectura es un camino de ida y regreso; del texto a la realidad y de esta al texto.” (p. 75).

Además, menciona la importancia de la lectura en todos los ámbitos, especialmente en lo social y cultural, y las representaciones semánticas a las que llegamos a partir de ella, para lo cual ponemos en práctica una serie de habilidades. Hay que echar mano de todos los recursos tecnológicos que el medio nos brinda para formar seres integrales que sepan en qué mundo viven y para dónde van.

Cabe resaltar que el artículo plantea la enseñanza de la lectura desde los primeros años en el desarrollo de los niños y cómo esta etapa es fundamental, pues deja huellas que marcarán de por vida al educando. También concluye con la gran preocupación que aqueja nuestro sistema educativo en cuanto a comprensión de lectura que bien es sabido es bastante deficiente.

9. Secul y Viñas (2016), en el artículo titulado *Fomento de la Lectura a través de las Redes Sociales*, brindan información valiosa para nuestras pretensiones investigativas. Los autores definen la lectura y el ejercicio de leer de la siguiente manera: La lectura es una de las herramientas fundamentales para conocer el mundo. Leer es un derecho, pero también es un placer. El hábito de la lectura encierra un universo cercano sensible y certero para reconocer contextos, reconstruir prácticas y advertir lo que sucede a nuestro alrededor. El encuentro con la lectura no solo se sostiene con la buena intención de leer, también se fomenta en virtud del lugar que ocupa en nuestra cotidianeidad: ella

acompaña nuestro devenir en el mundo, al igual que nuestras elecciones de paseo, diversión y entretenimiento. Por esto mismo, a través de distintos medios como el cine, radio y la televisión, la lectura se entiende como una necesidad humana que continúa interpelando a los sujetos y así mismo, forja un vínculo distintivo con las nuevas generaciones. En las que los avances tecnológicos influyen de manera negativa en las prácticas lectoras.

Dejan en claro que existe una realidad que no se puede obviar, que hoy el uso de computadoras y aplicaciones vinculadas al internet no son de uso exclusivo para tareas especializadas, sino que ya son parte de nuestra vida cotidiana y que deben ser aprovechadas para desarrollar “actos de lectura” en todas las formas en las que se materializa la red: Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn, Whatsapp, Blogs, etc.

Las redes sociales potencian la lectura social porque facilitan el intercambio de opiniones, permiten el acceso a la intertextualidad, la interpretación de discursos, la proliferación de citas y la divulgación de fragmentos de obras, anotaciones y/o comentarios de la cultura, y profundizan la relación existente entre los autores y sus lectores.

Todo lo anterior ha dado origen a fenómenos o híbridos entre lectura, redes sociales o tecnologías, conocidos hoy como blogueros o booktubers, que no son más que jóvenes apasionados por la lectura, que encontraron un espacio en las redes sociales para hablar de sus lecturas y autores y despertar el interés y la curiosidad de otros.

10. Arriaga, Baraze y Reyes (2016), en el artículo *Las redes sociales espacios de participación y aprendizaje para la producción de imágenes digitales de los jóvenes*, desarrollado en España, prestan mucha atención al rol que ocupan hoy las redes sociales en la producción digital de jóvenes de dicho país. “Se utilizan instrumentos tales como: el cuestionario, la entrevista y el análisis de imágenes. Se combinan métodos cuantitativos y cualitativos” (p. 197). Y, se concluye que las redes sociales ocupan un porcentaje significativo de la atención de los chicos. Bajo esta premisa, nos insta a que debemos apoderarnos de ese matrimonio para crear relaciones que faciliten procesos de aprendizaje tanto en la escuela como fuera de ella. Se concluye, a partir de la investigación, que en las redes sociales los jóvenes encuentran unos espacios antes inexistentes donde, además de explorar, se dan a conocer a través de sus creaciones digitales (fotografías) que otros leen y

afirman que es un espacio de aprendizaje que la escuela no les brinda. Explica uno de los chicos encuestados: “Internet es el mejor sitio para aprender de la gente que lleva tu mismo rollo. La gente que está interesada en lo mismo que tú es la que más te va a enseñar. Más que un educador, o un profesor” (p. 208)

Se puede evidenciar la estrategia usada en esta investigación y la manera en la cual ésta engancha y atrae a los jóvenes. Los expone a un intercambio de sus expresiones digitales. Esas que ellos mismos procesan desde su primera lectura visual y que luego dan a conocer a otros por medio de las redes sociales cuando ya es material digital. Es una relación recíproca de conocimientos que le permite al muchacho otro espacio de aprendizaje.

Marco teórico

A continuación se presentan los principales aportes teóricos del proyecto, esos que son sustento y base del proceso investigativo desde la planeación de las estrategias hasta la aplicación y posterior análisis de la información. Cada uno de estos apartados corresponde con las categorías de análisis: prácticas lectoras, comprensión lectora, cibergéneros. y escritura

Lectura

Como se planteó en la formulación del problema, las deficiencias en la comprensión de lectura son una de las problemáticas más importantes en la educación del país, por tanto, se presentarán algunas conceptualizaciones de lectura. Inicialmente, en opinión de Isabel Solé (1992, p. 32) esta es un proceso interactivo. Quién lee construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados.

La lectura de diferentes textos fortalece las competencias comunicativas de los estudiantes, no solo en la vida académica sino también en todas las actividades de su vida cotidiana. Por eso, tener bases en los procesos de comprensión lectora toma cada día más fuerza. Por su parte, Sánchez (2014) define la lectura como:

“Un proceso por el cual el lector percibe correctamente los símbolos escritos, organiza mediante ellos lo que ha querido decir un emisor, infiere e interpreta los contenidos allí expuestos. Los selecciona, valora y aplica en la solución de problemas y en el mejoramiento personal y colectivo” (p. 45).

No se puede desconocer que la lectura es un instrumento poderoso en el ámbito educativo para la adquisición de los contenidos curriculares en las diferentes áreas, pero lastimosamente se ha convertido en una forma de coacción para realizar tareas, volviéndola cada día menos atractiva para los estudiantes. Así lo profundiza Luz Adriana Restrepo (1996) en *Formar niños lectores*

“(…) pareciera ser que el papel de la escuela en la formación de lectores para la vida sucumbiera ante los innumerables contenidos por enseñar. Por lo anterior es indispensable analizar la incidencia de las distintas prácticas que le permiten cumplir o no con esta labor fundamental” (p. 6).

Es una misión de los docentes del área de lengua castellana salvar la lectura del rezago al que pareciera estar sometida. No es tarea fácil, es cierto; por eso, lo primero que debe hacerse es determinar el sentido de utilidad de la lectura, ¿para qué es útil la lectura?. Muchos responderán: para adquirir conocimientos; otros, para esparcimiento y placer, para ensanchar aprendizajes académicos. En fin, las respuestas y diferentes posturas resultan variadas y diversas. Se podría decir que sirve para todo. Sobre la utilidad de la lectura, Ospina (2002) plantea:

(…) Muchas veces oímos preguntar para qué sirve la lectura. Yo ahora voy a atreverme a decir que la lectura sirve para muchas cosas, pero que sería maravilloso que la lectura, siquiera por momentos, no sirviera para nada. Porque servir para algo supone siempre una finalidad exterior al hecho mismo: trabajo para subsistir, estudio para superarme, camino para llegar, buscar para encontrar (….) leer puede servir para muchas cosas; puede darnos información, puede ayudarnos a comprender el mundo, puede ayudarnos en nuestra formación para alcanzar tal o cual propósito, pero en rigor, éstos son beneficios secundarios de la lectura. Leer es en sí mismo un placer tan grande, un deleite a la vez sensorial e intelectual tan rico, es algo que confiere tal intensidad a nuestro presente, que pone en acción de un modo tan enriquecedor nuestras facultades, que deberíamos considerarlo como un fin en sí mismo, o mejor aún, como un deleite superior a los resultados que se obtengan con él (p. 22).

Un docente de lengua castellana siempre buscará que el objetivo primordial de la lectura sea que sus estudiantes se enamoren de ella y que a través de esta sueñen. Sin embargo, las políticas gubernamentales nos exigen que los estudiantes desarrollen competencias a partir de un buen proceso lector. En ese orden de ideas, es necesario realizar actividades que estén encaminadas a potenciar esas competencias que se hacen presentes en este proceso; como la inferencia, la reflexión, el análisis, proponer, argumentar, etc. Por lo que debemos enfocar esta práctica desde los más pequeños hasta los

más grandes. Es más, lo ideal sería que el niño cimentará estas aptitudes desde el hogar. Borges (citado en Restrepo, 1996, p. 67) dice que en la niñez se adquiere el hábito por la lectura. Él, por ejemplo, se crió en la biblioteca de su padre leyendo cualquier libro y conociendo el mundo a través de ellos.

Es casi imposible que la escuela no haga especial énfasis en el proceso que determina la acción de leer; pero hay que ir más allá de un simple hecho mecánico que implique una decodificación de signos: se vive en un mundo alfabetizado y eso es una realidad que cada día es más inherente a la vida de las personas. Por ello, el significado de leer es más importante y complejo, “leer es un derecho y un factor de inclusión social determinante”, pues se vive en un mundo escriturado (Sánchez Lozano, 2014, p. 8).

La lectura, además de un acto fundamental en la vida, es también una forma de salir de la caverna, como lo propone Platón: leer es conocer. Incita cambios en la manera de percibir, motiva a la acción, inspira y posibilita encuentros reales o imaginarios a través de los textos.

Leer puede servir para muchas cosas; puede dar información, puede ayudar a comprender el mundo, alcanzar un propósito a nivel formativo; pero en rigor, esos son beneficios secundarios de la lectura. Leer es, en sí mismo, un placer tan grande, un deleite a la vez sensorial e intelectual tan rico que confiere intensidad a nuestro presente, pone en acción de un modo enriquecedor nuestras facultades. Por eso, debería considerarse como un fin en sí mismo, o mejor aún, como un deleite superior a los resultados que se obtengan con él.

Categoría 1: Comprensión lectora

Es un proceso en el que un lector establece relaciones interactivas con aquello que lee, conecta ideas con otras anteriores, las compara, las argumenta para luego poder sacar conclusiones personales. Estas conclusiones, además de servir de información nueva y significativa, al ser almacenadas por primera vez por el lector, tienen la función de

enriquecer el conocimiento y servir como referente a nuevos ejercicios de lectura en los que podrá hacer relaciones de intertexto.

Morales (1987) manifiesta que “Sin comprensión no hay lectura”. Por tanto, la lectura para la comprensión no puede ser superficial o vaga. Debe ser activa, exploratoria, indagatoria, donde la conexión o enlace que se efectúe con otros conocimientos ya adquiridos proporcione nuevas ideas que sean importantes y con alto grado de significación para el lector.

El saber leer se tiene desde hace mucho tiempo por uno de los factores esenciales para la formación completa de la persona, y actualmente cada día se da más por supuesto que el progreso socioeconómico de un país depende en gran proporción del grado en que sus habitantes puedan adquirir los imprescindibles conocimientos que suministra la palabra escrita (Gamberger, 1975, p. 8)

Entonces la preocupación de la escuela radica en que el estudiante desarrolle en gran medida estos tipos de lectura y escritura. Ahora bien, en cualquier contexto académico, la lectura ocupa un lugar primordial por cuanto se recurre a ella como estrategia para la motivación, como fuente de información y como recurso que presenta y permite desarrollar contenidos y a la escritura se recurre como medio de expresión de esos contenidos desarrollados. De ahí que sea importante desarrollar competencias para que los estudiantes puedan comprender aquello que leen, esto es, que sean capaces de interpretar, analizar e inferir la información más relevante de un texto. Que puedan relacionarla con lo que ya saben y puedan extraer y construir nuevos conocimientos a partir de estos procesos; lo que le permitirá, en últimas, generar una postura crítica frente a la misma. Por eso se hace necesario aclarar que no todos consiguen un nivel de comprensión lectora adecuado, por lo que se han establecido categorías que permiten estimar distintos niveles, los cuales, según Mauricio Pérez Abril (2003) son:

Lectura de tipo literal: esta se lleva a cabo cuando el lector comprende todo lo que el autor comunica de manera explícita a través del texto o aquello que se lee. Es decir, comprende la relación de los elementos que usa el autor (llámense palabras, imágenes, etc.) o al menos lo que para él resulta indispensable para entender el sentido de lo que se expresa y hace uso de su vocabulario, ese que ha venido adquiriendo en su proceso de lector y

escritor, lo que le ayuda a encontrar diferentes significados que pueda tener una palabra en los muchos usos coloquiales que ésta pueda tener y a expresarlos.

Así, este autor afirma que: “En este nivel se explora la posibilidad de leer la *superficie* del texto; esto es, buscar la comprensión local de sus componentes. En ella, se indaga por la coherencia y cohesión local, la paráfrasis y la identificación o transcripción (Pérez Abril, 2003, p. 40).

Lectura inferencial: la entendemos como aquella en la que el lector está en la capacidad de dar cuenta de qué fue lo que el autor quiso comunicar. Es una lectura en la que el lector siempre se está moviendo entre los diferentes niveles de comprensión para extraer conclusiones y conjeturas o hipótesis con base en la información implícita que se dispone en el texto, de ahí que el proceso de producción escritural cobra especial valor. Es decir, la lectura inferencial es la capacidad de leer lo que no está escrito es un proceso mental que lleva al lector a descubrir la información no explícita a partir de la implícita y de llevarla hasta el plano de la expresión, sea por medio de la escritura o de la oralidad. En este sentido, Pérez (2003) refiere lo siguiente:

Este tipo de lectura explora la posibilidad de realizar inferencias para acceder a la información o establecer conclusiones que no están explícitas en el texto. Para ello, se establecen diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos, lo que deviene en una comprensión global de significados del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos del mismo (p. 41).

Lectura crítica-intertextual: aquella donde el lector proyecta y juzga tanto el contenido de lo que un autor plantea en su escrito, como en las inferencias o relaciones que se pueden establecer a partir de lo que aparece en el texto, de ahí que este nivel de lectura no se pueda pensar sin el plano de la expresión, sea desde la escritura o desde la oralidad. Estos juicios, valoraciones y proyecciones que emite el lector deben tener una sustentación, argumentación o razón de ser, que el lector debe soportar en los elementos que aparecen en el texto. En este nivel de lectura, el lector debe recurrir a su sentido común, es muy importante su capacidad para establecer relaciones lógicas, debe tener conocimientos sobre

el texto o tema del que trata el texto, debe hacer uso de su experiencia de vida como lector, valerse de su escala de valores (personal y la cultura a la que pertenece), hacer uso de sus criterios personales sobre eso que trata el autor y utilizar todos esos elementos en conjunto para tomar una posición frente a lo que el autor dice o expresa en el texto y poder hacer proyecciones sobre lo que podría implicar o podría suceder a partir, siempre, de aquello que está leyendo o leyó. Pérez (2003) la define así: “este tipo de lectura explora la posibilidad de que el lector tome distancia del contenido del texto y asuma una posición frente al texto. Para ello es necesario identificar las intenciones de los textos, los autores y las voces presentes en ellos.” (p. 42).

Cada nivel de comprensión de lectura es más profundo que el anterior, implicando en el estudiante un proceso escalonado para ir desarrollando lo que se conoce como *comprensión lectora*, en el que el proceso de producción se va incluyendo en la medida en que el lector está en un escalón más alto.

El punto es que, la lectura y la escritura, desde la práctica docente de los investigadores, posee diversos calificativos: leer es un acto, lectura es el acto. Pero, éste se acaba cuando la prisa y el consumo imperante de estos días hacen que resulte complejo intentar encontrar fórmulas precisas de fabricar lectores. El camino es infinito y agotador.

Es necesario entender que la lectura, es la perpetuidad del conocimiento, descrito de esta forma, parecería un proceso simple y de fácil consecución, pero no es cierto; y es aquí donde radica la situación problemática del por qué el docente, como promotor de lectura y escritura, debe concebir una serie de estrategias, y estas deben ser concebidas con especial detenimiento, pues deben estar acordes a las necesidades de cada estudiante, y de muchos factores como la edad, las capacidades etc. En cuanto a esto, Solé (1992) dice:

Si consideramos que las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es una capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos de tipo general

que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lecturas múltiples y variadas (p. 6).

También se hace importante aclarar que cada uno de estos niveles de comprensión lectora están mediados por lo que el ICFES denomina niveles de desempeño: avanzado, satisfactorio, mínimo e insuficiente. Estos son globales, jerárquicos e inclusivos, es decir que su complejidad va avanzando del insuficiente al avanzado.

Villamizar Martínez y Fernández Cristóvão (2012) dicen que el insuficiente se obtiene cuando el estudiante no logra comprender las preguntas de las pruebas Saber de menor complejidad. El nivel mínimo se da cuando es capaz de identificar una estructura cohesiva, incluida una macroestructura del texto leído y de situaciones comunicativas habituales. En el nivel satisfactorio es capaz de deducir, inferir y categorizar, de manera local y global, la información contenida en un texto y en situaciones comunicativas específicas, formales y poco cotidianas. Y en el nivel avanzado es capaz de hacer lo que concierne a los niveles anteriores poniendo de manifiesto sus conocimientos especializados para valorar, explicar e incluso juzgar contenidos, relaciones y funciones de un texto o de cualquier situación comunicativa.

Categoría 2: Prácticas lectoras y escritoras en la red

El panorama no parece mejorar. Por el contrario, con el avance exponencial de los medios masivos de comunicación, las tecnologías y el auge de dispositivos tecnológicos se hacen cada vez más complejas la lectura y la escritura, parece un postulado muy pesimista pero los recientes resultados reflejados en las diferentes pruebas lo reafirman. Sumado a esto, el florecer de una generación de jóvenes divergentes, que no solo son diferentes en su forma de pensar, también lo son en sus maneras de aprender y vivir, hace creer que la lectura y la escritura en el ámbito educativo simplemente cambiarán o se transformarán. Sin embargo, es aquí en donde la creatividad y la capacidad del docente, para valerse de estas condiciones y volverlas a su favor, deben sobresalir. Los estudiantes reparten la mayoría de su tiempo entre el ordenador y otros dispositivos digitales (con acceso a internet) y no precisamente haciendo buenos ejercicios de lectura o buenas selecciones de textos, comúnmente la necesidad es otra: Por ejemplo chatiando o textiando como se dice ahora,

utilizando y abreviando mal las palabras, reemplazando oraciones y frases por iconos o símbolos entre otros usos inadecuados del lenguaje; lo que deja ver lo pobre de sus actos de escritura; escuchar música (viendo plataformas de vídeos) o interactuando en juegos en línea. Entonces es deber del educador averiguar cómo, por medio de esta herramienta poderosa que tiene en las manos, logra hacer que el estudiante mejore los procesos de comprensión. Acerca de esto Paredes Labra (2005) reflexiona: “Ahora que los ordenadores e internet han entrado en tantas escuelas, quienes realizan animación a la lectura se preguntan por una participación meditada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los proyectos que emprenden” (p. 258).

Estas palabras no son más que una invitación a no convertir las nuevas formas de comunicación mediadas por las tecnologías de la información en un enemigo, sino en un aliado en el proceso de formación de lectores. El mundo de las tecnologías, hoy por hoy, está en todos lados; inclusive en el hogar no se puede, simplemente, desconocer esa realidad. Y con este nuevo contexto llegan también las redes sociales, espacios que quizás, en sus primeros momentos, fueron pensados para el ocio, socializar en línea con personas cercanas o que se encuentran a miles de kilómetros. En la actualidad, el uso que se les da es diverso y masificado. Así, esta concepción de redes sociales «A estas instancias, (...) es entendida como “una arquitectura expresada en el código informático, una comunidad con su propio *ethos* y escala de valores, o un lenguaje que puede ser aprendido y entendido críticamente» (Piscitelli, 2008, pág. 12, citado por Viñas y Secul Giusti, 2016).

Con la revolución de la web 2.0 y la inclusión de las redes sociales en la sociedad, es necesario que el contexto pedagógico también se sume a estas nuevas tendencias y genere nuevas propuestas en los procesos de enseñanza–aprendizaje, específicamente en las prácticas lectoras escolares.

Con diferentes programas y proyectos se pretende enlazar y extender el hábito de la lectura a la comunidad a través de las redes y los medios digitales. En este sentido, las redes sociales han incidido en la cotidianidad del ser humano de tal forma, que hasta han trastocado la rutina o los soportes habituales de lectura (Viñas y Secul Giusti, 2016, p. 30).

Los estudiantes de hoy día están altamente interesados en distintos recursos y herramientas informáticas destinadas a la comunicación y el entretenimiento, por lo que es importante buscar la manera de vincular esta motivación al contexto educativo. Es inútil negar que las nuevas tendencias tecnológicas han impactado de forma abrumadora a la sociedad, la cultura y la forma en cómo el hombre concibe el entorno que lo rodea. Por ende, también se transformaron otras instancias como la escuela y la forma en que se venía enseñando. De ahí que esta investigación pretenda involucrar el fomento de las prácticas lectoras en el aula con el uso de las redes sociales como herramienta pedagógica de gran valor. Lo anteriormente expuesto lo explica mejor Viñas (2016) en su texto *Fomento de la lectura a través de las redes sociales* en el que las redes sociales son sólo una práctica por añadidura, que permite que emerjan nuevos lectores en un espacio de disquisición e interlocución en el que la escritura también es protagonista.

Por otro lado, si se quisiera clasificar a las redes sociales, podría hacerse según su función: existen las genéricas, las cuales son muy numerosas y populares (como *Facebook* o *Twitter*). Están a su vez las redes profesionales como *LinkedIn*,¹ que involucran individuos que comparten el ámbito laboral o que buscan ampliar sus fronteras laborales y pueden ser abiertas o cerradas. Y, por último, se tienen las redes temáticas, que relacionan personas con intereses específicos en común, como música, hobbies, deportes, etc., siendo la más famosa *Flickr*, cuya temática es la fotografía.

Algunas de las redes sociales más utilizadas al día de hoy son *Facebook* y *Twitter*. Con respecto a la primera, este fue creado alrededor de 2004 por un grupo de estudiantes liderado por Mark Zuckerberg, con el objetivo de mantener en contacto a los estudiantes de la Universidad de Harvard (USA). Sin embargo, al poco tiempo cualquier persona con una cuenta de correo electrónico podía unirse. Así, esta red social empezó a ganar popularidad en el ambiente estudiantil, para luego ampliar su *target*. La traducción de la red a varios idiomas permitió su expansión mundial. Hoy en día esta red social cuenta con más de 1.000 millones de usuarios. *Facebook* es un ejemplo de herramientas de la web 2.0, que sirve hoy de estrategia en muchos procesos de aprendizaje y se sabe que no fue creada con este fin. Funciona como una plataforma abierta y a su vez puede prestar un valioso apoyo a las

¹ Se aclara que esta red social no es tenida en cuenta en la presente investigación.

nuevas orientaciones sociales que están surgiendo en las nuevas metodologías de los procesos educativos.

Por otro lado, *Twitter* fue creado un poco después que *Facebook*, alrededor del año 2006. Es una red social que permite publicar textos medianamente cortos (140 caracteres), los cuales son popularmente conocidos como “tuits” o trinos, en español, y que aparecen en la página principal del usuario que los publica. De esta manera, cada individuo suscrito a dicha red puede elegir “seguir” a otros usuarios, y asimismo ver el contenido de sus publicaciones.

En general, ingresar en una red social es muy sencillo, ya que simplemente implica rellenar un cuestionario con datos personales básicos y así obtener un nombre de usuario y una contraseña, que le servirán al usuario para inscribirse de manera privada a la red. Mientras el usuario cumpla los requisitos para el registro en dicha red (por ejemplo, una edad máxima permitida), podrá hacerlo sin inconvenientes.

Se podría escribir un tratado sobre la importancia de que los estudiantes conecten la lectura y la escritura con lo que les interesa. Actualmente, no es más que mantenerse conectado con el mundo y sus congéneres y que los docentes reconozcan esa dualidad y la aprovechen en pro de uno de los objetivos más significativos de la educación: que se aprenda a leer y se haga bien. Al respecto Cassany (2012) escribe que la época en la que pasó su infancia

(...) no tiene nada que ver con la conexión a la red, los móviles inteligentes, los filmes en tres dimensiones y las videoconsolas con juegos virtuales. En este sentido, nunca hubo hasta ahora una distancia cultural tan grande entre la infancia de los aprendices y la de sus maestros (146).

De igual forma, no solo ha cambiado la manera de comunicarse desde los aparatos tecnológicos, también ha cambiado el concepto de lectura y escritura: “¿Cuántas veces al día o a la semana buscamos algo en Google? ¡Muchísimas! leer y escribir hoy es teclear una palabra en la casilla de un motor de búsqueda y revisar miles de resultados.” (Cassany, 2012, p.151). Pero la lectura, como acto comprensivo y, a su vez, la escritura como acto productivo, son mucho más que escribir una palabra en *Google* y sondear una búsqueda en

un ordenador. Anteriormente se ha hablado en esta investigación sobre la importancia del acto de leer, no solo por placer, sino por todos aquellos aspectos cognitivos que están implícitos en él.

Todo lo planteado sobre las redes sociales y cómo podrían ser un motor de motivación para los estudiantes, según la investigación que se está llevando a cabo, podría mirarse desde cómo y qué se utilizará de ellas para conseguir el objetivo buscado: fortalecer la comprensión lectora, teniendo como vehículo conductor las redes sociales.

Dicho todo lo anterior y teniendo en cuenta que la intención investigativa es incorporar la lectura y la escritura de las redes sociales desde la perspectiva didáctica; esta propuesta basa sus postulados teóricos en Daniel Cassany (2012), puesto que es un autor que se ha abanderado del estudio del impacto de la lectura digital en el ámbito educativo; se cuestiona sobre el hecho de que se sigue leyendo en libros impresos cuando el mundo está inundado de una verdadera era digital “no puedo dejar de sentirme como un monje medieval que escribe en latín, cuando los demás hablan en romance” (p. 20). No obstante, se debe reconocer la existencia de una interacción de la lectura y la escritura en el soporte digital y el libro impreso. Cassany invita a sumergirse en el ciberespacio, de la mano de las herramientas que presenta en su libro *Leer y escribir en la red*, como un mapa, una guía para orientarnos sobre este propósito. Cuestión que no es fácil, aunque si bien es cierto que a los estudiantes de la actualidad les motivan el acercamiento a la tecnología y las prácticas digitales, no necesariamente se sienten cautivados por utilizar ese espacio para realizar deberes académicos, y por eso el papel del docente y cómo direcciona sus prácticas pedagógicas en este apartado es esencial. Como lo expresa el mismo autor en una entrevista realizada por Gómez Pinilla (2012):

Leer en línea es mucho más difícil que leer en papel, por lo que los chicos necesitan aquí mucha más ayuda de los maestros. Nos equivocamos si pensamos que ellos ya lo saben hacer todo... y que nosotros no sabemos... Quizás ellos sean buenos configurando un ordenador o resolviendo un problema técnico de conexión, pero carecen de actividades estratégicas para leer críticamente en línea (En línea).

Categoría 3: Los cibergéneros

Los medios de comunicación actuales y sus dinámicas de interacción, han permitido el surgimiento de nuevos géneros discursivos dentro de estos entramados sociales denominados redes. Estos pueden considerarse dentro de lo que Bajtín (2003) llama géneros primarios, pues allí se encuentra la conversación. Cada género se caracteriza porque tiene un tema, un estilo y una estructura.

Yus (2011) dice que hay dos tipos de cibergéneros: los transferidos son aquellos que existen por fuera de la red; y los autónomos son aquellos que surgen a partir de las nuevas formas de interacción, como los perfiles de redes sociales y los chats. Estos se caracterizan por estar mediados por el hipertexto, los gráficos, el texto, la imagen, etc. Permiten una interpretación mayor, pues el lector puede escoger qué leer y en qué profundizar. De hecho, para poder encontrar la coherencia se requiere de una actividad cognitiva extra e instantánea, pues la lectura de estos géneros surge de la inmediatez.

Los cibergéneros también se entienden como géneros periodísticos que pasaron del formato de prensa a lo audiovisual, presentando y representando información en varios soportes digitales, auditivos y visuales. De hecho, en la actualidad, con el uso del hipertexto, la linealidad en la narración se pierde. Díaz y Salaverria (2003) proponen cuatro fases en el proceso de creación de este tipo de textos: repetición, enriquecimiento, renovación e innovación. En el primero hay un paso de lo analógico a lo digital, en el segundo hay un proceso de hipertextualidad o hipermodalidad, en el tercero se recrea el género tradicional, pero con características de lo hipermodal y finalmente, el ciber-género es concebido como autóctono y propio.

En los cibergéneros se entiende completamente la interacción constante que existe entre lectura y escritura como prácticas sociales de comprensión y producción. En ellos hay una relación de mantenimiento de la escritura mediada por una lectura que permite la edición y actualización; además hay una estructura en red en la que el lector decide el camino de la lectura, la manera de explicar, de leer, de comentar y de compartir apreciaciones.

Blog

Este es un medio de comunicación asincrónico en el que un usuario (*blogger*) postea un mensaje y otros usuarios (internautas) cooperan de manera voluntaria y pública mediante comentarios. Es un género híbrido de expresión e intercambio virtual de manera escrita, pero con preponderancia de un registro informal de la lengua en una situación comunicativa efímera (Arancibia Aguilera y Montecino Soto, 2014).

Este discurso se caracteriza porque más que ser un monólogo del alumno, es una invitación a la conversación informal entre ellos mismos o con el profesor, permite la experimentación autónoma y poner en práctica la competencia digital. Así mismo, sirve para la organización del discurso, entender la secuencialidad de este y crear comunidades de aprendizaje (Lara, 2005).

Chat

Según Cassany (2004) el chat es un género comunicativo que se construye en el mismo momento e incluye todos los elementos del cibergénero: la inmediatez, el hipertexto, lo iconográfico, el diálogo. Mientras que Elgue Patiño (2007) dice que es un discurso más próximo a la oralidad, incluso se permiten errores sintácticos y ortográficos, ocultar la identidad o hablar simultáneamente con muchas personas sobre diferentes temas e incluso en diferentes situaciones comunicativas. Hoy aparece como un acto de comunicación a la mano, mediado por la inmediatez y la necesidad y sujeto a nuevas formas de lenguaje escrito que surgen gracias a la practicidad y a un mejor manejo del tiempo.

El muro de Facebook

Es un espacio que permite la construcción de texto digital, hipertexto y/o texto multimedia que posibilita una interacción de muchos a muchos. Dicha interacción consiste en que un usuario propietario de una cuenta de Facebook deja un elemento y otros usuarios interrelacionan con él mediante mensajes que pueden incluir comentarios, videos, fotos e imágenes. Este muro o perfil es importante porque constituye parte de la identidad virtual del usuario, pues en él se representa a sí mismo con todo su sentir y pensar (Pérez Naranjo e Ibarra López, 2012).

La infografía y el meme

La infografía está directamente relacionada con redes sociales como Pinterest y Facebook. Se caracteriza porque el usuario se expresa con gráficos, imágenes y textos con el fin de explicar o describir un acontecimiento o texto sin entrar mucho en los detalles, pero queriendo ser llamativo y claro (Leturia, 1998). En sí, la infografía es una combinación de elementos visuales como gráficos e ilustraciones y palabras, se caracteriza porque puntualiza la información que quiere ofrecer para que el lector la identifique fácilmente (Manjarrez de la Vega, s.f).

El meme, de la misma manera, presenta una información visual acompañada de palabras, pero su principal diferencia es que es repetitiva. Este se trasmite muchas veces, en un periodo de tiempo prolongado y la réplica no cambia, incluso se replica a sí mismo. Aunque si bien el meme como tal es un texto visual, su esencia radica en la idea y en la cultura de la imitación (Blackmore, 2010).

Influencers

En la historia del internet y de la información en la red, el video como género discursivo ha pasado de ser narrativo a dialógico, como todos los géneros propios del ciberespacio. Son videos hechos por demanda de comentarios principalmente y, otro poco, fruto de una cultura colaborativa, especialmente del “hazlo tú mismo” y la idea de ganar dinero. Se caracterizan porque generalmente tienen un solo plano, están rodados por una webcam o teléfono móvil, su duración es breve; sus contenidos pueden ser humorísticos, de Marketing, para generalizar una opinión y pueden ser realizados por jóvenes, adultos y niños, sin que falte la publicidad que los acompaña. En plataformas como YouTube el usuario o visionado es el protagonista de la historia, o en su defecto, el narrador y su intención es el infoentretenimiento (Pérez Rufí, 2011).

La escritura

La escritura es un proceso en el que se pone en marcha un conjunto de habilidades importantes en el pensamiento del ser humano, en donde se hace una transposición de este pensamiento a una hoja de papel o se materializa en otro formato; por lo tanto se convierte, así como la lectura, en una de las actividades más importantes del sujeto. Escribir ha

acompañado al hombre desde su aparición misma en la tierra, siglo tras siglo él mismo se ha encargado de contar su historia a través de la representación escrita; sea cual sea la forma de hacerlo: imágenes, pictogramas, jeroglíficos etcétera, en la actualidad, aunque los soportes hayan cambiado, la escritura sigue siendo la forma universal de expresión en la sociedad; por ello, como docentes e investigadores, le damos en nuestro trabajo la importancia que ésta tiene. Enseñar a leer y escribir es el reto más grande que tiene un docente en el aula de clases porque no sólo se trata de que los estudiantes hagan una sucesión gráfica de fonemas que tengan una secuencia coherente, organizada sintáctica y ortográficamente, se trata pues de que los estudiantes se sientan productores de discursos escritos que no sólo estén sujetos a revisiones estructurales y otras prácticas evaluativas, sino que puedan explorar el mundo que los rodea, las situaciones contextuales que la época actual les brinda y las puedan expresar en un texto.

De lo anterior se concluye que el maestro tiene un papel fundamental; porque se convierte en el guía para que el estudiante pueda desarrollar ese potencial a través de dos objetivos importantes; en primer lugar, darle al acto de escribir el valor que éste tiene como herramienta para construir el conocimiento y el desarrollo de procesos cognitivos y de pensamiento, en palabras de Daniel Casanny: “Ayudamos a los alumnos a construir el significado del texto, damos pautas sobre la forma que debe tener el escrito y la manera de conseguirlo”; en segundo lugar, él debe concientizar al estudiante de que escribir es una práctica social que cada vez es más relevante en la sociedad actual, en donde los jóvenes hacen uso de las redes sociales para expresarse de una u otra forma, Partiendo de este hecho, esta investigación pretende que los estudiantes hagan de la escritura un medio de participación social a través de las plataformas virtuales a través del uso de los cibergéneros con producciones que sean críticas y que partan de procesos de lectura comprensivos, como le describe Mariana Miras en prácticas de escritura en el aula. “ La escritura reflexiva es uno de los instrumentos más potentes que les podemos transmitir a los estudiantes para ayudarles a aprender y para que sean capaces de seguir aprendiendo a lo largo de su vida” sumado a esto la edad en la que está la población tenida en cuenta para este proyecto, alumnos entre los 15 y 17 años, que es un buen rango de edad para el uso de las redes sociales y para hacer reflexiones del entorno que los rodea.

Marco metodológico

Después de hacer el rastreo bibliográfico que va a fundamentar el trabajo de investigación a partir de las categorías de análisis, procedemos a realizar el diseño metodológico en el cual va a estar sostenida la investigación, ya que la selección de métodos, técnicas y herramientas para recoger información pertinente y establecer la congruencia de las preguntas de investigación con el método y este a su vez con la realidad.

Alcance

Se utiliza el método descriptivo-explicativo-interventivo, partiendo del hecho de que, en primer lugar, se debe hacer una descripción de los rasgos fundamentales de la población sujeta a estudio (atributos y cualidades) para determinar que hay una situación que requiere de un trabajo riguroso de investigación como el que se va a llevar a cabo en este proyecto.

La idea es hacer un análisis de todos los hechos que pueden estar causando las debilidades en la comprensión lectora de los estudiantes de la media y establecer qué relación hay entre cada factor a investigar. Este trabajo de investigación es descriptivo-explicativo porque, en primer lugar, se describe a profundidad una situación problemática y luego se explicarán los posibles factores causales de esta situación.

Enfoque

El enfoque en el que se va a trazar la ruta de acción es el cualitativo, pues estos diseños intentan recuperar para el análisis parte de la complejidad del sujeto y de sus modos de ser y de hacer en el medio que lo rodea. Lo íntimo, lo subjetivo, por definición difícilmente cuantificables, son el terreno donde se mueven por tanto los métodos cualitativos.

No obstante la investigación que se está llevando a cabo puede ser flexible en la medida en que sea necesario; por ello tendrá momentos de investigación cuantitativa. Por ejemplo, cuando se hace el análisis de los Índices Sintéticos de Calidad se está partiendo de un supuesto basado en cifras que indican que hay un problema en la comprensión lectora de los estudiantes de la media. Así mismo sucede cuando se triangulan y se contrastan los resultados del análisis de datos observados.

Muestra y muestreo

Debido a la cantidad de estudiantes de la media académica en la I.E. León XIII, se hace necesario limitar la población base en una población muestreo, que será de 10 estudiantes de décimo de un total de 122 estudiantes que conformaban los cuatro décimos en el año 2016 y que pasaron al grado once en el año 2017. Quiere decir esto que estaremos trabajando con un 12% en cuanto al número mencionado. Mientras que la situación en la I.E. Piamonte es distinta, partiendo del hecho de que la población total fueron once estudiantes durante el periodo 2016 a 2017.

Los estudiantes de la media de la I.E. Piamonte son jóvenes entre los 15 y 18 años, tienen diferentes intereses con relación a la música, la televisión, relaciones de pareja, en fin, lo típico de esta edad, la adolescencia, los cambios que esta conlleva, diferencias con sus padres, primeras relaciones amorosas, etc. En su gran mayoría, son responsables y dedicados a sus estudios; en el área de lenguaje han presentado una notable mejoría, lo demuestra el avance en sus producciones escritas y en comprensión lectora, en el aula. Lo anterior se evidencia en los resultados obtenidos en las pruebas externas de Estado realizadas el año anterior y que sirvieron para ubicar a la Institución como una de las mejores del departamento. Tienen excelente disposición hacia su proceso de aprendizaje. No obstante, las condiciones del entorno han hecho que muchos de ellos hayan tenido que retirarse, en algún momento, de sus estudios, por tanto, están en extra edad escolar. El éxodo a causa de la violencia, la informalidad en la economía y la poca estabilidad laboral de sus padres son solo algunas de las causas de esta situación, pero ello no ha sido impedimento para que sigan creyendo que la educación es un motor de transformación

social y de calidad de vida. Son estudiantes reflexivos y más pragmáticos que teóricos, por lo tanto, los maestros deben ser dinámicos si quieren tener su atención.

En el corregimiento de Piamonte no se ve la educación como una salida a las problemáticas que esta comunidad enfrenta, la gran mayoría de los padres de familia viven de la minería ilegal, agricultura incipiente y pesca esporádica. Por ello hablar de una cultura del estudio es complicado, de hecho los niños y adolescentes no poseen hábitos de lectura o académicos. Sin embargo, los educandos de la media han dado muestras de querer superarse a través de la educación.

Del otro lado están los estudiantes de la Institución Educativa León XIII, ubicada en El Peñol, oriente antioqueño. Institución que cuenta con más de cien años de historia y que se ha convertido en referente educativo del municipio, reconocida también en la actualidad como la institución digital más grande de Antioquia gracias al incremento de equipos digitales que facilitan hoy los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Son chicos entre los 15 a 17 años, en su mayoría, hijos de padres dedicados a trabajar la tierra y de madres dedicadas a la manufactura o confección, dos de las fuentes de la economía que mueven los hilos del municipio. Se ubican entre los estratos 1 y 2, algunos en el 3, y suelen ser hijos que pertenecen a un núcleo familiar comúnmente estable donde siempre hay alguien que se preocupa por ellos. Son amantes de la música y el deporte, por esto es posible que en sus casas exista un instrumento musical al que le dediquen tiempo o un par de patines, balón de fútbol o voleibol con los que practiquen con frecuencia, todo esto gracias al Plan de Educación Municipal que entiende la importancia de despertar en los más chicos disciplinas que permitan formar mejores seres humanos.

Con respecto a la lectura se podría decir que, aunque son jóvenes que leen, hay mucho trabajo por hacer, no son lectores apasionados y no asumen la importancia del hábito, es por esto que año tras año es casi predecible saber quiénes obtendrán los puntajes más regulares en las pruebas Saber del ICFES. Se suman a esta situación, los estudiantes que no tienen en su proyecto de vida continuar con un pregrado, lo que conlleva a que esta apatía hacia la lectura sea más aguda.

Son alumnos un poco tímidos a la hora de expresarse, se nota esto en los ejercicios de lectura en voz alta que se hacen en el aula o en los festivales que involucran expresión corporal (teatro o danza). Por esto les cuesta quizás manejar un buen discurso a la hora de argumentar ideas, que aunque tengan buenos argumentos se les hace difícil persuadir al otro con la exposición de ellos. Son chicos apasionados por las nuevas tecnologías y todo lo que ellas ofrecen, se desenvuelven muy bien con cualquier dispositivo en sus manos aunque, quizás, no tienen claridad sobre el poder y acceso a la información que tienen a su merced.

Técnicas de recolección y análisis de la información

Dentro del enfoque cabe la investigación-acción participativa, pues aquí los investigadores son observadores y se comprometen con más de una de las actividades observables donde luego surgen acciones en las cuales se involucran. El compromiso del observador es tal que abarca el seguimiento, no solo de dichas actividades, sino también de cómo abordan los chicos las categorías trabajadas, en este caso: nivel de comprensión lectora y sus avances a lo largo de las actividades, el uso de las TIC, específicamente los cibergéneros.

Este enfoque metodológico está inspirado en la educación, según Colmenares (2012), responde a las ideas de pensadores como Paulo Freire (1974), Hilda Taba (1957), Lawrence Stenhouse (1988) y John Elliot (1981, 1990) y tiene sus orígenes en la década de los años cuarenta del siglo XX.

Como su nombre lo indica, la investigación-acción participativa analiza situaciones y acciones para buscar soluciones prácticas para el accionar de los docentes. Es decir, que su objeto es explorar un problema vivido por los docentes, y estudiantes y toda la comunidad educativa; con el fin que mejoren sus acciones, contextos e ideas y se generen reflexiones que permitan un cambio. Consta de varias fases en espiral: determinación de la preocupación temática sobre la que se va a investigar, reflexión inicial o diagnóstica, planificación, acción-observación, nuevo esclarecimiento de la situación problemática, elaboración de los informes en los que se presenta la investigación (Suárez Pazos, 2002). Por eso hemos tomado el taller investigativo como herramienta dentro de la acción

participativa y la estadística como aporte del enfoque cuantitativo, entendiendo taller investigativo como:

Una técnica de particular importancia en los proyectos de Investigación-Acción Participativa ya que brinda la posibilidad de abordar, desde una perspectiva integral y participativa, problemáticas sociales que requieren algún cambio o desarrollo. Esto incluye partir del diagnóstico de tales situaciones, pasando por la identificación y valoración de alternativas viables de acción, hasta la definición y formulación de un plan específico de cambio o desarrollo. El taller es tanto una técnica de recolección de información, como de análisis y de planeación. La operatividad y eficacia de esta técnica requiere alto compromiso de los actores y gran capacidad de convocatoria, animación y conducción de los investigadores (Bautista, 2011, p. 180).

Herramientas de recolección de datos y análisis de la información

Las herramientas de recolección de datos empleadas son:

El mapeo:

Necesario para conocer muy bien las condiciones del contexto en el cual se va a llevar a cabo la investigación, qué necesidades rodean a los estudiantes. Por ejemplo, se pretende tomar como estrategia para conocer si ellos tienen facilidad para acceder a las redes sociales y con qué frecuencia lo hacen y saber qué tipo de conectividad poseen para saber si pueden trabajar en línea.

La fase de mapeo tiene por objeto ubicarse mentalmente en el escenario donde ha de desarrollarse la investigación, es decir, lograr un acercamiento a la realidad social o cultural objeto de estudio, donde se identifiquen claramente a los actores o participantes, los eventos y situaciones en los que interactúan dichos actores, las variaciones de tiempo y lugar de las acciones que estos desarrollan; en fin, un cuadro completo de los rasgos más relevantes de la situación o fenómeno objeto de análisis. Es, en definitiva, un trabajo de “cartografía social” (Bautista, 2011, p. 151).

Aplicación de test

En esta investigación se emplean tres tipos de test, específicamente, para ayudar a comprender cuales son los intereses de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje. El primero se llama Inteligencias múltiples de Garner. Esta es una propuesta para comprender las destrezas y capacidades de las personas y, así poder potenciarlas, en este caso en la educación. La versión usada es la de Marta Guerri (2013) a partir de su trabajo digital.

Por otra parte, el segundo test se llama Estilos de Aprendizaje, sirve para comprender la manera como aprenden las personas. En este caso, se utilizó la versión propuesta por Alonso, Gallego, y Honey (1995), el cual consta de 80 preguntas, que al ser trianguladas le permiten comprender a quien lo diligencie, en este caso los estudiantes, cuánto tienen de activo, reflexivo, teórico y pragmático.

El último test empleado fue el de Comprensión de Lectura con preguntas de selección múltiple y única respuesta (pruebas de entrada y de salida). Específicamente se trabajó con preguntas tipo pruebas Saber, pues son las que el Estado realiza a los estudiantes para evaluar sus niveles de comprensión lectora. Por tanto, se partió de la estructura y algunas lecturas que ha usado el ICFES durante los años 2013 a 2015. A continuación, se presenta la estructura empleada en el marco de este trabajo:

Componente	Afirmación	Nivel de desempeño	Cantidad de preguntas
Pragmático	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace al texto.	Avanzado y Satisfactorio	2
Semántico	Recupera información implícita en el contenido del texto.	Avanzado y Satisfactorio	3
	Recupera información explícita en el contenido del texto.	Satisfactorio	3
Sintáctico	Da cuenta de estrategias de organización, tejidos de los textos que lee.	Satisfactorio	1
	Reconoce estrategias de organización y tejidos de los textos que lee.	Avanzado y Satisfactorio	3

Tabla 1. Estructura de las preguntas de la prueba de entrada y salida. Creación propia.

Encuesta

Esta se realiza en la primera fase. Sirve para conocer los usos que les dan los estudiantes a los cibergéneros. La encuesta es una técnica que sirve para identificar valores, motivos, creencias, actitudes. Algunas de sus características son que es fácilmente adaptable y sistematizable a cualquier tipo de muestra. Su estructura consta de un objetivo, un cuestionario; posee, entre otras ventajas, la posibilidad de aplicaciones masivas y la obtención de información sobre un amplio abanico de cuestiones a la vez. Existen varios tipos, pero para el caso en cuestión, se emplean la de hechos y opiniones y las preguntas abiertas y cerradas.

Fichas bibliográficas

Sirven para estipular las fuentes de información que fundamentan las acciones a realizar. Esta técnica contempla la revisión documental y su sistematización en fichas que contemplan los datos bibliográficos, las ideas principales y los comentarios.

Talleres investigativos

Se trata de una serie de actividades planeadas con el fin de fortalecer la comprensión lectora, en los niveles crítico e inferencial a partir del uso de las TIC. Cada taller consta de tres momentos en los que se fortalece uno de los dos niveles de comprensión lectora y se hace uso de varios cibergéneros.

Taller	Título	Propósitos de la actividad	Red social a usarse	Procesos de la competencia comunicativa
1	¿Cuál es tu cuento?	Realizar la presentación de los estudiantes por medio de un cuento que los represente en un video por la red social Snapchat	Snapchat, Blog, Twitter	Lectura y escritura inferencial
2	¿Cómo es mi compañero?	Realizar un ejercicio de comprensión lectora inferencial de perfiles de Facebook	Facebook, Blog	Lectura y escritura inferencial.
3	Lee, rele, modifica y construye	Crear un texto original a partir de la lectura de otros textos	Facebook, Twitter, Blog	Lectura y escritura inferencial y crítica.

4	Paratexto-youtubers	Analizar y crear un texto audiovisual a partir de otros textos	YouTube, Blog	Lectura y escritura inferencial.
5	Ficha de personaje	Analizar en profundidad un personaje público.	YouTube, Facebook, Instagram, Snapchat, Blog...	Lectura y escritura inferencial.
6	Interactúa con el otro	Acercamiento virtual entre los estudiantes de las dos instituciones involucradas.	Facebook, Blog	Lectura y escritura inferencial.
7	Fotografiando al otro	Dar cuenta de mi entorno a partir de los textos visuales.	Facebook, Instagram, Pinterest, Flickr, Blog	Lectura y escritura inferencial.
8	Entrevista un personaje de la comunidad	Reflexionar sobre el diario vivir de la comunidad a partir de la voz del personaje seleccionado para entrevistar.	Facebook, YouTube, Blog	Lectura y escritura inferencial.
9	Memes literarios	Crear memes a partir de textos de literatura universal.	Facebook, Pinterest, Blog	Lectura y escritura inferencial.
10	Vídeos de canciones	Crear un para-texto de un video musical	YouTube, Facebook, Blog	Lectura y escritura inferencial.
11	Ring de la argumentación	Confrontar a los estudiantes de las dos instituciones a través de un debate argumentativo, a partir de la lectura de columnas de opinión.	Pinterest, Blogspot	Lectura y escritura crítica
12	Frankstein	Reflexionar sobre los propios procesos de lectura y escritura.	Pinterest, Flickr, Blogspot	Lectura y escritura crítica

Tabla 2. Talleres a realizarse

Portafolios

Son la colección de trabajos de los estudiantes, estos estarán disponibles en las redes sociales de cada uno y en el blog: *Leyendo navego y aprendo*², los cuales se constituyen como cibergéneros. Estos se tienen en cuenta en el momento final de cada actividad y para la evaluación formativa de los resultados. En este sentido, el blog, dentro del ámbito educativo, ha tenido buena acogida pues permite la interacción asincrónica entre estudiantes y docentes. Además, termina siendo una especie de bitácora y portafolio, en este caso específico, de los talleres que se realizan con los estudiantes.

² <http://leyendonavegoyaprendo.blogspot.com.co/>

Además, los instrumentos de análisis de información son:

Bitácora de observación y análisis

Se utiliza para analizar a fondo el fenómeno que se investiga, y para generar conclusiones y resultados en ella. El tipo de observación es participante porque el docente como ente dinamizador está involucrado directamente en este proceso. Cada una de las bitácoras se diligencia después de realizar cada taller y comprende datos como el cumplimiento de las secuencias, desempeño de los estudiantes y comentarios. Al partir del hecho de que la “bitácora de análisis tiene la función de documentar el procedimiento de análisis y las propias reacciones del investigador al proceso (...) resulta ser un instrumento para la validez y la confiabilidad de la información” (Bautista, 2011, p. 633).

Tablas descriptivas

Se emplearán cuadros descriptivos para procesar toda la información recolectada, tanto de la ficha de análisis como de las encuestas, de los diarios pedagógicos y de la observación; posteriormente se podrán establecer relaciones que hay entre todos los elementos mencionados anteriormente por medio de gráficos y tablas para después poder hacer el estudio.

Fases

El trabajo se divide en cuatro fases. Cada una de ellas corresponde a los objetivos específicos de la investigación y unas actividades, con sus respectivas herramientas de recolección de información.

FASES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	HERRAMIENTAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS
FASE 1	Identificar el nivel e intereses de lectura de los estudiantes, por medio de los resultados de las pruebas Saber y la aplicación del test de inteligencias múltiples y de estilos de aprendizaje.	Análisis del ICSE, de las instituciones involucradas y actividades de lectura comprensiva en el grupo focal. Aplicación del test estilos de aprendizaje Honey Alonso e inteligencias múltiples de Gardner	<ul style="list-style-type: none"> • Mapeo • Blog • Aplicación de test
FASE 2	Diseñar estrategias didácticas que usen los cibergéneros, encaminadas a resolver	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de las herramientas: • Selección de material didáctico. • Socialización de las principales 	<ul style="list-style-type: none"> • Muestreo • Ficha bibliográfica • Bitácora

	falencias presentadas en el proceso de lectura en los estudiantes de la media.	páginas de lectura en línea (Clubs de lectura en redes como Lecturalia).	<ul style="list-style-type: none"> • Blog
FASE 3	Desarrollar estrategias didácticas que ayuden a acercar a los estudiantes al proceso de lectura comprensiva en el nivel inferencial y crítico mediante el uso de los cibergéneros.	Realización de 12 talleres en los que se conjugan la lectura y la escritura mientras se usan los cibergéneros.	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha bibliográfica • Entrevistas • Taller investigativo • Bitácora • Portafolios • Blog
FASE 4	Evaluar los resultados arrojados de la aplicación de las estrategias y actividades en los estudiantes de la media.	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematización de los datos de la bitácora. • Creación de tablas descriptivas con los datos obtenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolios • Creación del blog “Soy un estudiante 10 leo y comprendo” • Blog • Tablas descriptivas

Tabla 3. Fases del proceso investigativo

Resultados de la aplicación

Tras realizar la propuesta de intervención y teniendo en cuenta los instrumentos de recolección de datos: la bitácora de observación, los portafolios de los estudiantes y el blog, se pudo llegar a las siguientes conclusiones generales.

La encuesta

Esta encuesta se realizó en la fase diagnóstica para dar luces sobre cómo desarrollar el proyecto. En esta encuesta se identificó que el 60% de los estudiantes se conecta desde los computadores de la escuela. Sobre este aspecto se aclara que al momento de diseñar la propuesta había conectividad en ambas instituciones educativas, pues se contaba con el programa de la administración departamental de Antioquia Digital. Pero al implementar el proyecto ya no existía este programa, lo que afectó la realización de las actividades, pues solo el 40% contaba con un dispositivo propio para conectarse.

En cuanto a los usos que los estudiantes le dan a las redes sociales, el 80% respondió que para chatear, lo cual llevó a pensar en los procesos de escritura de los estudiantes ya que en la implementación de los talleres se encontró que esta era del nivel literal. En esta pregunta se identificó también que a los estudiantes les gusta leer las publicaciones que hacen sus amigos en las redes y observar fotos y videos, pero en la implementación de los talleres se encontró que no son propositivos frente a dicha información. No llegan, como dice Pérez Abril (2003) a proyectar o juzgar los contenidos de esas publicaciones, ni a relacionarlos con otros textos. De hecho, su sentido común se queda en una charla, sin establecer relaciones lógicas entre sus contextos y los temas que abordan, así es como, dichas relaciones, sólo abarcan sus experiencias de vida como lectores, e incluso como productores de estos cibergéneros, pero sin tener en cuenta realmente las implicaciones sociales, éticas y morales ya que no toman distancia y tampoco logran comprender, en su mayoría, toda la estructura de responsabilidades detrás de estas redes sociales.

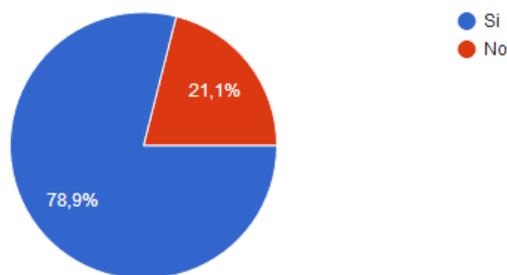
En cuanto a los fanpage, se identificó que les gustan los personajes públicos, como se constató en la aplicación, especialmente con los talleres donde debían leer a algunos de ellos; hacen lecturas selectivas de textos cortos y cuestiones muy superficiales. De entrada, descartan las lecturas que les exigen un nivel de comprensión lectora crítico o incluso pensar en los problemas sociales que los rodean.

En cuanto a los contenidos, los estudiantes mostraron predilección por los memes, el 80% expresó que les gustaban, pero al momento de crearlos no son propositivos. Son capaces de comprender lo que dicen los autores a un nivel inferencial: sacar hipótesis y relacionar información implícita y explícita, pero no de proponer textos en los que articulen esa información implícita y explícita (Pérez, 2003).

De las redes sociales que más usan, el 100% dijo que usa Facebook, de ahí que los talleres se pensarán a partir de esta red social, pero al momento de usarla con fines pedagógicos se encontró una reticencia de los estudiantes a publicar sus trabajos, pues como lo dicen Arriaga, Baraze y Reyes (2016), las redes sociales son espacios que no existían y no se veían como entornos para desarrollar procesos educativos, y apenas se está pensando en estas posibilidades. Por lo que, en este sentido, son nuevas para los estudiantes y no saben cómo asumirlas a la luz del aprendizaje, cómo abordarlas, ya que para ellos son solo espacios de diversión y ocio.

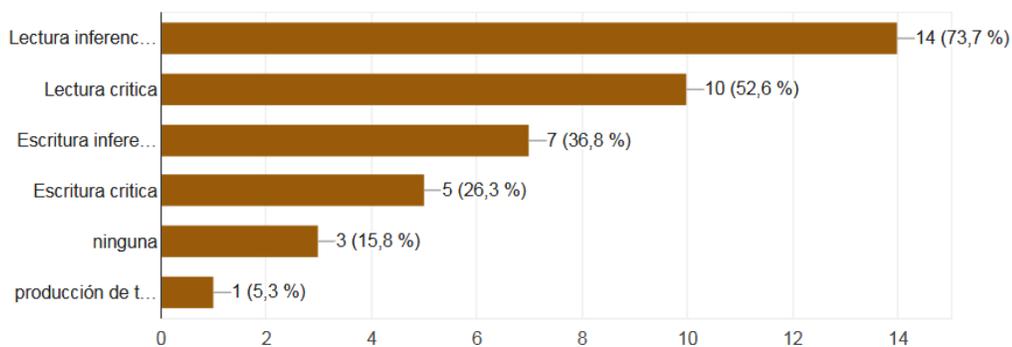
Bitácora de observación

Al momento en que el docente aplica las actividades que tiene planteadas dentro de una clase o taller, surgen una serie de eventos que hacen que dichas actividades se modifiquen. Uno de los factores para que ocurra dicha modificación se debe, principalmente, a problemas con la conectividad dentro de las instituciones educativas. Por esto, los talleres, seis, siete, once y doce no se pudieron desarrollar. Por lo que el primer resultado observado es este:



Gráfica 1. Cumplimiento del taller

Por otro lado, después de realizar los talleres se puede observar que la lectura inferencial fue el nivel de comprensión lectora más abordado, seguida de la lectura crítica. En lo que respecta a la escritura, tuvo menos protagonismo, pero aún así estuvo presente; teniendo en cuenta que la lectura y la escritura son procesos comunicativos, difíciles de desvincular. Además, en el transcurso de las actividades se descubrió que dichos procesos escriturales estaban mediados por la imagen y el video.



Gráfica 2. Proceso de la competencia comunicativa trabajado

Lo anterior da cuenta de que a lo largo de las actividades los estudiantes lograron interpretar los textos presentados. Cabe aclarar que el formato de los textos eran videos, cuentos cortos e infografías; contextualizándolos, con respecto a sus realidades y creando nuevos textos, la mayoría de vídeos e imágenes eran comentados por los otros compañeros. Estos comentarios fueron de carácter literal y solo algunas de las creaciones de los estudiantes fueron de carácter crítico. Estas producciones se caracterizaron principalmente

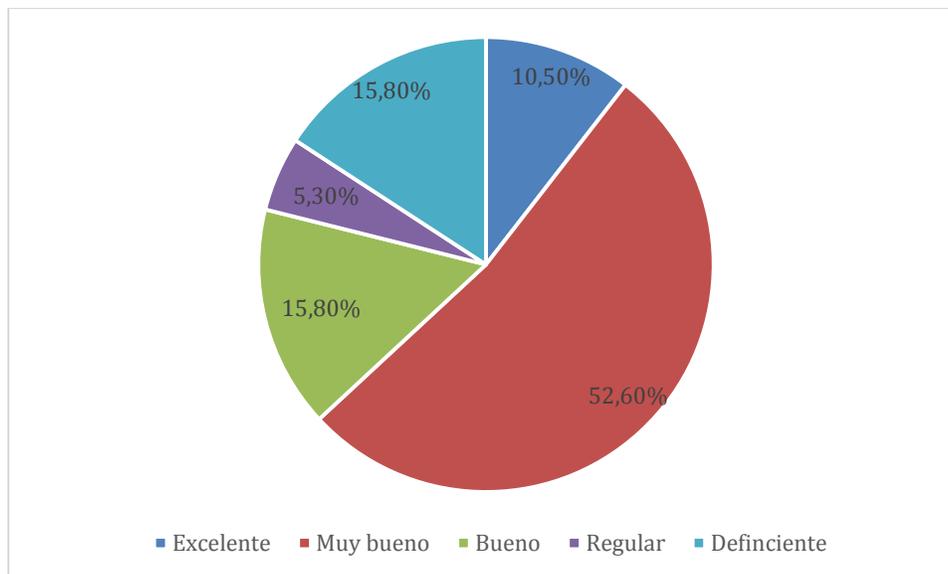
por el uso de un lenguaje informal y por la recursividad al momento de usar filtros y músicas que acompañaban el discurso.

Se aclara que en el aula de clase sucedió otra cosa. El discurso de los estudiantes en la presencialidad llegó más allá de lo literal. En la bitácora se encuentran anotaciones como estas: “los estudiantes hicieron un vídeo en donde entablaron una conversación de lo que ellos les había gustado sobre los youtubers que observaron, dieron sus impresiones sobre las temáticas que estos abordan” (Bitácora). En la clase ellos comparaban la información del texto brindado en el taller con algunos que ellos conocían.

Incluso, se tomaban su tiempo para leer en todas las actividades sujetas a revisión de perfiles de Facebook (talleres 2, 3 y 5) en los que debían extraer información específica de las publicaciones de los muros de sus compañeros, personajes públicos o escritores activos en las redes sociales. En cuanto a los talleres 4 y 10, la estrategia implementada incluía comprender un vídeo para luego producir otro. En este sentido, los estudiantes se preocuparon más por los aspectos formales de la producción del vídeo que por aspectos del contenido de ambos textos. De lo anterior, da a entender que ellos dejaron en un segundo plano la intención de enriquecer su proceso de comprensión lectora y se preocuparon más por el desarrollo de sus competencias en el uso de tecnologías mediales.

En lo que respecta a los talleres 1, 9 y 11 que tenían como base textos escritos, se pudo identificar poco interés por parte de los estudiantes ya que se muestran reacios a los procesos complejos de lectura, más que todo a aquellos que están sujetos a textos argumentativos, explicativos y expositivos. Uno de los comentarios respecto a este asunto que puede leerse en la bitácora es “los memes son la expresión digital con la que más se topan los chicos de hoy, por esta razón no fue tan complicado llegar al objetivo final. Se le puede hacer una valoración positiva, exceptuando la poca disposición a la hora de leer el texto”. El taller 7, por ejemplo, y a diferencia de los anteriores, implicaba la lectura del entorno y la producción fotográfica. Este fue un espacio en el que los estudiantes colaboraron y se apropiaron de su entorno para escoger el lugar; aunque esto ocurrió después de superar múltiples dificultades como la falta de conectividad y los enlace entre las dos instituciones para postear las fotos que posteriormente no comentaron.

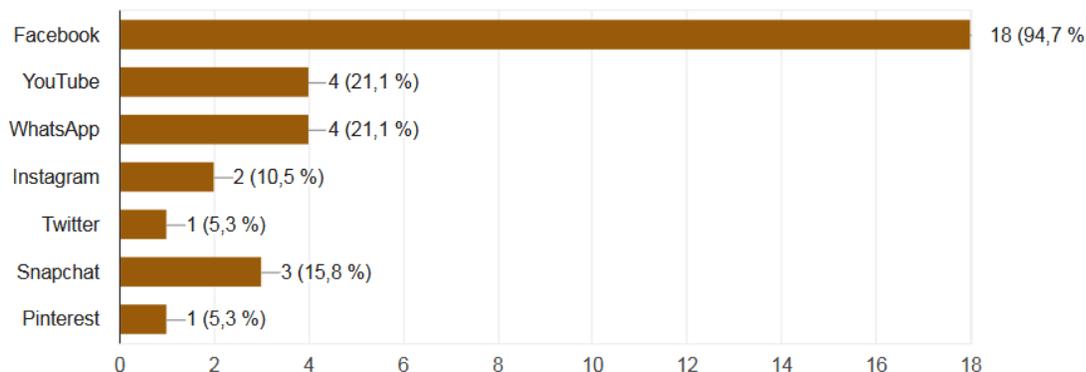
Estas observaciones van en consonancia con el ítem de desempeño del proceso lector, el cual tampoco fue excelente. De hecho, este proceso es el penúltimo y en él predominan los desempeños: muy bien y bueno.



Gráfica 3. Desempeño de los estudiantes al realizar el proceso de comprensión lectora

Algunos de los aspectos críticos apuntados en la bitácora sobre estos procesos de comprensión lectora fueron: los largos periodos de tiempo que tomaron los estudiantes para culminar las lecturas, la inclinación por la lectura de imágenes (fotos) y la resistencia al texto escrito. En cuanto a la producción siempre primó la timidez y el pánico escénico al enfrentarse a realizar los vídeos, el poco interés a la hora de presentar puntualmente los trabajos y la postergación de la entrega de los productos finales.

Cabe aclarar que todos los talleres se encuentran en el blog, pues esta, como se dijo en el apartado de metodología, fue la herramienta de investigación y el cibergénero que permitió, primero, ser repositorio de las actividades y, segundo, ser el medio de comunicación asincrónico en el que el docente postea un mensaje y los estudiantes interactúan con él. Entonces, la dinámica consistió en que los estudiantes entraban en él e iban realizando paso por paso las diferentes actividades que allí se plantean, en este sentido, la mayoría de las actividades realizadas implican el uso de Facebook, en menor medida de YouTube, Instagram y Snapchat. El uso de WhatsApp surgió en el camino como medio de comunicación directa y no presencial con los estudiantes.



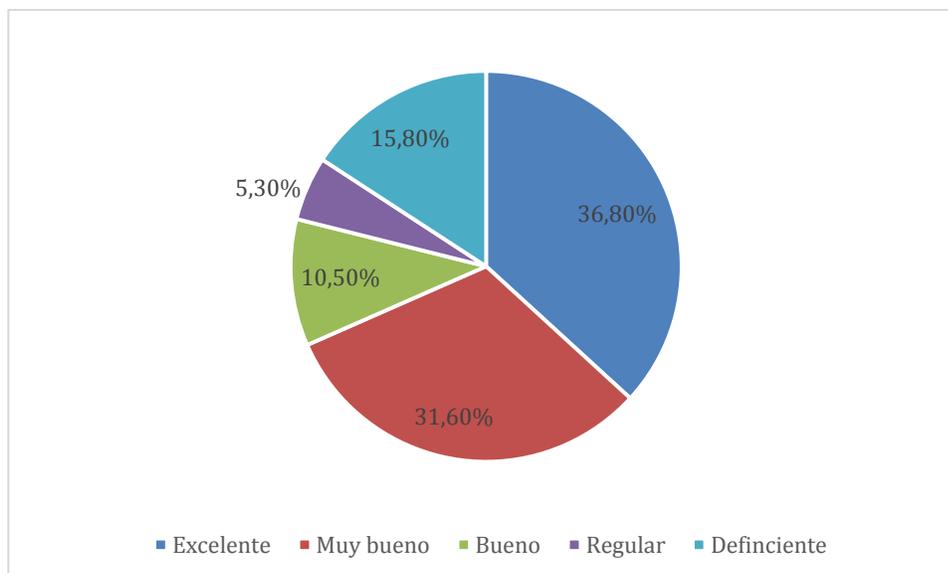
Gráfica 4. Redes sociales empleadas en los talleres

Los estudiantes sintieron especial interés en la lectura de los muros de Facebook, pero al momento de realizar comentarios a sus producciones y a las de los otros compañeros no fueron propositivos. Al entrar al perfil de *Anáfora Literaria* se pudo observar que simplemente cumplieron con la indicación de postear sus escritos.

En lo que respecta al uso de YouTube, como red social, se encuentra que fue ineficiente como canal de publicación de sus escritos. De hecho, dichas publicaciones debieron hacerse desde los canales de los docentes. Algo similar sucede con Instagram y Snapchat, en los cuales pocos estudiantes tuvieron la iniciativa de publicar a pesar de que en el ejercicio diagnóstico la mayoría dijeron que tenían cuenta en dichas redes sociales.

Pinterest, al igual que Facebook, fue una de las redes sociales bases, pues la totalidad de los textos icónicos usados en el blog son pines (fotografías e imágenes). Aun así, solo un estudiante reconoció y uso dicha red social.

Otro aspecto observado es el desempeño que tuvieron los estudiantes al emplear dichas redes sociales. Aunque en el ejercicio diagnóstico realizado más de la mitad de los estudiantes marcaron que usan las redes sociales varias veces al día, ese dominio no es excelente.



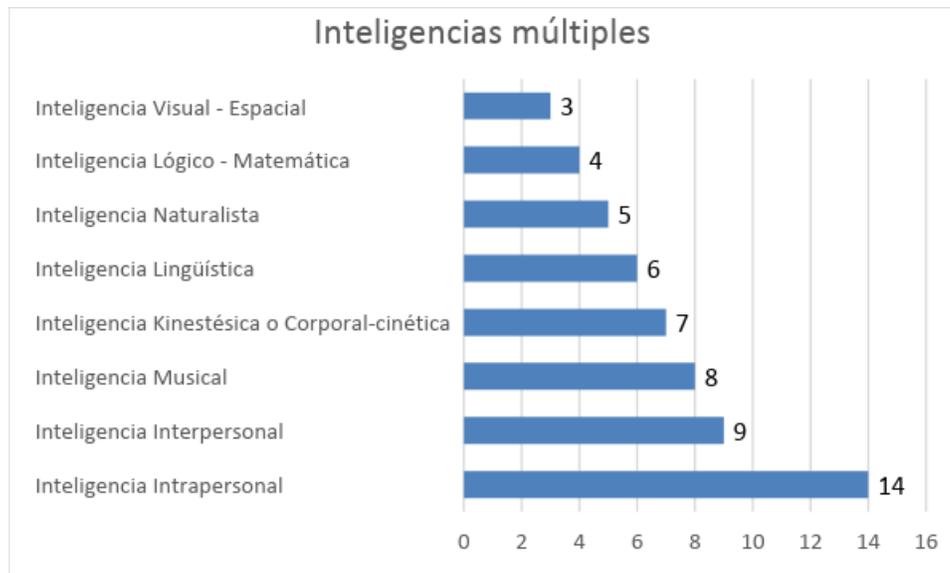
Gráfica 5. Desempeño de los estudiantes usando las redes sociales en los talleres

En este sentido, es relevante diferenciar que, la participación de los estudiantes en las redes sociales y el uso que hacen de estas a nivel personal no está en consonancia con el propósito académico que se intentó implementar, pues, se comprobó que los estudiantes son más entusiastas a la hora de comentar, socializar o compartir otro tipo de información diferente a la propuesta por los docentes. Por lo que la consolidación de los saberes, respecto a los niveles de lectura inferencial y crítica, así como de sus producciones discursivas no trascienden.

Aplicación de test

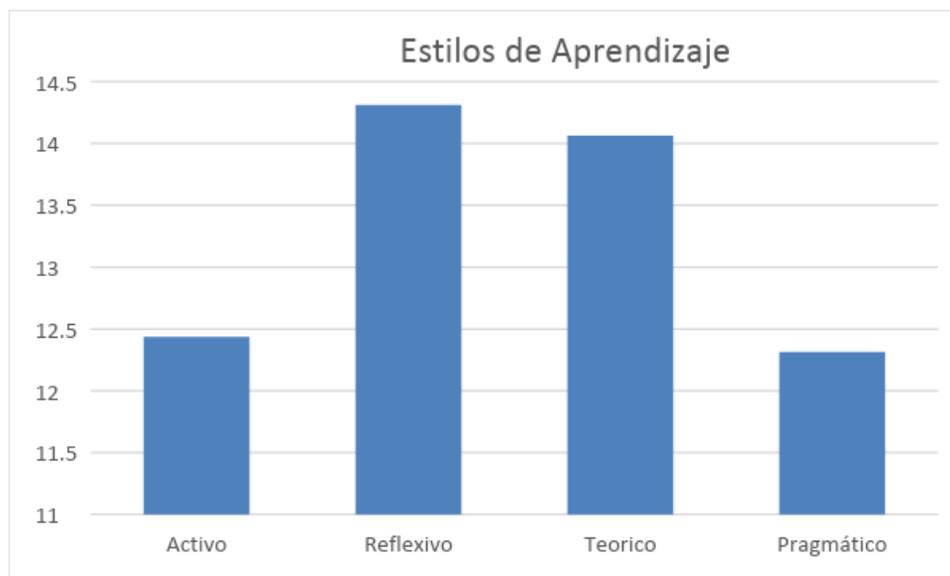
Test diagnósticos

Los primeros test aplicados fueron los que permitieron establecer un diagnóstico sobre los intereses y gustos de los estudiantes, con el primero de inteligencias múltiples, se observó que la que predomina en ellos es la inteligencia intrapersonal, es decir, se sienten afines con los temas que les ayudan a socializar.



Gráfica 6. Resultados Test Estilos de Aprendizaje

El segundo test aplicado, en el marco también del diagnóstico, permitió identificar que los estudiantes aprenden de manera reflexiva, les gusta indagar sobre el porqué de las cosas y no les gusta ser el centro de atención

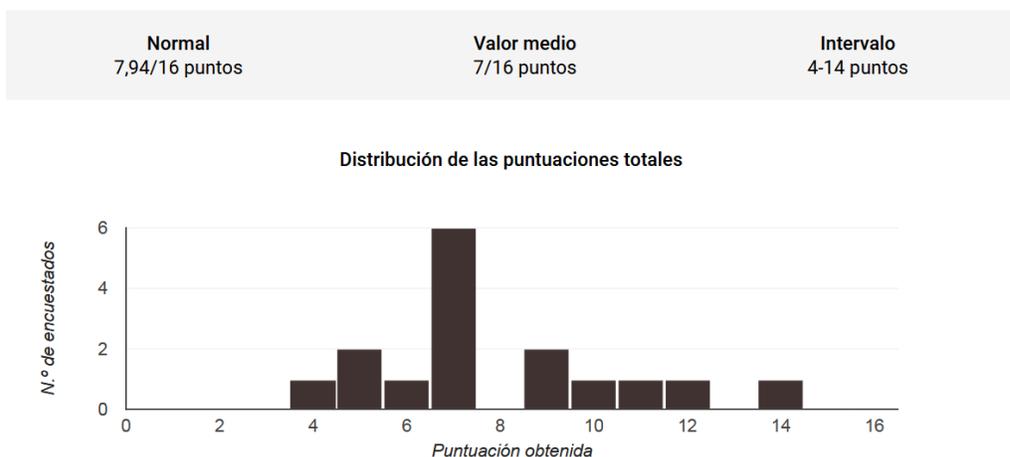


Gráfica 7. Inteligencias múltiples

A partir de la aplicación de estos dos test se planificaron los talleres de intervención y se escogieron las lecturas.

Prueba de entrada y salida

Como se presentó en la metodología, esta prueba se basa en las realizadas y diseñadas por el ICFES. De los tres componentes de la competencia lectora evaluados se encuentra que el que mejor dominan los estudiantes es el pragmático (preguntas 6 y 7) y el que más dificultades presenta es el componente sintáctico (preguntas 3, 4, 8 y 11). Se aclara que en las preguntas de nivel avanzado, es decir, las del nivel crítico, en promedio, fueron menos los estudiantes que contestaron acertadamente. En cuanto a las preguntas del nivel satisfactorio que corresponden al nivel inferencial, en promedio, solo la mitad de los estudiantes que presentaron la prueba, las respondieron acertadamente.

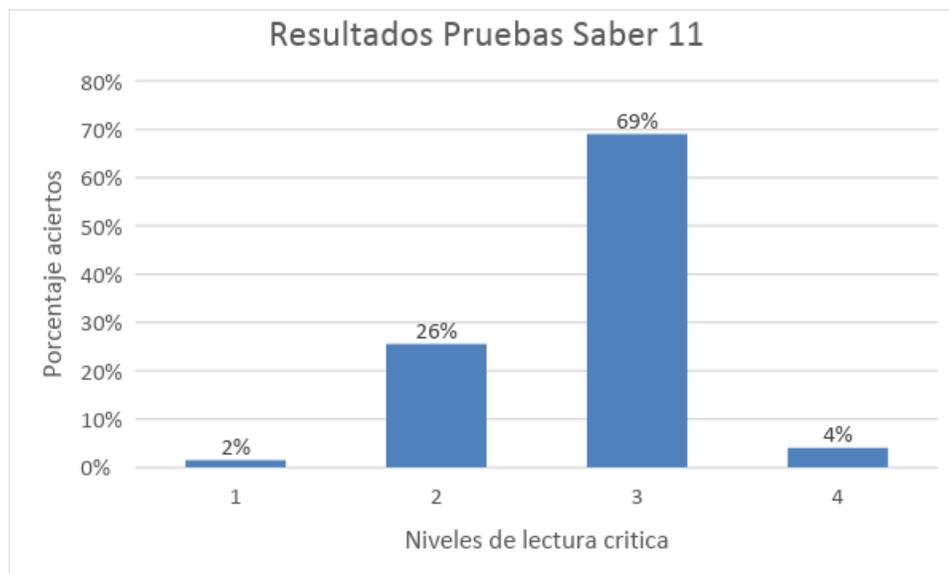


Gráfica 8. Distribución de las puntuaciones totales de la prueba de entrada

En lo que respecta a los aprendizajes, esta prueba permitió entrever que las mayores dificultades de los estudiantes están en: dar cuenta y reconocer las estrategias de organización y tejidos de los textos que leen.

Como el proceso de intervención estuvo mediado por el paro docente se decidió usar como prueba de comprensión lectora de salida, las mismas pruebas Saber 2017-02, ya que coincidían con el cronograma de trabajo y los estudiantes que hacían parte de la muestra, que habían empezado el proceso en 2016, ya se encontraban finalizando su grado once. De esta manera, se logró corroborar lo observado durante la aplicación de los talleres: los estudiantes se encuentran, al final del año y del proceso de intervención de la

investigación, en un nivel literal o inferencial de lectura, pero solo pocos en el nivel crítico de comprensión lectora.



Gráfica 9. Promedio de resultados de las dos instituciones educativas. Fuente ICFES (2017)

En la gráfica anterior se encuentra que la mayoría de los estudiantes “analizan procedimientos para desarrollar de la mejor manera la tarea solicitada” (ICFES, 2017, en línea) pero solo el 4% deduce e infiere información de un texto para luego pasar al ámbito de la proposición.

En cuanto a los componentes pragmáticos, sintácticos y semánticos, se aclara que la prueba Saber Pro 11°, no los evalúa de esta manera, pero presenta unos aprendizajes que igualmente permiten dar cuenta de los niveles de comprensión lectora:

Aprendizaje	I. E. LEON XIII	I. E. PIAMONTE
Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	42%	46%
Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	46%	54%
Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	50%	39%

Tabla 4. Resultados por aprendizajes Pruebas Saber 11

Teniendo en cuenta lo anterior, y contrastando los resultados con la prueba de entrada, los estudiantes siguen teniendo problemas al momento de generar estrategias de organización y comprensión de la información, pero el trabajo con estas estrategias en los talleres aportó a mejorar el porcentaje de la media, que pasó de un nivel literal a un nivel inferencial.

Taller interventivo

Los talleres que no se pudieron realizar fueron: “Interactúa con el otro”, “Fotografiando al otro”, “Ring de la argumentación” y “Frankstein”. La razón principal fue que en el momento de realizar la propuesta se estaba bajo una administración departamental, pero al semestre siguiente cuando se realizaba la implementación, dicha administración cambió. Lo anterior influyó de manera determinante en esta fase, pues se pasó de tener una conectividad a no tenerla. Además, muchos programas que llegaban a las instituciones educativas dejaron de hacerlo. Entonces, se pasó de un discurso gubernamental que promovía las TIC en el aula a uno que no lo hacía. Esto nos conduce a cuestionarnos acerca de la incidencia directa que tienen las administraciones departamentales en las prácticas docentes en cada periodo, cuatro años para ser exactos, porque se acaban los procesos abruptamente y el docente debe parar, retroceder o trabajar con las uñas (como se dice vulgarmente), como fue el caso de la presente investigación.

Algunos ejemplos de lo que se realizó en cada taller fueron:

En el taller 1, cuyo objetivo era involucrar el uso de redes sociales como ente motivador para la lectura, se observó que los estudiantes fueron propositivos al asociar las lecturas seleccionadas con sus vidas y el uso de la red social Snapchat. Realizaron videos cortos porque esta es la estrategia de la red social. Algunos de ellos se pueden ver en: <https://leyendonavegoyaprendo.blogspot.com.co/2017/02/actividad-taller-nivel-literall.html>.

En el segundo taller, los estudiantes debían realizar un ejercicio de comprensión lectora inferencial de perfiles de Facebook, pero solo respondieron las preguntas del nivel literal, especialmente, las que indagaban por datos concretos, pero las preguntas en las que

se pedían las opiniones se quedaban en “me gusta” sin llegar realmente a justificar las respuestas o a tener una posición frente al lenguaje del otro o su perfil.

En el tercer taller, los estudiantes debían leer algunos cibergéneros creados por escritores activos en la red: Elvira Sastre, Fernando Iwasaki, Alberto Chimal. Se identificaron especialmente con los muros de Facebook y en poca medida con el blog. Pero al momento de crear sus propios textos y subirlos a la red se encontraron las dificultades que impidieron el normal desarrollo de la actividad. Cambia la motivación a la hora de producir textos escritos.

En el cuarto taller se trabajó con el cibergénero de los influencers. El primer YouTuber, Daniel Samper no fue bien recibido por los estudiantes, pues manifestaron que no querían saber nada de política y demás. Pero cuando vieron a Germán, se mostraron participativos. De hecho, al momento de crear este tipo de cibergénero, los estudiantes fueron más propositivos. Ejemplo de ello se puede ver: <https://www.facebook.com/juan.c.perez.3701/videos/10154568503093201/>.

En el quinto taller se trabajó la lectura inferencial con la ficha de un personaje. Por ser chicos que se encuentran en plena adolescencia, están en construcción de su personalidad e identidad, lo anterior puede llevar al individuo a asumir y tomar características que admiren y que consideren adecuadas para relacionarse socialmente. Aquí es donde aparece lo que la sociedad llama “ídolos” porque ellos representan una moda, un género musical, un deporte, una forma de vida, de pensar, etc. Esto conlleva a que cuando se les propone este tipo de ejercicios donde se debe escoger un personaje para crear una ficha personal, elijan, en su mayoría, cantantes del género urbano, jugadores de fútbol y uno que otro actor de cine. Todos estos estereotipos tienden a generar influencias con conductas que impactan en el desarrollo de la personalidad de los jóvenes que apenas están en formación, en ellos no ha madurado completamente su criterio para discernir entre lo correcto e incorrecto, le dan un vuelco a su vida, generando actitudes erróneas como el consumo de alcohol o sustancias psicoactivas.

En el octavo taller, los estudiantes debían usar las redes sociales para realizar una entrevista. Se presentaron algunas complicaciones debido a que los estudiantes tenían que explorar esta estrategia de interacción que dejaba en evidencia la forma en que expresan y

de relacionan con los otros. Esto no les agrada, pues son jóvenes introvertidos y nos les gusta exponerse a juicios por parte de terceros. Por esto resultó complicado llegar a acuerdos de roles y tareas en el ejercicio, todo eso nos llevó a plantearnos unos interrogantes, ¿sería esa la actitud adecuada? ¿se cumpliría con los propósitos de la actividad? Es innegable que para este tipo de actividades se debe contar con el 100% de actitud y aptitud.

Análisis y contradicciones de las categorías: comprensión lectora, cibergéneros prácticas lectoras y escriturales

Con la distinción que hace Solé (1992) sobre el proceso interactivo de la lectura, en la aplicación se encontró que los estudiantes interpretan de manera literal los textos visuales y se identifican, por ejemplo, con los Youtuber, los cuales hablaban de temas relacionados con sus centros de interés, de redes sociales, de Internet, de música, de video-juegos, etc. El humor es una característica principal en estos tópicos, para captar la atención de los espectadores. Es decir, al momento de encontrar un texto para los estudiantes, es importante tener en cuenta no solo el mensaje, sino la versión de la lengua que usa dicho texto, que sea una variedad dialectal próxima, que use una jerga juvenil y las expresiones del lenguaje corporal sean teatralizadas.

Por lo tanto, se advierte que no son solo los medios multimediales los que motivan a los estudiantes a participar de las actividades, sino también, aquellos en los que el humor está presente y se conforma como un ingrediente principal. Es así como al triangular la información de las tres categorías surgen las tres contradicciones que se presentan a continuación, las cuales pueden ser tomadas como categorías emergentes:

Receptividad vs. Nivel de comprensión

En este proyecto, las tipologías textuales narrativas, argumentativas y expositivas se trabajaron con la infografía, el blog y el vídeo de influencers. De estos textos, los que más les gustan a los estudiantes son los narrativos, pues su estructura les es más afín a sus conocimientos y porque las otras tipologías implican una lectura inferencial o crítica obligatoria, pero sin los recursos y estilos que ofrecen los narrativos. En la aplicación se evidenció que hay una predisposición de los estudiantes a estos textos que exigen procesos mentales que involucran las habilidades mayores: argumentar, justificar y explicar.

Aquí viene a colación Bamarger (1975) quien dice que la lectura debe ser un placer y que es el lector el que decide qué leer. Entonces, ¿qué leen los jóvenes en la

actualidad? prefieren los cibergéneros por encima del libro tradicional. Aun así, ¿saben leer?, si se tiene en cuenta que la lectura es una fuente de información, el blog, el chat, el muro de Facebook, la infografía, a su vez, lo son. En la aplicación, los estudiantes lograron identificar una información básica, clasificarla y hasta disfrutarla. Pero, al momento de desarrollar contenidos académicos con esa lectura, se quedaron cortos.

En la investigación, el nivel literal se evidenció en la medida en que los estudiantes respondieron adecuadamente a preguntas que contenían elementos explícitos de los cibergéneros. Comprendieron la superficie del texto: cómo, cuándo, quiénes, qué y dónde.

En cuanto al nivel inferencial, los estudiantes no lograron dar cuenta de lo que el autor quería comunicar, a partir de las actividades en las que se enfrentaron a tipologías narrativas escritas como: el muro de Facebook, el chat y los cuentos. La lectura de infografías, los vídeos influencers y las columnas de opinión, que pertenecen a los géneros argumentativos y expositivos no ayudaron a que los estudiantes realizarán conjeturas o hipótesis con base en la información implícita que contenían dichos textos.

En cuanto a la lectura crítica, la aplicación permitió observar que los estudiantes lograron juzgar el contenido de lo leído en los vídeos influencers y los muros de Facebook. Básicamente porque son temas que conocen. Pudieron establecer relaciones lógicas que, a su vez, generaron eco en sus ideas y conocimientos previos, valorando la información y tomando distancia sobre ellos, asumiendo posiciones de rechazo o aceptación hacia los mensajes o autores. Pero, no se logró una transformación académica que conlleve a un ejercicio cognitivo mayor, que implique una representación de ellos mismos y unas soluciones críticas a los problemas planteados en los textos base.

Por tanto, las percepciones de los estudiantes se quedan en un nivel mínimo, pues no permiten la comprensión de sus mundos ni de su proceso, es un camino, como lo dice Valverde (2014) camino de ida y regreso; del texto a la realidad y de esta al texto. Este autor plantea la importancia de que estas lecturas se inicien en los primeros años, tal vez si a nuestros estudiantes se les enseñara a leer estos cibergéneros de manera crítica desde los primeros años, los resultados de esta investigación serían otros.

Lectura social vs. Lectura para aprender

Este contraste se observa especialmente en la infografía, la cual implica un nivel de comprensión mayor por la combinación de la imagen, el gráfico y el texto. Lo anterior termina presentando un grado de complejidad porque durante la ejecución de los talleres los estudiantes fueron receptivos a estos y generaron hipótesis, pero no lograron llegar a un nivel de comprensión crítico. Esto es porque al escolarizar la lectura pierde vigencia como práctica social. Entonces surge la pregunta ¿cómo llevar a la escuela los cibergéneros sin que pierdan la vigencia como práctica social?

El trabajo con los cibergéneros es llamativo como herramienta para el trabajo de la competencia comunicativa, pero no garantiza que esta se fortalezca. Pues los jóvenes toman estos como una forma para recrearse y cuando se convierten en algo académico la receptividad cambia y no pasan del nivel literal de comprensión lectora. Solé (1992) dice que para fortalecer la comprensión lectora se deben trabajar actividades de la vida cotidiana, por lo que se pensó en textos cercanos. Y, aunque se cambió la animosidad para afrontar las lecturas, queda abierta la pregunta ¿qué hacer si los estudiantes se sienten vinculados emocionalmente al texto, pero no profundizan en él?

La estrategia del docente debe encaminarse a que los contenidos que lean en lo digital sean diferentes a los que leen en un soporte físico. Estos deben caracterizarse por la brevedad, la interacción con imágenes, videos y que les permitan hacer representaciones de su cotidianidad. No solo debe mirarse el medio, sino mirar qué es lo que ellos leen y a partir de ahí replantear las estrategias de lectura considerando que la interacción, el uso del lenguaje coloquial y el no estar cara a cara con el otro desinhiben, principalmente, los procesos de expresión.

Sobre este último aspecto, surge también la inquietud sobre cómo plantear las actividades en las que los estudiantes deben ser expresivos a la hora de producir discursos orales (en nuestro caso, para realizar los vídeos), pues no despierta en ellos la actitud deseada porque son actividades que les exigen abordar sus habilidades kinésicas y proxémicas como elementos constitutivos de una comunicación verbal eficiente. Para ellos, el saber que serán expuestos y vistos por otros los cohibe frente a este tipo de actividades.

Como indican, Secul y Viñas (2016), la lectura sirve para conocer el mundo, por lo cual es un derecho, pero también es un placer. Entonces, se debe tomar como una virtud y, en ese sentido, ser tenida en cuenta no solo para divertirse, sino para realizar actividades cotidianas y aprovecharla en sus procesos de aprendizaje. Entonces el problema es ¿cómo hacer para que los estudiantes aprovechen la lectura en sus aprendizajes?, teniendo en cuenta que los cibergéneros, que es lo que leen los estudiantes hoy en día, están pensados para una lectura social, en los que se dan intercambios de opiniones, pero entonces ¿cómo llevar esas opiniones al nivel crítico de comprensión lectora?

Recepción de discursos vs. Producción de discursos

La contrariedad aquí se genera porque los estudiantes en la actualidad están más enfocados en recibir información breve en los formatos multimediales (lectura de imágenes, vídeos y escuchar audios), que en formatos más tradicionales (impresos) y que comprendan una extensión más larga, y por ende mayor complejidad y densidad discursiva. Del mismo modo, se puede ver que los estudiantes desbordan dinamismo para trabajar con herramientas digitales, pero cuando tienen que producir discurso a partir de las lecturas previas en las actividades y de la mano de los medios digitales, lo que antes era dinámico se torna tedioso. Por esta razón, genera una gran preocupación, desde la perspectiva docente, la actitud y las aptitudes que desarrollan los estudiantes a la hora de abordar los textos escritos, y posteriormente, al momento en que se requiere que produzcan sus propios textos.

En cuanto a la producción, ya Lluch (2014) explicaba que los espacios virtuales sirven, generalmente, para generar conversación, pero de carácter privada e interactiva. De ahí que en la aplicación de los talleres los estudiantes hayan decidido no publicarlos en los espacios creados.

Estrategias didácticas para la comprensión lectora y la producción escrita usando los cibergéneros

Teniendo en cuenta los resultados de esta investigación y las tres contradicciones a las que se llegó tras la reflexión y triangulación de las tres categorías de análisis, se presentan, a continuación, tres elementos importantes que el docente debe tener en cuenta si quiere usar los cibergéneros para fortalecer la comprensión lectora y enriquecer la producción textual de los estudiantes.

Enseñar bajo los enfoques de la interacción y la pragmática y no de lo que presentan los contenidos

Los discernimientos suscitados a partir de la división entre la enseñanza tradicional y los nuevos paradigmas educativos que propenden por la adquisición de *competencias comunicativas*, generan en los docentes la necesidad de innovar y elegir nuevos materiales y estrategias en un sentido más autónomo y consciente de su ejercicio profesional, al mismo tiempo, sospechamos que se empiezan a comprender los estadios que implican la adquisición de una lengua y los componentes que existen alrededor de ella, lo que conlleva a un *proceso de aprendizaje también autónomo* por parte del estudiante. De hecho, en la presente investigación se comprobó que las tipologías textuales no son por sí solas un elemento importante para fortalecer la lectura, es aquí donde entra a cumplir papel importante la inventiva y capacidad de proponer del docente.

Sin embargo, todavía se observan algunas cuestiones problemáticas en torno al fortalecimiento de la comprensión lectora, y la creatividad a la hora de hacer escritos, las cuales se generan porque en el quehacer docente es normal ver en la actualidad, que muchos continúan implementando aplicaciones y propuestas realizadas en otros contextos o en otros países. Ante este panorama (Riestra, 2010, p. 3) expresa que “(...) en las últimas décadas del siglo XX se instalaron unos modelos hipotéticos como prescripciones en los textos (orales y escritos) de la formación docente y alcanzaron hasta los manuales escolares” (López, 2011, p. 107). También enfatiza el uso nocivo que muchas veces hacen los docentes de los libros de texto en el aula, y lo explica de la siguiente manera:

Hasta este momento, seguramente mi exposición se asemeja demasiado a un manifiesto en contra de los libros de texto. Considero necesario destacar que no es así. Simplemente pretendo proponer desde mi lugar como docente e investigadora que recuperemos absolutamente el lugar que nos corresponde. No todos los manuales pueden resultar negativos en las prácticas de enseñanza; sin embargo, ninguno tal como se lo recibe de la editorial es capaz de responder a las necesidades de nuestros alumnos en cuanto a sus intereses, la calidad y cantidad de contenidos, el orden en que resulta más productivo que los chicos accedan a ellos, la explicitación de las fuentes que evita la adopción de saberes como absolutos y el sostenimiento de la representación del docente como la única voz autorizada y portador “del” saber. (p. 108)

La misma autora, manifiesta que, generalmente, esto implica una selección artificial del material lingüístico y literario por parte de los docentes a la hora de trabajar ciertos contenidos. De este modo, se deduce que el aprendizaje termina consolidándose superficialmente en los estudiantes. Por lo tanto, las preguntas al *qué* y *cómo* se debe enseñar o a *cuáles* estrategias realizar, siguen latentes. En este orden de ideas, el uso de los cibergéneros como material para la enseñanza debe tomarse con calma.

Para intentar dar respuesta a lo anterior, consideramos que en la práctica escolar la imitación se ha constituido como un elemento transmisor del conocimiento y de los saberes. La imitación se ha insertado en la preparación de métodos y modelos didácticos y pedagógicos como el atributo necesario para consolidar los aprendizajes. De manera que se necesita de dichos modelos para imitar, así como se imitan en la interacción humana las prácticas conversacionales y todo lo que puede derivar del contexto situacional en que se presentan. Por lo tanto, los maestros son quienes presentan en el aula los modelos para hablar, explicar, leer y escribir (Riestra, 2010, p. 6-7). Explica que los modelos lingüísticos y literarios que se utilizan en el aula se derivan de la lingüística textual con la noción de tipología de textos, reduciendo estos a meras descripciones teóricas y complejas que apuntan a la forma pero, no tanto al contenido y al contexto en que estos se producen. Estos modelos prescriptivos no permiten el desarrollo de habilidades prácticas, porque no prefiguran las acciones que los conforman. Eso indica que no dan cuenta del proceso y del recorrido que implica la elaboración de un tipo de texto. En este sentido, los cibergéneros

sirven como modelos textuales de hablas coloquiales y espontánea, cercanas a los contextos de los estudiantes.

Esto nos lleva, entonces, a la influencia que han ejercido las teorías pragmáticas en la enseñanza de la lengua. En ellas, dos factores se establecen como primordiales para alcanzar las metas en los procesos de enseñanza-aprendizaje: *el uso activo y el uso creativo* del lenguaje. Esto es pues, lo que dirige la *competencia comunicativa* y la cual determina el estudio de la lengua en su *uso y contexto o situación social*. Lomas (1999), citado en (López, 2011, pp. 108-109) sugiere, respecto al análisis textual (verbal o escrito) que promueve la configuración del lenguaje en función de las competencias comunicativas, la denominación de ‘textos reales’ como aquellos en los que las diferentes tipologías textuales permiten encontrar aspectos de la realidad cotidiana, y que a su vez, actúan como un reflejo de las funciones del lenguaje, de las intencionalidades y tonos subyacentes en ellos. Por su parte Riestra (2010) indica que: “[...] no podemos definir un género sin remitirnos a la práctica que lo sustenta” (p. 10).

Por consiguiente, para emprender una propuesta didáctica que se adhiera a la asimilación de la comprensión lectora es imprescindible abordar las conceptualizaciones y metodologías variadas que ofrece la pragmática, no como modelos hipotéticos sino como instrumentos que ayuden en el desarrollo de las capacidades activas del lenguaje. Aunque en la escuela se realizan actividades concretas de lectura (pre y pos lecturas) y escritura (reescrituras y trabajo con borradores), estos no han logrado el efecto deseado en el aprendizaje autónomo de elementos discursivo-textuales porque, en parte, se requiere de estas estrategias, en tanto permitan acceder a conocimientos lingüísticos específicos, y en los cuales los docentes estén en consonancia sobre cómo dirigir los procesos de lectura y escritura de los estudiantes. Para ello se recomiendan las siguientes acciones en pos de formular didácticas efectivas para trabajar los cibergéneros:

- Seleccionar, conscientemente, materiales auténticos que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes.
- Explicitar el *por qué* y *para qué* de los contenidos, materiales y propuestas de trabajo que se presentan a los alumnos.

- Propiciar la búsqueda de textos y otras fuentes relacionados con las temáticas que se tratarán durante la propuesta didáctica.
- Reflexionar con los estudiantes sobre las características discursivas de los tipos de textos.
- Estudiar y analizar las estructuras de las palabras en los planos semántico, morfológico y sintáctico.
- Identificar, detectar los posibles clichés lingüísticos, sus usos y la selección que se hace de ellos en las lecturas sugeridas; los cuales apoyan la interpretación que el lector hará del texto y que evidenciarán la postura ideosincrática tanto del emisor como del receptor.
- Identificar e incluir las marcas y referencias temporales que sugiere el texto.
- Identificar y analizar el soporte de publicación.
- Examinar las posibles formas en que se puede organizar el texto (estructura).
- Elaboración y presentación de un trabajo o composición (escrita u oral) que permitan reflejar los conocimientos lingüísticos asimilados por los estudiantes.

Las competencias comunicativas y las competencias digitales

Para contrarrestar las dificultades que se presentaron durante el desarrollo de las actividades con los estudiantes, respecto al uso de las herramientas digitales, y cómo éstas pueden ser medios para potencializar las competencias de lectura sintáctica, semántica y pragmática se observa que, para empezar, existe una brecha en la comprensión conceptual entre lo que se denomina *competencia digital* y *competencia comunicativa*.

Para aclarar estos dos conceptos, Monereo hace una distinción inicial sobre lo que significa ser *emigrante digital* y ser *nativo digital*. Sobre el primero, entendemos que es todo aquel que nació en una generación donde el internet, los medios multimediales o

dispositivos electrónicos (celulares, tablets, computadores, etc.) con los cuales podemos acceder a nuevos formatos de lectura, no eran una realidad, en n este sentido, el libro y los formatos impresos hacen parte de su época generacional. Pero, para el *nativo digital* estos medios y elementos han hecho parte de su vida desde que nacieron. Por lo que la lectura y la forma en que se les presenta, adquiere otro tinte: modernidad, agilidad, fugacidad, volátil o llamativo.

Se podría pensar que para un *nativo digital* acceder a la información que ofrecen las nuevas tecnologías sería más fácil y eficaz que como lo haría un emigrante digital. No obstante, la eficacia en términos de tiempo (pues acceder a diferentes contenidos, en la actualidad, se puede dar en minutos e incluso segundos) no garantiza que la asimilación de la información se dé completamente, ya que muchos internautas carecen de capacidad de discernimiento a la hora de buscar, seleccionar y rastrear datos. Condición que está mejor compensada en el *emigrante digital*. Esta concepción lleva a comprender las contradicciones presentadas en los resultados; pues, ambos sujetos, nativo e inmigrante, se enfrentan a las formas y los contenidos de la información de maneras diferentes. Por ejemplo, la lectura en un formato impreso no puede entenderse ni asimilarse de la misma forma que una lectura en formato digital. Aunque ambas propenden en función de comunicar algo.

Por esta razón, Monereo (2009) explica que este intersticio es un aspecto a tener en cuenta desde el punto de vista pedagógico, pues en los currículos escolares se presta mucha atención a que los estudiantes adquieran las competencias comunicativas necesarias pero, infortunadamente, no ocurre lo mismo con las *competencias digitales*, pues desde el currículo no se ha contemplado la importancia de enseñar a los estudiantes cómo adquirirlas. Esto sucede, tal vez, porque no se ha desplegado una comparación entre la relación que tienen ambas competencias, ni tampoco, sobre las semejanzas y diferencias de los tipos de lectura y escritura que se determinan en cada una de ellas y que se realizan en una era digital como la que vivimos en la actualidad. Con esto en mente, se toma la explicación que hace el Ministerio de Educación, en España, y que cita Monereo (2009):

El tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la

información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastando dicha información cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas. [Otros autores, a su vez, han señalado lo que significa estar ‘digitalmente alfabetizados’]: Buscar y seleccionar información de manera eficaz. Comprender la información de documentos digitales. Producir documentos digitales. Comunicarse efectivamente a través de redes digitales. Colaborar con otros en proyectos con el soporte de redes. Participar en la vida pública a través de la Red (p. 1).

Por lo anterior, la necesidad de que los estudiantes sean competentes digital y comunicativamente es imperante. A nuestro juicio, porque dichas competencias tienden a fomentar en los estudiantes una búsqueda y selección de la información relevante para ejecutar las tareas escolares, tomar una posición crítica y reflexiva sobre la información que les llega, así como, filtrar (es decir, no tomar una posición relativista y pretender que todo conocimiento es verídico), gestionar su tiempo, evitar la dispersión y el uso simultáneo de otros medios o dispositivos, y de esta forma interactuar según lo requiera el contexto situacional, entre otros.

Para alcanzar esto, se proponen algunas estrategias para equilibrar en el aula el tratamiento de ambas competencias:

- El docente puede dirigir al estudiante para que haga una planeación del trabajo antes de iniciar la búsqueda de información.
- El estudiante debe considerar cuáles son las principales condiciones que plantea la tarea y tomar decisiones al respecto.
- El docente puede compartir estrategias de búsqueda, selección y comprensión de la información, tales como aprender a distinguir la calidad y fiabilidad que debe tener un buen texto escrito.

- Dependiendo de la edad del estudiante, el docente decidirá cuáles serán los entornos virtuales a los que los estudiantes podrán acceder para realizar sus trabajos escolares.
- El docente propiciará estrategias que ayuden a los estudiantes a distinguir la función y el uso de un foro presencial y de un *foro virtual*, por ejemplo. Ya que ambos, aunque tengan una denominación semejante conservan estructuras diferenciadas. En el primero las aportaciones se dan de forma secuenciada y verbal, mientras que en el segundo se genera en fragmentos no necesariamente coordinados y a través del uso de textos escritos e hipermediales. Del mismo modo, se pueden crear estrategias comparativas entre un medio físico como lo es elaborar *un mural* (lugar donde se publican noticias o informaciones periódicas) y compartir información en un *muro de Facebook* (perfil personal o colectivo virtual).
- De lo anterior, se desprenden también la formulación de estrategias que lleven a los estudiantes a generar discursos e interacciones sociales, según el entorno físico o virtual que se proponga en las actividades.
- Situar los entornos virtuales en los contenidos curriculares y los propósitos explicitados en estos.

Es así como los cibergéneros, si bien ayudaron a mejorar los niveles de comprensión lectora literal y no propiciaron el desarrollo del nivel crítico, sí son importantes para desarrollar esa competencia digital tan necesaria hoy en día. Pues solo cuando esta competencia mejore a la par de la comunicativa, nuestros nativos digitales estarán preparados para esa lectura crítica.

Acercamiento pedagógico a los nuevos discursos y tipologías textuales en las redes sociales

Desde el área de Lenguaje, se ha consolidado como un factor esencial el reconocimiento de los elementos constitutivos de los tipos de texto. Sin embargo, este aspecto parece que se ha quedado en un hecho meramente teórico, pues en la práctica la tarea se ha hecho dispendiosa porque los estudiantes difícilmente alcanzan a comprender las diferentes estructuras textuales.

Para comprender este fenómeno, es necesario abordar el repaso que elabora Bain Schneuwly (1997) desde las corrientes pedagógicas tradicionales hasta las actuales, sobre cómo se ha conceptualizado en la asignatura de lenguaje la enseñanza de los tipos de texto y su producción.

En un primer estadio, cuando la escuela aún no era gratuita ni obligatoria, los textos fundamentales con propósito utilitario eran: las cartas, los contratos, los balances, solicitudes oficiales, etc. El género narrativo no se consideraba importante porque se estimaba como fácil. Por lo que, no era necesario disponer de tiempo para su práctica. En un segundo periodo, la educación se oficializa como obligatoria y gratuita. Aquí se enfatiza en un nuevo orden de enseñanza sobre los textos, siguiendo cánones rígidos de composición y escritura. La narración empieza a cobrar relevancia, y en ella se insertan aspectos como: la descripción, el retrato, etc. Bain Schneuwly denomina a estos textos como “notextos” porque en ellos no se encuentran la función comunicativa como objetivo primordial. El desafío era enriquecer el texto con elementos representativos del mundo. Más adelante, llega un tercer momento en el que la enseñanza se centra en el estudiante. De este modo, las experiencias del mundo y el entorno que se han obtenido se transforman en un eje para la producción de textos, especialmente, narrativos porque “es necesario hacer escribir a los niños textos que a los niños les guste escribir. Así aprenderán a escribir” (Schneuwly, 1997, p. 44). Sin embargo, los parámetros evaluativos de esta enseñanza radicaban principalmente en la belleza formal (conformación estructural del texto) y la originalidad del texto producido.

En un cuarto lugar, a partir de los años setenta, surgen dos nuevas perspectivas que dieron horizonte a los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua, y por ende, de los tipos de texto. Para iniciar, la concepción de “originalidad” ya no se concebía como un aspecto constituyente del estudiante sino como una finalidad a la cual se llega mediante un proceso. En esta medida, las estrategias empleadas en ese momento, y que aún hoy se continúan utilizando, fueron los análisis estructuralistas de los cuentos y las narraciones (al respecto véase las 31 funciones narrativas de Propp), las exploraciones de vocablos y juegos de palabras, entre otros. Luego, se contempló la dimensión comunicativa del lenguaje. Es decir, de los aspectos discursivos que permiten influir en los demás, dando así luz a nuevos géneros, entre ellos, los argumentativos, explicativos, informativos, etc.

Sin embargo, hay una nueva forma de tipología textual que, al parecer, no fue visible en su totalidad para Bain Schneuwly hace dos décadas. Estos son los textos que ahora se materializan en una era digital donde la información converge con la inmediatez. En la actualidad, las narraciones y los géneros discursivos que preceden a las nuevas generaciones se han configurado poco a poco a través de otros formatos como los multimediales. Pese a ello, este autor contempló una medida que visionaba la enseñanza de las tipologías textuales, en la cual se podría trabajar con el texto narrativo bajo la dicotomía deconstrucción/construcción evitando los “notextos”; y comprender el elemento discursivo y comunicativo como el uso de la lengua para la acción. Además, de incluir en estos procesos de enseñanza a las demás asignaturas escolares. Es decir, exhortar a los demás docentes de las diferentes áreas para que no se desliguen del compromiso que también tienen en cuanto a la formación de la comprensión y producción textual se refiere. Una de las afirmaciones en el sistema educativo en general es que “del problema de la comprensión de textos deben encargarse los docentes de lengua porque son ellos quienes trabajan “eso”, el texto” (Carrió, 2011, pág. 259). Por lo tanto, es imperativo que se transforme esta noción pues es evidente que desde otras áreas existe la posibilidad de enmarcar la progresión significativa de la lectura y escritura de textos como: los argumentativos, instructivos, informativos, explicativos, etc.

Bain Schneuwly (1997) propone, específicamente, trabajar en el aula de clase con dos tipos de texto: el argumentativo y el informativo (p. 45). Una de las razones que validan

esta decisión es el componente pragmático porque los textos deben dinamizarse y ser “discutibles”. Esto quiere decir que, los alumnos se apropien de los textos: que hablen sobre ellos, los transformen, los asimilen y los evalúen.

Dado que, el objeto de estudio de la presente investigación está conformado a partir del uso de las herramientas TIC y de las redes sociales, es primordial tomar la sugerencia de Bain Schneuwly porque se ha evidenciado que en internet existe una proliferación y una amplia gama de textos argumentativos e informativos. Sin embargo, sabemos que no se pueden tomar estas muestras a la ligera, pues debe hacerse una meticulosa selección de parte de los docentes en su estrategia de enseñanza.

Para llegar a esto, se subraya que, los temas a tratar no deben ser elegidos aleatoria ni arbitrariamente. Tal como lo aplicamos con los tests de inteligencias múltiples y de estilos de aprendizaje, se trata de realizar un seguimiento a los intereses de los estudiantes para poder escoger una lectura o temática que esté afín con sus necesidades más intrínsecas. Y, a partir de ello, enseñar a los estudiantes cómo disponer de un contenido mediante técnicas, procedimientos y procesos para elaborar un escrito.

En la actualidad, los contenidos hipertextuales se han configurado colectivamente. Aunque la autonomía e individualidad debe continuar siendo un rasgo que prevalezca en la producción textual de los estudiantes, a su vez, hay que comprender que en la construcción colectiva de los textos está la esencia de las nuevas formas de comunicación que ofrecen los espacios virtuales. En este sentido, la competencia comunicativa en este tipo de entornos demanda que los internautas continuamente intervengan con sus opiniones y aportes personales e intelectuales.

Por esta razón, los textos de redes sociales que se aborden en el aula de clase, deben presentarse como textos cuyos contenidos se construyen colectivamente y, del mismo modo, los estudiantes elaborar sus propios contenidos. Para llegar a este consenso, cobra importancia la implementación de actividades en las que la argumentación sea la protagonista. Ejemplo de ello son los debates, los foros, las mesas y grupos de discusión. Y que estas, del mismo modo, encuentren un lugar en el espacio virtual que ofrecen las redes sociales. Es decir, que una parte práctica se lleve a cabo en la presencialidad del salón de

clase y, luego, esté dirigida a través de una red social. En otros momentos de las aplicaciones didácticas se deben incluir métodos y estrategias tales como: la toma de notas de las intervenciones que ofrezcan un punto de vista significativo, la consulta de fuentes de divulgación y bibliográficas que permitan validar la información debatida, la construcción de discursos tanto orales como escritos que expongan las perspectivas a las cuales se adhieren los estudiantes.

Al mismo tiempo, se deben estimular estas prácticas a partir de experiencias reales que ofrezca el entorno escolar y social, en conjunto con los demás profesores de la I. E. En palabras de Bain Schneuwly (1997), esto es la “presentación de una situación de comunicación” (p. 47). Algunas ideas para aprovechar son los debates que se presentan en la época de gestión del “gobierno escolar” (selección de personero estudiantil, representantes de grupo, organización de comités estudiantiles). Otro momento puede ser: la solicitud de una adecuación a un aula de clase, a través de una carta o comunicado. Recolectar firmas para iniciar un evento deportivo o cultural (aquí, por ejemplo, se podrían explorar las plataformas de internet donde se realizan peticiones para apoyar causas sociales o benéficas. Una de esas plataformas es *Change.org*³).

Otras estrategias comunicativas que propendan por el mejoramiento de las competencias lectoras de los estudiantes a través del uso de redes sociales serían: desarrollar relaciones comparativas entre los emisores y receptores de los textos, y de los argumentos que estos proponen; reescribir los contenidos cuando se observen faltas en cualquiera de los componentes: sintáctico, semántico y pragmático; revisar los aspectos funcionales y estructurales del texto (en especial, porque los hipertextos son de carácter discontinuo); analizar los aspectos cohesivos (concordancias verbales y uso de los conectores, esencialmente); y corregir los textos tantas veces como sea necesario, pues esto hace parte fundamental del proceso de escritura.

Para el caso de textos informativos a través del uso de herramientas TIC y redes sociales, vale la pena aprovechar la distinción que enuncia Navarro Zamora (2012) sobre los cibergéneros periodísticos. También, es pertinente considerar los estilos de redacción

³ <https://www.change.org/es/peticiones>

que se emplean para las nuevas vertientes periodísticas. A partir de esto, se proponen algunas estrategias para trabajar el nivel sintáctico en clase de Lenguaje:

- Distinguir los textos que hacen parte del género informativo y su composición (noticias, artículos, crónicas, opinión, editorial, etc.) y hacer un comparativo sobre las formas en que estos se presentan en los medios impresos y los medios virtuales.
- En cuanto al contenido, el docente debe tener presente que no se trata de escritura literaria. Mucho menos, cuando hablamos de medios digitales. Por lo tanto, no se espera que los estudiantes sean capaces de escribir con complejidad, pero sí con “frases cortas y de estructura gramatical sencilla”. Para esto, la autora retoma las siguientes recomendaciones del periodista colombiano Guillermo Franco:

En la redacción, la utilización correcta del idioma español es la esencia de la construcción en el ciberperiodismo. Deben usarse frases compuestas por sujeto, verbo y complemento, eliminando el hiperbatón.

Escribir una idea por párrafo para dar claridad a los mensajes. Aplicar 30 ó 35 palabras por oración. Un equilibrio de párrafos se encuentra usando entre 50 y 60 palabras. Los párrafos se deben ajustar a una única idea para dar mayor claridad a los contenidos. Los efectos de las oraciones largas, el *queísmo* y la falta de concordancia impiden la claridad. La solución es aplicar lo que en el periodismo hemos llamado el *tiempo cortado*: el punto y seguido. Es necesario evitar el uso reiterativo de las comas que hacen confuso el texto. (Navarro Zamora, 2012).

Por otra parte, trabajar los textos informativos a través de las redes sociales desde los componentes semántico y pragmático ya que son esenciales para aprovechar la interactividad que ofrecen estos espacios, y del mismo modo, fortalecer las prácticas lectoras. En este sentido se consideran los siguientes usos para las redes sociales:

- El blog: si se siguen las premisas anteriores respecto al estilo de redacción y dado que es un medio de comunicación emergente donde priman la informalidad y la cercanía con el lector, el blog se podría utilizar como un espacio informativo donde los estudiantes puedan generar artículos y noticias breves

sobre temas de su interés. Incluso, servirse de las situaciones de comunicación real (o por lo menos verídica) que les ofrezca el entorno escolar y social, como ya se había planteado. Para reforzar esta propuesta se toman como ejemplo los siguientes referentes de internet:

Agencia Pinocho: periódico virtual de “microficción periodística”⁴; y Actualidad Panamericana: medio de comunicación de noticias falsas, pero que tocan temas de actualidad conjugando el lenguaje informativo y periodístico con la sátira y el humor⁵.

- El chat es uno de los primeros mecanismos de interacción virtual. Este tal vez es el que presenta mayor informalidad a la hora de comunicarse, especialmente porque en el uso del lenguaje se pueden realizar omisión o sustitución de palabras por símbolos o emoticones, y también, acortamientos. En este caso, se pueden trabajar los diferentes valores semánticos que representan esos usos del lenguaje. Por otro lado, reescribir dichos mensajes haciendo un adecuado uso del idioma español permitiría que los estudiantes comprendieran un poco más a fondo la importancia de una correcta escritura.
- Facebook permite hacer seguimiento a las publicaciones no solo personales, sino también colectivas. En mayor medida, Facebook se ha convertido en un difusor de publicaciones de otros sitios web. Por lo tanto, es una ventana para que sus usuarios accedan con mayor agilidad a la información que estos proporcionan. Por otro lado, en Facebook se congregan gran cantidad de elementos que proporcionan información sobre un tema específico: los vídeos, los audios, las imágenes, los pie de foto, las infografías fijas, animadas y con sonidos, y los vínculos con otros contenidos.
- La infografía: dice Navarro Zamora (2012) que “(...) es uno de los elementos de mayor apoyo en la información periodística”. Esto significa que a través del uso de la infografía los estudiantes pueden vincular también otras tipologías textuales por el uso que permite la (re)creación de la imagen. Para llegar a la

⁴ <http://agenciapinocho.com>

⁵ <http://www.actualidadpanamericana.com>

elaboración de una infografía el estudiante debe adquirir una gran capacidad de síntesis de información, por ende, del uso adecuado del lenguaje y de una escritura sencilla pero contundente.

Conclusiones

La lectura produce complicidades y, posteriormente, un circuito que viene acompañado de préstamos, recomendaciones e intercambios que terminan por afianzar los diferentes tipos de relaciones humanas. Las comunidades lectoras, sobre todo en la adolescencia y juventud, se recuerdan como una instancia importante en la intención de expandir los horizontes sociales. Si algo se ha transformado con la llegada del internet es la posibilidad de hacer lo que hacíamos antes, pero con otras velocidades y con otros tiempos: el ciclo ya no es el mismo y el ritmo con el que se construyen, reproducen y desarticulan las comunidades de lectores y cualquier tipo de relación no familiar es vertiginoso. Las redes sociales han expresado esta dimensión social de la lectura de formas insospechadas, multiplicando los vínculos y generando nuevos ejercicios de lectura y escritura con un sinfín de colaboradores. Esta es una dinámica de la que hace parte el docente, ya que enseñar, desde y con el internet, ha influenciado su práctica de enseñanza. Tal y como lo propone Casanny en una entrevista el docente debe tener en cuenta que

Los chicos manejan muy bien las cuestiones mecánicas de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) pero ignoran la arquitectura de la red, los sistemas de almacenaje y recuperación de la información, los criterios para dar credibilidad a una web o para encontrar la información buscada... Leer en línea es mucho más difícil que leer en papel, por lo que los chicos necesitan aquí mucha más ayuda de los maestros. Nos equivocamos si pensamos que ellos ya lo saben hacer todo... y que nosotros no sabemos... Quizás ellos sean buenos configurando un ordenador o resolviendo un problema técnico de conexión, pero carecen de actividades estratégicas para leer críticamente en línea (Gómez Pinilla, 3 de mayo de 2012, p. 5)

La lectura mediante los cibergéneros en redes sociales debe ser un complemento a la lectura o actividades de clase, de modo que no sea un trabajo extra, pero que tampoco sea un trabajo que no se tome en serio. Se reconoce en este sentido que posiblemente un

enfoque desde el *blended learning*, es decir, de un enfoque de aprendizaje combinado entre lo presencial y los medios digitales en línea, podría ser la estrategia más adecuada para hacer de los cibergéneros un complemento al aprendizaje presencial con textos impresos. Esto llevaría a otro enfoque de intervención que se reconoce como una deuda en este trabajo de investigación, ya que no se lograron los resultados esperados, por lo que queda un tema abierto para futuros proyectos de investigación que quieran tratar el mismo tema.

Además, es necesario considerar que los textos que se encuentran en la red son multimodales, es decir, tienen y adquieren una gran variedad de formas, que los textos escolares, a los que los estudiantes pueden estar más acostumbrados, no presentan. Esta condición de los textos en la red no fue considerada del todo en el trabajo de intervención que se realizó, de tal modo que los efectos esperados no se dieron.

La diversidad de los textos a los que pueden estar acostumbrados los estudiantes conlleva no solo a una dificultad en relación a la forma que adquieren sino, también a la diversidad de los emisores. Los emisores, lo hacen desde múltiples contextos de referencia socioculturalmente distintos, de modo que si bien se puede tener un acceso desde el nivel sintáctico por parte del lector, no sucede lo mismo al nivel semántico y pragmático del lenguaje. Este diferencial, hay que reconocerlo claramente, no se tomó del todo en cuenta en el proceso de selección de los textos mediados por los cibergéneros: no es lo mismo escribir de fútbol desde el referente latinoamericano, que desde el referente norteamericano.

Las competencias digitales van más allá del empleo de las TIC y las redes sociales, implican conocer también las ventajas o beneficios que proporcionan y sobre todo los límites y alcances de las mismas. El caso más prototípico, quizá, para entender la necesidad de desarrollar las competencias digitales es el del correo electrónico. Se le pide a un sujeto que use su correo electrónico para que envíe una información y escribe el cuerpo del mensaje en el recuadro correspondiente a “asunto”; se le pide que envíe un mensaje a una persona con tal archivo adjunto y no entiende el término “adjunto” y no puede anexar el archivo o que ese mismo mensaje lo debe enviar como copia oculta a alguien más y no lo sabe hacer. Y si esto puede pasar con el correo electrónico, lo mismo es de esperarse con las redes como Facebook. Ser competente en el empleo de las TIC implica no solo acceder a un lenguaje diferente sino también el llegar a tener un manejo mínimo del código.

Por otra parte, en los cibergéneros se integran lo hipertextual (vínculos para ampliar información), lo multimedia (imagen, sonido, video) y lo interactivo (diálogos entre lectores y creadores del contenido mediante comentarios, chats). Y entonces el lector se encuentra con diferentes opciones o alternativas que no se tienen en el texto en soporte físico, en el texto impreso: se puede copiar, se puede recrear, se puede buscar una palabra o frase determinada, se puede ir a ver los términos hipervinculados y se puede distraer con las imágenes, con los videos, con los banners de publicidad, junto con toda la interacción que se puede tener más allá del espacio del texto a través de otras aplicaciones o redes sociales a las que se encuentra conectado: Snapchat, Whatsapp, notificaciones de Facebook, Twitter, por mencionar algunas. Lo anterior conlleva que, la lectura mediada por los cibergéneros, como se planteó en esta investigación, no consideró estas dificultades. Leer en internet es, como lo menciona Cassany (2011) en una charla sobre análisis del discurso, más difícil pues “es como estar en una cafetería, hay de todo y no puedes creer todo lo que dicen”, y no en una biblioteca.

A pesar de lo anterior, sucede lo mismo con la lectura de cualquier otro texto escolar: se convierte en algo obligatorio y los roles a los que se está habituado en el aula vuelven a ser los mismos. El docente sigue dirigiendo el proceso: acerca material, indica, solicita, evalúa. El alumno sigue asumiendo su rol pasivo y de resistencia: no se interesa, no se involucra, no atiende a las indicaciones, no hace más que lo mínimo que se le solicita y a veces ni eso.

A esto se le pueden sumar dos características de los cursos en línea, uno por el lado del instructor o docente y otro por el lado de los participantes o alumnos. Del lado del docente es clave que las actividades tengan un nivel de grado máximo en las indicaciones que se den, es decir, el nivel instruccional debe alcanzar la claridad necesaria, además de que debe ir acompañada de un espacio de resolución de dudas, de interacción con el docente. Si bien lo que se trabajó en el blog no era un curso en línea no se consideró este factor y las instrucciones dadas para realizar las actividades fueron muy llanas. Los blogs tienen un espacio para comentarios, pero infortunadamente no se consideró este como un espacio de interacción con el docente, pues se partió de la premisa de que se les veía en el aula de manera presencial.

De parte del alumno, del participante, algo que se requiere es un alto grado de autodidactismo, de autonomía, de responsabilidad para organizar los tiempos y desarrollar las actividades. Esto es algo que tampoco se contempló, máxime que tratándose de adolescentes tales actitudes no se tienen del todo desarrolladas. Estos dos aspectos son algo que se debe tomar en cuenta para futuras intervenciones de este tipo.

Todo proceso de intervención pedagógica como la que se pretendió, requiere de formación, de un docente capacitado. El empleo de una herramienta, de una mediación como el caso de los cibergéneros no garantiza por sí misma que se logren los objetivos planteados. Se hace necesario conocer la herramienta misma, conocer experiencias exitosas para aprender de ellas, para tomar referentes que pueden adecuarse a los estudiantes de las instituciones de la media en los que se dio la intervención.

De hecho, a pesar de que los chicos se caracterizan por ser nativos digitales y los docentes inmigrantes digitales, no quiere decir que el empleo de los cibergéneros fortalezca las prácticas de lectura y escritura; quizá si se tuviera una capacitación en torno a su empleo para fines educativos y sobre todo a las condiciones en que se emplean, así como de sus límites y alcances.

Si se piensa, por ejemplo, en el entorno generado por Facebook, los chicos leen, ven y escuchan lo que les resulta más atractivo y a veces su interacción no pasa de dar un “me gusta” (con sus variantes actuales) a un post que aparece en su muro y pasan a lo siguiente. Si algo les gusta y consideran que vale la pena compartir, lo hacen, y hasta etiquetan a alguno de sus contactos para esperar una interacción con ellos. Es decir, se lee mucho, se lee más, pero no se hace de manera inferencial o crítica. Además, parece un entorno más para distraerse, para divertirse, para interactuar con otros contactos, pero no para aprender.

Así como el género narrativo es el más usado por los chicos, de acuerdo con lo mostrado en los resultados de manera correlativa, el nivel literal de lectura fue el que más se desarrolló con las actividades realizadas, de modo que vale la pena pensar en la necesidad de aplicar otras tipologías textuales y otros niveles de competencia lectora como el inferencial y el crítico. Estos dos niveles de lectura, parecen sencillos de realizar, pero implican una serie de procesos cognitivos, por un lado, y de referentes socio culturales, por

otro, que tampoco se contemplaron para pensar en que los estudiantes pudieran acceder a estos niveles.

Si se pide que se haga una “valoración” crítica de un texto, se requiere identificar supuestos desde donde se plantean las ideas, se necesita poner en juego una serie de conocimientos previos para saber que ciertas palabras tienen referentes semánticos con un determinado carácter ideológico, que las palabras no son neutrales, así como conocer los referentes socioculturales desde donde el escritor escribe, revelar las intenciones del emisor, hipotetizar acerca de estas intenciones y las motivaciones; se deben poner en juego las posiciones propias respecto al tema en cuestión, la persona que hace la lectura debe exponerse y argumentar o contra argumentar; y si esto se pide por escrito entonces la situación se complejiza aún más. Es decir, se necesita pensar, reflexionar, recordar, establecer relaciones, y eso es algo que se evita hacer, no solo por parte de los adolescentes sino también de los adultos; de ahí la importancia de la criticidad. Y precisamente esto es algo que se requiere como mínimo para discutir y tomar una postura entre lo verdadero y lo falso entre toda información que internet nos brinda. Con esto es comprensible, que los chicos se sintieran cómodos con el género narrativo y con el nivel literal de comprensión en las diferentes actividades que se les pidió realizar.

Para acceder a un nivel de competencia lectora inferencial y crítica se requiere de una contrucción didáctica y de enseñar con el ejemplo. No basta con pedir que hagan una valoración o que den una opinión personal para que lo hagan. La lectura inferencial y crítica necesita ser enseñada, acompañar al estudiante en el proceso y esto también se reconoce como una falencia en el proceso de intervención. Como ya se ha dicho no basta con el empleo de los cibergéneros para lograr este propósito. Para ser crítico se requiere un acompañamiento que la diacronía de los cibergéneros no facilita por sí misma. Se requiere ser más sincrónico como en los espacios de formación presencial. El proceso de desarrollar el nivel inferencial y crítico de la competencia lectora es lento, requiere de acompañamiento cuidadoso, es laborioso. A la luz de los resultados obtenidos, los investigadores reconocemos que esta tarea aún estaría por hacerse.

La identificación de la inteligencia desde la perspectiva de la teoría de las inteligencias múltiples, así como de los estilos de aprendizaje de cada uno de los

estudiantes, pudo ser una buena base para la propuesta de las actividades, así como para identificar posibles resultados en el desarrollo de los niveles inferencial y crítico de la competencia lectora. Podría esperarse, por ejemplo, que un chico que presentara una marcada inteligencia lingüística hubiera podido acceder a los niveles antes mencionados o que aquellos que presentaran marcadas tendencias hacia los estilos reflexivo y teórico tuvieran resultados diferenciados de los estilos pragmático y activo. Probar estos supuestos sería objeto de otra investigación, por lo que se abre otra línea de investigación.

Finalmente, la experiencia de jugar un doble rol como docentes y como investigadores hace pensar en la importancia de una profundización del método de investigación acción en la que el docente asume ese doble rol, pero además va interviniendo en su práctica a la luz de las reflexiones que se generan desde los diferentes referentes teóricos. Se trata de un método que si bien se dice fácil requiere de espacios de reflexión que orienten la acción para la consecución de los objetivos que se proponen. Con esto se puede trazar otra línea de investigación que puede ser muy fructífera no solo para el docente, para su desarrollo, sino también para los estudiantes que aprenden de la mano de un docente reflexivo y que orienta sus acciones no por la simple inercia de la rutina sino de un actuar comprometido con su pensar.

Referencias

- Arancibia Aguilera, M., y Montecino Soto, L. (2014). El blog de comentarios a textos de opinión en ciber periódicos: un género en constante reconstrucción. *Literatura y Lingüística* (28), 123-48.
- Arriaga, A., Marcellán, I., y González, M. (2016). En el artículo. Las redes sociales espacios de participación y aprendizaje para la producción de imágenes digitales de los jóvenes. *Estudios sobre educación*, 30, 197-216.
- Bain Schneuwly, D. (1997). *Hacia una pedagogía del texto*. Recuperado el 10 de noviembre de 2017. Disponible en internet.
http://centrorecursos.movimientoescolamoderna.pt/dt/3_3_1_aprend_ens_escr_leit/331_2_26_haciapedagogdeltxt_dbainbschneuwly.pdf
- Bajtín, M. (2003). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: Manual Moderno.
- Blackmore, S. (2010) la memética. En: Parson Paul. *50 teorías científicas revolucionarias e imaginativas*. Blume: Barcelona.
- Carrió, C. (2011). Decires y desaires de la lingüística. En A. Gerbaudo, *La lengua y la literatura en la escuela secundaria* (pp. 258-274). Santa Fe, Rosario.: Universidad Nacional del Litoral, Homo Sapiens Ediciones.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 2(XXV), 2-23.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista latinoamericana de Educación*, 3 (1), 102-115.
- Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Disponible en internet:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Díaz Noci, J. y Ramón, S. (coords.) (2003). *Manual de Redacción Ciberperiodística*. Barcelona: Ariel.
- Elgue Patiño, M. (2007). El chat: un acercamiento a la cultura contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(44), s. p.

- Gallego, A. y Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Gamberger, R. (1975). *La promoción de lectura*. Barcelona: Promoción Cultural, S.A./Cátedra UNESCO.
- García, A. (2008). *Leer y Escribir en la Era de Internet*. Navarra: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Gómez Pinilla, J. (2012). *Entrevista a Daniel Cassany: Leer y Escribir para construir, la enseñanza lingüística comprensiva*. Disponible en internet: aiemoneros.fullblog.com.ar/leer-y-escribir-para-construir-la-ensenanza-linguistica-https://www.researchgate.net/publication/263231116_Entrevista_a_Daniel_Cassany
- González Ramírez, R. (2011). *Impacto del uso de la pizarra digital interactiva en la enseñanza de la lectura en el grado primero en el Instituto Pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Guerri, M. (2013). *Test de inteligencias múltiples*. Disponible en internet: <https://www.psicoactiva.com/tests/inteligencias-multiples/test-inteligencias-multiples.htm>
- Ibañez, K. (2014). Estrategia de aprendizaje SQ4R para mejorar la comprensión lectora en inglés en los alumnos del ciclo básico III del Instituto Peruano Americano. Documento inédito.
- ICFES. (2017). *Reportes de resultados para establecimientos educativos 2017-2*. Disponible en internet: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/agregados/saber11/agregadosEstablecimiento.jsf#No-back-button>
- Lara, T. (2005). Blogs para educar. *Telos* (65), 34-39.
- Leturia, E. (1998). ¿Qué es infografía? *Revista Latina de Comunicación Social* (4), 1-20.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Revista de estudios sobre lectura* (11), 7-20.
- Lomas, C., y Tusón, A. (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias en el aula*. México: Edere.
- López, M. (2011). Hacia una formación de lectores críticos: los docentes como autores del currículum. En A. Gerbaudo, *La lengua y literatura en la escuela secundaria* (pp. 102-125). Santa Fe y Rosario: Universidad Nacional del Litoral/Homosapiens Ediciones.
- Manjarrez de la Vega, J.. (s.f). *Infografía*. Londres: Universidad de Londres.

- Manso Rodríguez, R. (2012). Bibliotecas, fomento de la lectura y redes sociales: convirtamos amigos en lectores. *Revista Internacional de Información y Comunicación*, 11(4), 1-5.
- Martínez García, C. (2014). Gabriel García Márquez, sembrador de lectores. *La Jornada*. Disponible en internet: <http://www.jornada.com.mx/2014/04/30/opinion/028a1pol>.
- Méndez Rendón, J. (2011). Formación de Habilidades y Actitudes de Pensamiento Crítico en Ambientes Virtuales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (34), 35-59.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*. Bogotá: MEN.
- Navarro Zamora, L. (2012). Tiempo de cibergéneros periodísticos. Disponible en internet: www.mexicanadecomunicacion.com.mx/rmc/2012/10/31/tiempo-de-cibergeneros-periodisticos
- OCDE. (2015). *PISA 2015: Resultados Clave*.
- Ospina, W. (2002). *La decadencia de los dragones*. Bogotá: Alfaguara.
- Paredes Labra, J. (2005). Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios. *Revista de Educación*, (8), 255-279.
- Parra Castrillón, E. (2010). Las redes sociales de internet: también dentro de los hábitos universitarios. *Anagramas*, 9, 106-116.
- Pérez Abril, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela*. Bogotá: ICFES.
- Pérez Naranjo, J., y Ibarra López, A. (2012). La socialización Medida en las Interacciones juveniles. La Construcción del Yo en Facebook. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 3(4), 55-86.
- Pérez Rufí, J. (2011). YouTube ya no es “tu televisión”: cultura colaborativa y red comercial en el vídeo online. *Revista Comunicación*, 9(11), 146.
- Riestra, D. (2010). *Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas?* Disponible en internet: www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar
- Sánchez Lozano, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc-Unesco.
- Sastrias, M. (1997). *Caminos a la lectura*. México: Pax.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Grao.

- Soto, D. (2011). Las tecnologías mediales, la escuela y la lectura: aliados-distantes. *Revista Infancias Imágenes*, 10(1), 2-31.
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.
- Valverde Riascos, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104.
- Villamizar Martínez, G., y Fernández, C. (2012). *Pruebas Saber Guía para la lectura e Interpretación de los reportes de resultados institucionales de la aplicación muestral de 2011*. Bogotá: ICFES.
- Viñas, M., y Secul Giusti, C. (2016). Fomento de la lectura a través de redes sociales. *APRENDER A LEER*, 29-36.
- Yus, F. (2011). En qué difieren los géneros electrónicos de los analógicos. *Congreso Leer y Escribir en español en la Red Aprendizaje, Renovación y Propuestas*. Cantabria: University of Comillas.
- Zubiría, J. (2001). *De la Escuela Nueva al Constructivismo*. Bogotá: Magisterio.

Anexos

Talleres

ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO: <i>PIAMONTE – LEÓN XIII</i>		CÓDIGO DANE :			
NOMBRE DEL DOCENTE: CLAUDIA PATRICIA RUÍZ MERLANO-JUAN CARLOS PÉREZ		GRADO: <i>Media</i>			
Taller 1: ¿Cuál es tu cuento?	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA		REVISIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS	
		Para esta clase vamos a trabajar de forma activa- participativa, teniendo en cuenta que se busca que los jóvenes sean más proactivos en sus aprendizajes, involucrando la lectura y el uso de redes sociales como			

		ente motivador.			
	(INICIO) SABERES PREVIOS	ACCIÓN DIDÁCTICA 1	SECUENCIA DIDÁCTICA 2	SEC UENCIA DIDÁCTICA 3	CIEERE
	La secuencia didáctica se trabajará en momentos. Un momento lectura Socialización de la lectura y realización del video para la red social	Creación de la cuenta en snapchat. La lectura de 3 cuentos tradicionales de los Hermanos Grimm. http://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/index la niña de los fósforoS	Ejercicio de comprensión de lectura de nivel inferencial		Los estudiantes deberán seleccionar un cuento que refleje su personalidad hacer el video
Taller 2: Cómo es mi compañero	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA		REVISIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS	
	Realizar un ejercicio de comprensión lectora inferencial de perfiles de Facebook	Se usa la técnica de búsqueda de información, selección de la información para promover la lectura de Tipo inferencial.		Textos: http://es.slideshare.net/dsvmeckpomm/leer-entre-lineas	
	(INICIO) SABERES PREVIOS	ACCIÓN DIDÁCTICA 1	SECUENCIA DIDÁCTICA 2	SEC UENCIA DIDÁCTICA 3	CIEERE
	Activación de saberes previos: Preguntamos sobre las actividades que realizamos cuando entramos a Facebook, cuando tenemos la invitación de un	Luego, buscamos los amigos que tiene el perfil de Anáfora literaria, identificamos a alguien de la otra institución	Entrar y explorar con técnicas de la comprensión lectora: lectura global observando las publicaciones en el muro de la otra persona, las fotos que tiene, los datos que están en información, los amigos que tiene. Luego se usa la técnica de	Se realiza el taller propuesto sobre lectura inferencial responde	Los estudiantes socializan las respuestas dadas al cuestionario intentando ver las conexiones entre los perfiles. Al finalizar, hacen la lista de conclusiones y las publican en la entrada titulada Taller 2 del blog: Leyendo,

<p>desconocido cómo sabemos si lo aceptamos o no. Hablamos sobre los peligros que hay en las redes sociales.</p>	<p>educativa y le enviamos la solicitud de amistad.</p>	<p>búsqueda de información identificando sus fotos de perfil y de muro y los comentarios que estas tienen. Finalmente, la técnica de selección de información seleccionando solo dos fotos: una de perfil y otra del muro y sus respectivos comentarios.</p>	<p>ndo las siguientes preguntas: 1. ¿Qué me dice de la otra persona su nombre de usuario? 2. ¿Qué puedo decir de la otra persona por los datos que tiene en la sesión de información? 3. ¿Según la información que está en el perfil, qué puedo decir del contexto donde vive</p>	<p>navego y aprendo (esta se encuentra en el menú que sale al lado derecho).</p>
--	---	--	--	--

				<p>la otra persona?</p> <p>4. ¿Cómo podría definir la personalidad de la otra persona de acuerdo a su foto de perfil y del muro?</p> <p>5. ¿Qué me gustó de las publicaciones y fotos de la otra persona y por qué?</p> <p>6. ¿por los elementos que tiene la foto de perfil, puedo decir cuándo</p>	
--	--	--	--	--	--

			<p>fue tomada?</p> <p>7. ¿Qué puedo decir de los amigos de la persona por sus comentarios en la foto de perfil y del muro?</p> <p>8. ¿qué puedo decir del lenguaje que emplea la otra persona y sus amigos?</p>	
<p>aller 3: Lee, rele e,</p>	<p>OBJETIVOS DE APRENDIZAJE</p>	<p>DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA</p>	<p>REVISIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS</p>	
	<p>Crear un texto original a partir de la lectura de otros textos</p>	<p>Teniendo en cuenta que la inteligencia que predomina en los estudiantes de ambas instituciones es la intrapersonal se propone la lectura de un texto y la creación de un meme.</p>	<p>Textos: Elvira Sastre (poesía) https://www.facebook.com/elvirasastresanz/?fref=ts Alberto Chimal (cuentos) https://www.facebook.com/albertochimal1?fref=ts</p>	

modifica y construye			Federico Moccia (novela juvenil) https://www.facebook.com/FedericoMocciaOficial/?fref=ts		
	(INICIO) SABERES PREVIOS	ACCIÓN DIDÁCTICA 1	SECUENCIA DIDÁCTICA 2	SEC UENCIA DIDÁCTICA 3	CIEERE
	Preguntamos sobre los escritores que siguen en sus redes sociales, quienes son, por qué los siguen, qué tipo de publicaciones tienen y les gusta de ellos.	A cada grupo de estudiantes de las dos instituciones se le dará el nombre de tres escritores de literatura contemporánea para que busquen en sus fanpage tres textos: publicados allí: Elvira Sastre (poesía) https://www.facebook.com/elvirasastresanz/?fref=ts Alberto Chimal (cuentos) https://www.facebook.com/albertochimal1?fref=ts Federico Moccia	Cada grupo realizará un ejercicio de comprensión lectora inferencial, buscando información de estos tres escritores en sus redes sociales. ¿Cuántos años tienen, de dónde son, qué género escriben, cuáles son sus gustos, a qué otros escritores siguen, qué tipo de memes publican, a qué tipo de eventos asisten, qué tipo de fotos publican?	Cada uno escoge el escritor que más le haya llamado la atención y un texto publicado en alguna de sus redes sociales, sea foto, video, meme, escrito y teniéndolo en cuenta creará un cuento.	Las historias se leerán en clase y serán los estudiantes quienes decidan cuál es la mejor creación. Los escritos se postearán en fanpage "Leyendo, navego, aprendo y me divierto, y por medio de los likes se escogerá la mejor historia

		(novela juvenil) https://www.facebook.com/FedericoMocciaOficial/?fref=ts			
aller 4: Para text o- yout ube rs	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA		REVISIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS	
	Analizar y crear un texto audiovisual a partir de otros textos	A partir de las interpretaciones de tres videos de youtubers los estudiantes realizarán su propia versión de ellos.		Textos: Daniel Samper: https://www.youtube.com/watch?v=x6nvl7hPB3A German https://www.youtube.com/watch?v=BOM77Neg-UM Eugenia Cooner https://www.youtube.com/watch?v=q4lu1klouMk	
	(INICIO) SABERES PREVIOS	ACCIÓN DIDÁCTICA 1	SECUENCIA DIDÁCTICA 2	SEC UENCIA DIDÁCTICA 3	CIEERE
	Preguntamos sobre los youtubers, a cuáles conocen, a cuales siguen, qué piensan de ellos.	El docente proyecta los tres videos escogidos.	Cada grupo se realizará preguntas como cuáles son las ideas principales de cada uno de los videos, cuáles son sus	El grupo escoge una de las	Las historias se leerán en clase y serán los estudiantes quienes decidan cuál es la mejor creación. Los escritos se

			características, cuáles son sus semejanzas y diferencias teniendo en cuenta el contenido y la forma.	temáticas de los videos y teniendo en cuenta este video: https://youtu.be/W-d3a3hUe7I	postearan en fanpage “Leyendo, navego, aprendo y me divierto, y por medio de los likes se escogerá la mejor historia
aller 5: Ficha de personaje	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA		REVISIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS	
	Analizar en un profundidad un personaje público	A partir de la estrategia de ficha de lectura, los estudiantes hacen una lectura inferencial.		Textos: Ficha de personaje: https://drive.google.com/open?id=1OIqmd0u8-Lt9D_D6qGht_PweEV-s_4cdFg_TTvJBglc	
	(INICIO) SABERES PREVIOS	ACCIÓN DIDÁCTICA 1	SECUENCIA DIDÁCTICA 2	SECUENCIA DIDÁCTICA 3	CIEERE
	Preguntamos sobre los personajes públicos que conocen y las percepciones que tienen sobre ellos y los tipos de personajes públicos que existen: farándula, política, deportistas...	se le pide a los estudiantes que seleccionen un personaje público (esculcar en sus redes	Diligenciar la ficha de ese personaje que destaque: personalidad, rasgos físicos y sus relaciones sociales.	Publicación de las fichas en el blog y leer las otras	Cada estudiante revisa las fichas de los otros compañeros y comenta lo que sabes de dichos personajes.

		sociales)		propuestas de fichas hechas por los compañeros.	
aller 6: Interactúa con el otro	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE			REVISIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS	
	Acercamiento virtual con los compañeros de la otra institución.			Textos: https://lenguajeyotrasluces.wordpress.com/2015/03/16/seamos-indiscretos-y-practiquemos-el-preterito-perfecto/preguntas-preterito-perfecto/ https://lenguajeyotrasluces.wordpress.com/	
	(INICIO) SABERES PREVIOS	ACCIÓN DIDÁCTICA 1	SECUENCIA DIDÁCTICA 2	SEC UENCIA DIDÁCTICA 3	CIEERE
	Se les pregunta a los estudiantes que chats usan, para qué los usan.	Los docentes crean unas salas de chat dentro de la página de facebook para que los estudiantes se conozcan y los estudiantes ingresan a la que les corresponde.	Cada grupo de chat interacciona entre ellos y se hacen preguntas teniendo en cuenta el PIN escogido de Pinterest	De manera individual, cada estudiante escribe sus percepciones sobre los compañeros con los que converso.	Comparte el escrito con los compañeros con los que chateo.
aller 7:	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE			REVISIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS	
	Dar cuenta de mi entorno a partir de los textos visuales.			http://leyendonavegoyaprendo.blogspot.com.co/2017/02/taller-6-creacion-de-memes.html	

Fotografía and o al otro	(INICIO) PREVIOS	SABERES	ACCIÓN DIDACTICA 1	SECUENCIA DIDÁCTICA 2	SEC UENCIA DIDÁCTICA 3	CIEERE
	Se les pregunta a los estudiantes por los lugares más bonitos de la institución educativa y los sitios donde a ellos les gusta tomarse fotos		Por equipos, los estudiantes escogen un lugar significativo para ellos y determinan cómo y dónde tomarán la foto.	Realización o tomas de fotografías	Se determina si la foto tendrá algún filtro y se escoge la descripción que la acompañará, de modo que se entienda el significado e importancia del lugar.	Un integrante del equipo publica la foto y etiqueta a sus compañeros. Todos los estudiantes revisan las fotografías de los otros equipos y las comentan.
aller 8: Entr evis ta	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE				REVISIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS	
	Reflexionar sobre el diario vivir de la comunidad a partir de una voz.				http://pin.it/8J_hjTg	
	(INICIO) PREVIOS	SABERES	ACCIÓN DIDÁCTICA 1	SECUENCIA DIDÁCTICA 2	SEC UENCIA DIDÁCTICA 3	CIEERE

<p>un personaje de la comunidad</p>	<p>Se les pregunta a los estudiantes si han realizado entrevistas, cómo las hicieron, para qué las hicieron, si los han entrevistado</p>	<p>Se le pregunta a los estudiantes cuáles son los personajes más importantes de la comunidad. A qué personaje de la comunidad entrevistarían y qué preguntas le harían. Teniendo en cuenta la conversación se saca un guión de preguntas.</p>	<p>Cada grupo de estudiantes realiza la entrevista y la edita con la ayuda del profesor</p>	<p>Un integrante del grupo publica la entrevista en el grupo de facebook y etiqueta a los compañeros con los que la hizo</p>	<p>Cada estudiante revisa las entrevistas de los compañeros y las comenta.</p>
<p>9: Memes literarios</p>	<p>OBJETIVOS DE APRENDIZAJE</p>			<p>REVISIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS</p>	
	<p>Crear memes a partir de textos de literatura universal.</p>			<p>http://levendonavegoyaprendo.blogspot.com.co/2017/02/taller-6-creacion-de-memes.html</p>	
	<p>(INICIO) SABERES PREVIOS</p>	<p>ACCIÓN DIDÁCTICA 1</p>	<p>SECUENCIA DIDÁCTICA 2</p>	<p>SEC UENCIA DIDÁCTICA 3</p>	<p>CIEERE</p>
<p>Se le pregunta a los estudiantes qué son los memes, si han hecho memes, qué tipo de memes conocen</p>	<p>El docente proyecta el video de tipos de memes: https://youtu.be/q_UCe1w0cY y los estudiantes</p>	<p>Por grupos, los estudiantes realizan la lectura del Rey y el Cadáver</p>	<p>Los estudiantes escogen un tipo de meme y la frase que usarán.</p>	<p>Un estudiante publica el meme en la página de facebook y etiqueta a los compañeros con los que lo hizo. Los demás compañeros revisan los otros memes, dando like a los que les gusta y comentandolos.</p>	

		toman nota.		Luego crean el meme	
aller 10: Vídeos de canciones	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE			REVISIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS	
	crear un paratexto de un vídeo musical			http://pin.it/tHRhOp3	
	(INICIO) PREVIOS	SABERES	ACCIÓN DIDÁCTICA 1	SECUENCIA DIDÁCTICA 2	SEC UENCIA DIDÁCTICA 3
	Se le pregunta a los estudiantes sobre los videos musicales que más les gustan y porqué.	El docente explica qué son los paratextos.	Entre todos, se escoge un vídeo musical que a todos les guste y se proyecta para que los estudiantes analicen la estructura narrativa: inicio, nudo, desenlace, personajes, tema, espacio, tiempo....	El grupo crea un video paratexto del video musical escogido.	Publicación del video en la página de facebook y revisar los videos de los otros compañeros, así como comentar los otros videos.
aller 11: Ring de la argu	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE			REVISIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS	
	Confrontar a los estudiantes de las dos instituciones a través de un debate argumentativo a partir de la lectura de columnas de opinión.			http://www.elespectador.com/impresso/opinion/columna-334261-contra-el-teatro	
	(INICIO) PREVIOS	SABERES	ACCIÓN DIDÁCTICA 1	SECUENCIA DIDÁCTICA 2	SEC UENCIA DIDÁCTICA 3

men taci ón	Se le pregunta a los estudiantes si saben qué es una columna de opinión, si alguna vez han leído alguna y con qué fin.	A cada institución se le asignará dos lecturas del mismo autor en este caso los autores Héctor Abad y Fabio Rubiano	El grupo se divide en los que estén a favor de Héctor Abad y de Fabio Rubiano. En cada grupo sacan una lista de los principales argumentos por los cuales están a favor de cada uno y en contra del otro.	Teniendo en cuenta la lista, realizar un video en defensa de la postura escogida.	Los docentes moderadores escogen la institución que por medio de argumentos haya defendido mejor la posición de su autor
Taller 12: Frankstein	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE			REVISIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS	
	Reflexionar sobre los propios procesos de lectura y escritura.			http://www.ataun.net/BIBLIOTECAGRATUITA/Ci%C3%A1sicos%20en%20Espa%C3%B1ol/Mary%20Shelley/Frankenstein.pdf	
	(INICIO) SABERES PREVIOS	ACCIÓN DIDÁCTICA 1	SECUENCIA DIDÁCTICA 2	SEC UENCIA DIDÁCTICA 3	CIEERE
Se le pregunta a los estudiantes sobre el collage, si han hecho alguno, en qué contextos, cómo se hace	Leer el capítulo 3 de Frankstein y tomar nota.	Cada grupo escoge los fragmentos que más le gustó de todo el trabajo realizado en los 11 talleres.	De acuerdo a la selección, los integrantes del grupo realizarán un collage con comentarios.	Un integrante del equipo publica el collage, etiqueta a los compañeros y revisa las demás publicaciones.	

Bitácora

Institución Educativa	Taller	Se cumplió toda la secuencia didáctica	Proceso de la competencia comunicativa trabajado	Cómo se puede evidenciar el proceso anteriormente señalado	Redes sociales usadas. Pueden marcar varias.	Desempeño de los estudiantes usando las redes sociales	Desempeño de los estudiantes al realizar el proceso de comprensión lectora	Aspectos críticos observados	Comentarios
IER Piamonte	10 Memes literarios	Si	Lectura inferencial , Escritura inferencial	los chicos hicieron uso de creatividad y crearon memes basados en las lecturas que realizaron y los subieron a sus redes sociales	Facebook, Instagram	Excelente	Muy bien	nuevamente los chicos responden mejor a las actividades que incluyen menos lecturas densas	

IE León XIII	10 Memes literarios	Si	Lectura inferencial , Lectura crítica, Escritura inferencial , Escritura crítica	los memes son la expresión digital con la que más se topan los chicos de hoy, por esta razón no fue tan complicado llegar al objetivo final. Se le puede hacer una valoración positiva, exceptuando la poca animosidad a la hora de leer el texto.	Facebook, WhatsApp	Muy bien	Muy bien	lo crítico aparece cuando el estudiante sabe que tiene que enfrentarse a un texto escrito, automáticamente la actividad se convierte en tedio y el resultado final puede prolongarse más de lo esperado.	muestran ánimos a la hora de construir memes, lo que contrasta con la actitud a la hora de leer. seguimos con problemas de conectividad.
--------------	---------------------	----	--	--	--------------------	----------	----------	--	--

IE León XIII	11 Vídeos de canciones	No	ninguna	No despertó la actitud que se esperaba porque son actividades que les exigen trabajar con expresiones corporales que harán públicas en un vídeo. El saber que serán expuestos y vistos por otros los cohibe en este tipo de actividades.	Facebook	Deficiente	Deficiente	No se pudo desarrollar la actividad ya que no se contó con la actitud y animosidad necesaria.	Algunas actividades deben ser mejor planeadas, pensando en la actitud de los estudiantes, ya que resultan algo introvertidos para darse a conocer en ciertos trabajos de expresión.
IER Piamonte	12 Ring de la argumentación	Si	Lectura inferencial, Lectura crítica	los estudiantes hicieron un cuadro comparativo entre los textos escogidos para esta actividad.y	Facebook	Excelente	Bueno	Sigue siendo recurrente que cuando se trata de leer los jóvenes muestran cierta resistencia a las	

				presentaran los argumentos seleccionados en facebook				actividades	
IE León XIII	12 Ring de la argumentación	Si	Lectura inferencial , Lectura crítica, Escritura inferencial , Escritura crítica	De manera positiva, porque manejan argumentos expuestos en los dos textos y porque se identificaron con una postura que posteriormente defendieron.	Facebook	Muy bien	Muy bien	Cada ejercicio o actividad que necesita de un momento de lectura viene acompañado de pereza, tedio y poca animosidad por parte de los estudiantes. Definitivamente leer no los atrapa.	seguimos contando con problemas de animosidad, lo que dificulta las ejecuciones de las diferentes actividades.

IE León XIII	13 Frankstein	No	Lectura inferencial , Escritura inferencial	No se desarrolló con todos los momentos ya que no se animaron a leer el capítulo de Frankenstein, así que solo se animaron a realizar el collage que recogía momentos de las actividades anteriormente realizadas.	Facebook, WhatsApp, Snapchat, Pinterest	Regular	Regular	Es un hecho, las actividades que implican momentos de lectura son acompañados con poca actitud y cierto tedio a la hora de afrontarlas. No leen	Los estudiantes no se animan a leer.
IE León XIII	2: ¿Cuál es tu cuento	Si	Lectura inferencial , Lectura crítica	relacionaron los contenidos con sus representaciones sociales, buscando puntos de encuentro entre las tres lecturas y el entorno que	Facebook, Snapchat	Bueno	Bueno	les genera buena dinámica el trabajar con herramientas digitales pero, cuando tienen que producir discurso a partir de la lectura, lo que antes era	me preocupa la actitud y animosidad a la hora de abordar los textos escritos.

				los rodea.				dinámico se convierte en tedioso.	
IER Piamonte	2: ¿Cuál es tu cuento	Si	Lectura inferencial , Lectura crítica	Los estudiantes asimilaron muy bien la lectura de los , y lograron hacer una interpretació n inferencial y crítica, ya que hicieron una contextualiza ción de los textos leídos con la realidad social en la que vivimos y se expresó en los vídeos subidos a la red social	Snapcha t	Excelent e	Muy bien	El tiempo, los estudiantes realizaron muy bien el proceso de lectura, no obstante se demoran más de lo usual en culminar sus lecturas.	

				snapchat.					
IER Piamonte	3 Cómo es mi compañero	Si	Lectura inferencial	Los estudiantes entraron a la página de facebook de un compañero y por su fotografía de perfil hicieron una lectura de su compañero	Faceboo k	Excelent e	Muy bien	los estudiantes hacen lectura de personas tan sólo con mirar su fotografía de perfil como se ven, que estaban haciendo en el moemto	Los estudiant es se motivan al ver que las actividade s son a través de redes sociales. pero sigue siendo una dificultad que se animen a leer

IE León XIII	3 Cómo es mi compañero	Si	Lectura inferencial	Dedicaron tiempo suficiente para identificar, a partir de lo que veían en los perfiles, la información que definiera a ese compañero que visitaban en Facebook. Comentaban entre si sobre las características físicas de cada uno de sus escogidos y competían por saber quién tenía el más físicamente atractivo.	Facebook	Muy bien	Muy bien	La información que lograban inferir resultaba muy básica y el ejercicio no alcanzaba a ser muy exigente.	la actividad fluyó de buena manera.
IE León XIII	4 Lee, relee, modifica y construye	Si	Lectura inferencial, Lectura crítica,	observando el producto final y la relación	Facebook	Muy bien	Muy bien	la actividad les pareció un poco tediosa y no querían	se obtuvieron buenos productos

			Escritura inferencial , Escritura crítica	existente con uno de los textos leídos.				cumplir con los plazos.	finales.
IE León XIII	5 Paratexto- youtubers	Si	Lectura inferencial , Lectura crítica, Escritura inferencial , Escritura crítica	Los estudiantes crearon su producto final después de observar y escuchar tres Youtubers diferentes, fueron muy elocuentes e intentaron cumplir con todas las características de la actividad, de esta forma se hicieron buenos trabajos que luego fueron llevados a la página de anáfora literaria.	Facebook, YouTube	Excelente	Excelente	fue complicado romper con la timidez y cierto pánico escénico que les invadió a la hora de realizar un texto de este tipo.	hay problemas de conectividad.

IER Piamonte	5 Paratexto- youtubers	Si	Lectura crítica	los estudiantes hicieron un vídeo en donde entablaron una conversación de lo que ellos les había gustado sobre los youtubers que observaron, dieron sus impresiones sobre las temáticas que estos abordan.	Facebook, YouTube	Excelente	Muy bien	Los estudiantes después de observar los contenidos que manejan los tres personajes escogidos, hicieron una interpretación de cada uno de ellos y se inclinaron por el que más los cautivó	Los estudiantes se sienten atraídos de actividades en que la lectura se centra en imágenes, vídeos y audios
-----------------	------------------------	----	-----------------	--	-------------------	-----------	----------	---	---

IE León XIII	6 Ficha de personaje	Si	Lectura inferencial , Escritura inferencial	en el producto final dan cuenta de que manejaron los criterios y que, de tantos personajes que tiene como modelos a seguir, se inclinan más por unos que por otros e identifican aquellos que los pueden influir de manera positiva.	Facebook, Instagram, Twitter	Muy bien	Muy bien	la falta de conectividad en el colegio no ha permitido el normal desarrollo de las actividades lo que ha exigido más tiempo del normal.	ellos se mueven como pez en el agua en todas las redes y plataformas digitales, pero se complica un poco cuando tienen que producir a partir de lo que ven y escuchan, se les hace muy tedioso.
IE León XIII	7 interactúa con el otro	No	ninguna	la falta de conectividad en ambas instituciones no permitieron el desarrollo de la	Facebook	Deficiente	Deficiente	no se pudo desarrollar la actividad por falta de conectividad.	no se pudo desarrollar la actividad por falta de conectividad.

				actividad					ad.
IE León XIII	8 Fotografiando al otro.	Si	producción de texto con imagen	con el fin alcanzado, ya que se animaron para que conocieran, a través de su foto, el lugar más agradable de la Institución.	Facebook, WhatsApp	Bueno	Bueno	se dificulta un poco desarrollar la actividad en la Institución (postear la fotografía) por la falta de conectividad.	los compañeros se abstuvieron de hacer comentarios a la fotografía.
IE León XIII	9 Entrevista un personaje de la comunidad.	Si	Lectura inferencial, Lectura crítica	se animaron a entrevistar al señor rector de la Institución, lo que permite evidenciar una buena actitud a la hora de ejecutar la actividad, intentaron ser lo más elocuente posible y dejar a un	Facebook, YouTube, WhatsApp	Muy bien	Muy bien	no se desenvuelven muy bien a la hora de desarrollar entrevistas lo que conllevo a repetir el ejercicio una y otra vez.	se resalta el trabajo en equipo y la buena actitud.

				lado el miedo y los nervios. Al final, resultó un buen producto.				
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Test de estilos de aprendizaje

Institución Educativa a la que pertenece	Nombre completo (Nombres y apellidos)	Escriba el puntaje que sacó en Activo	Escriba el puntaje que sacó en Reflexivo	Escriba el puntaje que sacó en Teórico	Escriba el puntaje que sacó en Pragmático
Piamonte	Sujeto 1	14	13	12	16
Piamonte	Sujeto 2	9	18	13	11
Piamonte	Sujeto 3	13	17	15	15
Piamonte	Sujeto 4	10	20	17	13
Piamonte	Sujeto 5	13	15	14	11
Piamonte	Sujeto 6	17	12	13	13
León XIII	Sujeto 7	10	14	17	11
León XIII	Sujeto 8	12	9	14	11
León XIII	Sujeto 9	20	15	15	15
León XIII	Sujeto 10	11	13	13	13

León XIII	Sujeto 11	11	15	15	11
León XIII	Sujeto 12	12	14	11	10
León XIII	Sujeto 13	13	15	17	14
León XIII	Sujeto 14	14	11	15	14
León XIII	Sujeto 15	15	16	15	10
León XIII	Sujeto 16	5	12	9	9
León XIII	Sujeto 17	16	13	10	13
León XIII	Sujeto 18	15	13	10	14

Test de inteligencias múltiples

Institución Educativa a la que pertenece	Nombre completo (Nombres y apellidos)	Teniendo en cuenta los resultados del test, marque la opción en la que sacó más puntaje y que aparece como primera en la lista de resultados.	Teniendo en cuenta los resultados del test, marque la opción con el segundo puntaje y que aparece como segunda en la lista de resultados.	Teniendo en cuenta los resultados del test, marque la opción con el tercer puntaje y que aparece como tercera en la lista de resultados.
piamonte	sujeto 1	INTELIGENCIA INTERPERSONAL	INTELIGENCIA NATURALISTA	INTELIGENCIA MUSICAL
piamonte	sujeto 2	INTELIGENCIA MUSICAL	INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	INTELIGENCIA KINESTÉSICA
piamonte	sujeto 3	INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	INTELIGENCIA MUSICAL	INTELIGENCIA INTERPERSONAL
piamonte	sujeto 4	INTELIGENCIA	INTELIGENCIA	INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA

		INTERPERSONAL	MUSICAL	
piamonte	sujeto 5	INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	INTELIGENCIA INTERPERSONAL	INTELIGENCIA KINESTÉSICA
piamonte	sujeto 6	INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	INTELIGENCIA MATEMÁTICA
piamonte	sujeto 7	INTELIGENCIA VISUAL- ESPACIAL	INTELIGENCIA MATEMÁTICA	INTELIGENCIA INTERPERSONAL
León XIII	sujeto 8	INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	INTELIGENCIA MUSICAL	INTELIGENCIA KINESTÉSICA
León XIII	sujeto 9	INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	INTELIGENCIA NATURALISTA
León XIII	sujeto 10	INTELIGENCIA INTERPERSONAL	INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	INTELIGENCIA KINESTÉSICA
León XIII	sujeto 11	INTELIGENCIA MUSICAL	INTELIGENCIA INTERPERSONAL	INTELIGENCIA INTRAPERSONAL
León XIII	sujeto 12	INTELIGENCIA INTERPERSONAL	INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	INTELIGENCIA MUSICAL
León XIII	sujeto 13	INTELIGENCIA INTERPERSONAL	INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	INTELIGENCIA NATURALISTA
León XIII	sujeto 14	INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	INTELIGENCIA VISUAL- ESPACIAL
León XIII	sujeto 15	INTELIGENCIA VISUAL- ESPACIAL	INTELIGENCIA KINESTÉSICA, INTELIGENCIA MUSICAL	INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA, INTELIGENCIA MATEMÁTICA
León XIII	sujeto 16	INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	INTELIGENCIA NATURALISTA
León XIII	sujeto 17	INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	INTELIGENCIA KINESTÉSICA	INTELIGENCIA MATEMÁTICA
León XIII	sujeto 18	INTELIGENCIA NATURALISTA	INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	INTELIGENCIA KINESTÉSICA

León XIII	sujeto 19	INTELIGENCIA MUSICAL	INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA
León XIII	sujeto 20	INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	INTELIGENCIA INTERPERSONAL	INTELIGENCIA MATEMÁTICA

Encuesta de redes sociales

Institución a la que pertenece	Desde qué dispositivo se conecta a internet	Qué tipo de conexión a internet usa para conectarse a los dispositivos mencionados anteriormente	¿Cuándo entra a sus redes sociales que le gusta hacer? puede marcar varias.	¿Qué tipo de fanpage sigues? puede marcar hasta 5.	¿A qué tipo de contenido le das "me gusta"? Puede marcar varias.	¿Cada cuánto ingresa a sus redes sociales?	De las siguientes redes sociales, en cuál tiene cuenta. Puede marcar varias.	De las siguientes redes sociales, cuáles usa con más frecuencia. Puede marcar hasta 5.
IER Piamonte	Computador de la escuela	Conexión satelital	Revisar las publicaciones de los amigos, Revisar las fotos de los amigos, Seguir personajes públicos, Mirar la moda,	Personajes públicos o artistas, Tecnología	Fotos, Memes, Vídeos	Una vez a la semana	Facebook, Instagram, Twitter, Twitter	Facebook

			Conocer gente nueva, Leer noticias, Republi-car memes o creaciones de otras personas					
IER Piamonte	Celular propio	Datos móviles	Chatear con amigos, Revisar las publicaciones de los amigos, Revisar las fotos de los amigos, Seguir personajes públicos, Mirar la moda, Leer noticias	Personajes públicos o artistas, Comunidades, Manualidades, Música, Gastronomía	Fotos, Memes	Varias veces al día	Facebook, WhatsApp, Instagram, Snapchat	Facebook, WhatsApp, Instagram, Snapchat
IER Piamonte	Computador de la escuela	Conexión satelital	Revisar las publicaciones de los amigos, Revisar las fotos de los amigos, Conocer	Marcas de ropa, accesorios, cosméticos, Comunidades, Deportes, Manualidades,	Fotos, Memes, Frases, Publicidad, Gifs y animaciones	Esporádicamente al mes	Facebook, WhatsApp	Facebook, WhatsApp

			gente nueva, Leer noticias, Seguir eventos, Publicar memes o creaciones propias, Re-publicar memes o creaciones de otras personas	Gastronomía , Bromas y parodias				
IER Piamonte	Celular de otra persona	Conexión satelital	Chatear con amigos, Revisar las publicaciones de los amigos, Revisar las fotos de los amigos, Seguir personajes públicos	Personajes públicos o artistas, Marcas de ropa, accesorios, cosméticos, Comunidades, Manualidades, Música	Fotos, Memes, Frases, Publicidad	Varias veces a la semana	Facebook , WhatsApp	Facebook
IER Piamonte	Celular propio	Datos móviles	Chatear con amigos, Leer noticias	Comunidades, Tecnología, Tecnología	Fotos, Publicidad	Esporádicamente al mes	Facebook , WhatsApp	WhatsApp, Google+
IER Piamonte	Computador de la	Conexión satelital	Chatear con amigos,	Deportes, Tecnología,	Fotos, Videos,	Varias veces al día	Facebook ,	Facebook, WhatsApp

	escuela		Revisar las fotos de los amigos, Conocer gente nueva, Participar en concursos, Leer noticias	Música, Tecnología	Frases		WhatsApp	
IE León XIII	Computador de la escuela	Banda ancha (Conexión por cable)	Chatear con amigos, Revisar las fotos de los amigos, Seguir personajes públicos	Personajes públicos o artistas, Marcas de ropa, accesorios, cosméticos, Bromas y parodias	Fotos, Memes, Vídeos, Frases	Varias veces al día	Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram, Google+	WhatsApp, Instagram
IE León XIII	Computador de la escuela	Banda ancha (Conexión por cable)	Chatear con amigos, Revisar las publicaciones de los amigos, Revisar las fotos de los amigos, Conocer gente nueva, Leer noticias, Publicar memes o	Personajes públicos o artistas, Marcas de ropa, accesorios, cosméticos, Deportes, Tecnología, Música, Tecnología, Bromas y parodias	Fotos, Memes, Gifs y animaciones	Varias veces al día	Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram, Twitter, Snapchat	Facebook, YouTube, WhatsApp

			creaciones propias, Jugar video juegos					
IE León XIII	Computador de la escuela	Banda ancha (Conexión por cable)	Chatear con amigos	Personajes públicos o artistas, Música, Bromas y parodias	Fotos, Videos, Frases	Una vez al día	Facebook , WhatsApp	Facebook, WhatsApp
IE León XIII	Computador de la escuela	Banda ancha (Conexión por cable)	Chatear con amigos, Revisar las publicaciones de los amigos, Revisar las fotos de los amigos, Seguir personajes públicos, Mirar la moda, Leer noticias, Seguir eventos, Jugar video juegos	Personajes públicos o artistas, Marcas de ropa, accesorios, cosméticos, Deportes, Música, Bromas y parodias	Fotos, Memes, Vídeos, Frases, Publicidad, Gifs y animaciones	Varias veces al día	Facebook , YouTube, WhatsApp	Facebook, YouTube, WhatsApp
IE León XIII	Celular propio	Banda ancha (Conexión por cable)	Chatear con amigos, Revisar las	Personajes públicos o artistas,	Fotos, Memes, Vídeos,	Varias veces al día	Facebook , YouTube,	Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram

			publicaciones de los amigos, Revisar las fotos de los amigos, Seguir personajes públicos, Mirar la moda, Publicar tus pensamientos, Conocer gente nueva, Jugar videojuegos, Ver sesiones en línea	Marcas de ropa, accesorios, cosméticos, Música, Bromas y parodias	Frases, Publicidad, Gifs y animaciones		WhatsApp, Instagram, Tumblr, Snapchat, Pinterest, Spotify	
IE León XIII	Computador de la escuela	Banda ancha (Conexión por cable)	Chatear con amigos, Seguir personajes públicos, Mirar la moda, Republicar memes o creaciones de otras personas	Personajes públicos o artistas, Marcas de ropa, accesorios, cosméticos, Comunidades, Deportes, Música, Gastronomía, Bromas y parodias	Fotos, Memes, Vídeos, Frases, Publicidad, Gifs y animaciones	Varias veces al día	Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram, Snapchat	Facebook, YouTube, Instagram

IE León XIII	Celular propio	Banda ancha (Conexión por cable)	Chatear con amigos, Revisar las publicaciones de los amigos, Revisar las fotos de los amigos, Leer noticias, Seguir eventos	Personajes públicos o artistas, Empresas, Comunidades, Deportes, Música, Bromas y parodias	Fotos, Memes, Vídeos, Frases, Publicidad, Gifs y animaciones	Varias veces al día	Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram, Google+, Twitter, Snapchat, Telegram	Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram
IE León XIII	Celular propio, Computador propio, Computador de la escuela	Banda ancha (Conexión por cable), Datos móviles	Chatear con amigos, Revisar las publicaciones de los amigos, Seguir personajes públicos, Leer noticias	Personajes públicos o artistas, Marcas de ropa, accesorios, cosméticos, Deportes, Tecnología, Música, Tecnología	Fotos, Memes, Vídeos, Frases, Publicidad, Gifs y animaciones	Varias veces a la semana	Facebook, WhatsApp, Instagram, Snapchat	Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram, Snapchat
IE León XIII	Computador de la escuela	Banda ancha (Conexión por cable)	Chatear con amigos, Revisar las publicaciones de los amigos	Personajes públicos o artistas, Deportes	Fotos	Varias veces al día	Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram, Google+	Facebook, YouTube, WhatsApp
IE León	Computador	Conexión	Revisar las	Personajes	Fotos	Varias veces al	Facebook	Facebook, YouTube,

XIII	or de la escuela	satelital	publicaciones de los amigos, Revisar las fotos de los amigos, Mirar la moda, Leer noticias, Republicar memes o creaciones de otras personas	públicos o artistas, Causas sin ánimo de lucro, Tecnología, Gastronomía, Tecnología, Bromas y parodias		día	, YouTube, WhatsApp, Instagram, Google+	WhatsApp, Instagram
IE León XIII	Celular propio	Datos móviles	Chatear con amigos, Leer noticias	Personajes públicos o artistas, Deportes, Tecnología, Música, Tecnología	Fotos, Memes	Varias veces al día	Facebook, WhatsApp	Facebook, WhatsApp
IE León XIII	Celular propio, Computador propio	Banda ancha (Conexión por cable)	Chatear con amigos, Revisar las publicaciones de los amigos, Revisar las fotos de los amigos, Seguir personajes	Personajes públicos o artistas, Gastronomía, Bromas y parodias	Fotos, Memes, Vídeos, Frases, Publicidad, Gifs y animaciones	Varias veces al día	Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram, Snapchat	Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram

			públicos, Para ver los que hace tu ex					
IE León XIII	Celular propio	Banda ancha (Conexión por cable)	Chatear con amigos, Revisar las publicacione s de los amigos, Mirar la moda, Re- publicar memes o creaciones de otras personas	Personajes públicos o artistas, Deportes, Música	Fotos, Memes, Vídeos, Frases, Gifs y animacion es	Varias veces al día	Facebook , YouTube, WhatsAp p, Instagra m, Google+, Twitter, Tumblr, Snapchat, Spotify	Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram, Spotify

Prueba de comprensión lectora

Puntuación	Institución Educativa	Nombre completo (Nombre y apellidos)	1. En la historia, el protagonista se dispone a viajar a Cartagena con el propósito de	2. De la información que da el narrador sobre el pasado de los personajes principales de la historia, puede afirmarse que ellos	3. Tiene en cuenta las opciones anteriores, el texto se compone de:	4. En la expresión "...s e dijo, perplejo, mientras se vestía a tientas...", la palabra subrayada establece una relación de	5. En el texto, se presenta una aparente contradicción que se expresa a través de:	6. De los siguientes enunciados el que utiliza una forma de narrar similar a la que se presenta en el cuento Monólogo entre dos es:	7. En el texto, el narrador	8. Por la manera como se presenta la información, se puede decir que el texto es	9. En la historia, el hombre que armó el barquito	10. De lo narrado en el cuento anterior, se puede deducir que	11. En el texto, la expresión "Un día" permite	12. De los esquemas anteriores, el que representa mejor lo que ocurre en el cuento es:
------------	-----------------------	--------------------------------------	--	---	---	---	--	---	-----------------------------	--	---	---	--	--

14 / 16	IE Le ón XIII	Res pue sta s corr ect as	B. ate nde r un che que o de aud ició n.	A. disfr utab an activ ame nte de la natur alez a y del cam po.	A	C. sim ulta neid ad entr e dos acci one s.	B. "Lo que vuelve sorda a la gente...no es el bullicio sino el silencio".		A. da a con ocer las acci one s, los pen sami ento s y senti mie ntos de los pers onaj es.	C. un cuen to fant ástic o, en el que ocur ren hech os inver osím iles.	A. viví a en un mu ndo que cabí a en una bot ella.	D. el ho mbr ecit o deb ió ver una s eno rme s pinz as co mo las fau ces de un ani mal mo nstr uos o.	B. ubi car un ev ent o en el tie mp o de la his tori a.	C
---------	------------------------	---	--	--	---	--	--	--	--	--	---	---	---	---

oct-16	IER Piamonte	Sujeto 1	B. atender un cheque que o de audición.	A. disfrutaban activamente de la naturaleza y del campo.	D	A. causa con secuencia entrada de eventos.	B. "Lo que vuelve sorda a la gente...no es el bullicio sino el silencio".	D. Cuando oyó la voz del viejo que lo llamaba, Alfonso abrió los ojos. Llevaba ya un rato despierto, esperando que él lo llamara.	A. da a conocer las acciones, los pensamientos y sentimientos de los personajes.	C. un cuento fantástico, en el que ocurren hechos inverosímiles.	A. vivía en un mundo que cabía en una botella.	A. el hombre era una persona muy solitaria, por eso construía barcos.	B. ubicar un evento en el tiempo de la historia.	C
--------	--------------	----------	---	--	---	--	---	---	--	--	--	---	--	---

jul-16	IER Piamonte	Sujeto 2	B. atender un cheque o de audiencia.	A. disfrutaban activamente de la naturaleza y del campo.	D	A. causa con secuencia entrada de eventos.	D. "bebió un sorbo largo de café en el momento exacto en que el bus..., asomó"	D. Cuando oyó la voz del viejo que lo llamaba, Alfonso abrió los ojos. Llevaba ya un rato despierto, esperando que él lo llamara.	A. da a conocer las acciones, los pensamientos y sentimientos de los personajes.	A. un relato mítico con características verosímiles.	A. vivía en un mundo que cabía en una botella.	B. el hombre o sabía que había un mundo desde el que lo observaban, por esto no abrió las ventanas.	A. dar inicio a la narración de la historia.	C
--------	--------------	----------	--------------------------------------	--	---	--	--	---	--	--	--	---	--	---

jul-16	IER Piamonte	Sujeto 3	B. atender un cheque o de audiencia.	A. disfrutaban activamente de la naturaleza y del campo.	B	A. causa consecuencia entrada de eventos.	A. "Revuelto con la brisa en las primeras noches de verano".	D. Cuando oyó la voz del viejo que lo llamaba, Alfonso abrió los ojos. Llevaba ya un rato despierto, esperando que él lo llamara.	A. da a conocer las acciones, los pensamientos y sentimientos de los personajes.	A. un relato mítico con características verosímiles.	A. vivía en un mundo que cabía en una botella.	B. el hombre o sabía que había un mundo desde el que lo observaban, por esto no abrió las ventanas.	A. dar inicio a la narración de la historia.	C
--------	--------------	----------	--------------------------------------	--	---	---	--	---	--	--	--	---	--	---

jul-16	IE R Piamonte	Sujeto 4	B. atender un cheque o de audiencia.	A. disfrutaban activamente de la naturaleza y del campo.	B	A. causa consecuencia entre dos eventos.	A. "Revuelto con la brisa en las primeras noches de verano".	B. Bueno ya, pidamos otros dos, pero no tan secos, capaz que nos curemos, mira que con esto de recortar diario no he almorzado nada.	A. da a conocer las acciones, los pensamientos y sentimientos de los personajes.	C. un cuento fantástico, en el que ocurren hechos inverosímiles.	A. viví a en un mundo que cabía en una botella.	D. el hombre citó una senos pinzas como las fauces de un animal monstruoso.	A. dar inicio a la narración de la historia.	A
--------	---------------	----------	--------------------------------------	--	---	--	--	--	--	--	---	---	--	---

abr-16	IE Le ón XIII	Sujeto 5	D. huir del celebrado silencio del campo.	A. disfrutaban activamente de la naturaleza y del campo.	D	A. causa con secuencia entrada de dos eventos.	B. "Lo que vuelve sorda a la gente...no es el bullicio sino el silencio".	C. La vi caminar detrás de los cand elaboros. "Lo hubieras hecho pasar", pregunté, sin dejar de comer. Entonces ella me respondió: "Era lo que iba a hacer".	B. cuenta lo que siente y le ocurre a él mismo.	B. una leyenda tradicional, en la que ocurre un hecho insólito.	A. vivía en un mundo que cabía en una botella.	B. el hombre citó sabía que había un mundo desde el que lo observaban, por esto no abrió las ventanas.	D. señalar el tiempo que dura la historia.	C
--------	---------------	----------	---	--	---	--	---	--	---	---	--	--	--	---

jun-16	IE Le ón XIII	Suj eto 6	B. atende r un che que o de aud ició n.	C. sufrí an desde muy jóve nes de una defici enci a audit iva.	D	D. cont radi cció n entr e dos hec hos.	A. "Revuelto con la brisa en las primeras noches de verano".	D. Cuan do oyó la voz del viejo que lo llama ba, Alfonso abrió los ojos. Lleva ba ya un rato despi erto, esper ando que él lo llama ra.	A. da a con ocer las acci one s, los pen sami ento s y senti mie ntos de los pers onaj es.	C. un cuen to fant ástic o, en el que ocur ren hech os inver osím iles.	B. era exp erto en la con stru cció n de bar cos.	A. el ho mbr e era una per son a muy solit aria , por eso con stru ía bar cos.	A. dar ini cio a la nar rac ión de la his tori a.	C
--------	---------------	-----------	---	--	---	---	--	---	--	---	---	--	---	---

sep -16	IE Le ón XIII	Suj eto 7	B. ate nde r un che que o de aud ició n.	C. sufrí an desd e muy jóve nes de una defici enci a audit iva.	A	B. opo sició n entr e dos situ acio nes.	B. "Lo que vuelve sorda a la gente...no es el bullicio sino el silencio".	A. En los días inme diato s seguí escri biend o con obsti nació n, aunq ue no recog iera ya las expli cacio nes del capit án.	A. da a con ocer las acci one s, los pen sami ento s y senti mie ntos de los pers onaj es.	D. una anécd ota infan til con cara cterí stica s mar avill osas .	A. viví a en un mu ndo que cabí a en una bot ella.	D. el ho mbr ecit o deb ió ver una s eno rme s pinz as co mo las fau ces de un ani mal mo nstr uos o.	A. dar ini cio a la nar rac ión de la his tori a.	C
------------	------------------------	-----------------	--	---	---	---	--	---	--	--	---	---	--	---

may-16	IE Lección XIII	Sujeto 8	B. atender un cheque que o de audición.	C. sufrían desde muy jóvenes de una deficiencia auditiva.	D	A. causa con secuencia entrada de dos eventos.	B. "Lo que vuelve sorda a la gente...no es el bullicio sino el silencio".	C. La vi caminar detrás de los cand elaboros. "Lo hubieras hecho pasar", pregunté, sin dejar de comer. Entonces ella me respondió: "Era lo que iba a hacer".	B. cuenta lo que siente y le ocurre a él mismo.	A. un relato mítico con características verosímiles.	A. vivía en un mundo que cabía en una botella.	D. el hombre citó debió ver una serpiente pinzas como las fauces de un animal monstruoso.	A. dar inicio a la narración de la historia.	A
--------	-----------------	----------	---	---	---	--	---	--	---	--	--	---	--	---

nov -16	IE Le ón XIII	Suj eto 9	B. ate nde r un che que o de aud ició n.	A. disfr utab an activ ame nte de la natur alez a y del cam po.	D	C. sim ulta neid ad entr e dos acci one s.	B. "Lo que vuelve sorda a la gente...no es el bullicio sino el silencio".	D. Cuan do oyó la voz del viejo que lo llama ba, Alfon so abrió los ojos. Lleva ba ya un rato despi erto, esper ando que él lo llama ra.	A. da a con ocer las acci one s, los pen sami ento s y senti mie ntos de los pers onaj es.	C. un cuen to fant ástico o, en el que ocur ren hech os inver osím iles.	A. viví a en un mu ndo que cabí a en una bot ella.	B. el ho mbr ecit o sab ía que hab ía un mu ndo des de el que lo obs erv aba n, por est o no abrí a las ven tan as.	A. dar ini cio a la nar rac ión de la his tori a.	C
------------	------------------------	-----------------	--	--	---	--	--	--	--	---	---	---	--	---

jul-16	IE Le ón XIII	Suj eto 10	B. atende r un che que o de audició n.	C. sufrí an desde muy jóve nes de una defici encia a audit iva.	D	A. cau sa con sec uen cia entr e dos eve ntos .	B. "Lo que vuelve sorda a la gente...no es el bullicio sino el silencio".	D. Cuan do oyó la voz del viejo que lo llama ba, Alfonso abrió los ojos. Lleva ba ya un rato despi erto, esper ando que él lo llama ra.	A. da a con ocer las acci one s, los pen sami ento s y senti mie ntos de los pers onaj es.	A. un relat o mític o con cara cterí stica s vero símil es.	A. viví a en un mu ndo que cabí a en una bot ella.	A. el ho mbr e era una per son a muy solit aria , por eso con stru ía bar cos.	A. dar ini cio a la nar rac ión de la his tori a.	C
--------	---------------	------------	--	---	---	---	---	---	--	---	--	--	---	---

may-16	IE León XIII	Sujeto 11	D. huir del celebrado silencio del campo.	A. disfrutaban activamente de la naturaleza y del campo.	B	C. simultaneidad de acciones.	B. "Lo que vuelve sorda a la gente...no es el bullicio sino el silencio".	A. En los días inmediatos seguí escribiendo con obstinación, aunque no recogiera ya las explicaciones del capitán.	D. deja que los personajes hablen y cuestionen con sus propias palabras lo que les ocurre.	A. un relato mítico con características verdosímiles.	A. vivía en un mundo que cabía en una botella.	B. el hombre sabía que había un mundo desde el que lo observaban, por esto no abrió las ventanas.	D. señalar el tiempo que dura la historia.	D
--------	--------------------	--------------	---	--	---	-------------------------------	---	--	--	---	--	---	--	---

jul-16	IE León XIII	Sujeto 12	B. atender un cheque o de audición.	A. disfrutaban activamente de la naturaleza y del campo.	A	D. contradicción entre dos hechos.	A. "Revuelto con la brisa en las primeras noches de verano".	B. Bueno ya, pidamos otros dos, pero no tan secos, capaz que nos curemos, mira que con esto de recortar diarios no he almorzado nada.	B. cuenta lo que siente y le ocurre a él mismo.	D. una anécdota infantil con características maravillosas.	A. viví a en un mundo que cabía en una botella.	D. el hombre citó o debió ver una seno rme s pinzas como las fauces de un animal monstruoso.	D. señalar el tiempo que se dura la historia.	A
--------	--------------------	--------------	-------------------------------------	--	---	------------------------------------	--	---	---	--	---	--	---	---

jul-16	IE Le ón XIII	Suj eto 13	B. atende r un che que o de audició n.	D. viaja ban junto s a Cart agen a con frecu enci a.	D	C. sim ulta neid ad entr e dos acci one s.	B. "Lo que vuelve sorda a la gente...no es el bullicio sino el silencio".	D. Cuan do oyó la voz del viejo que lo llama ba, Alfon so abrió los ojos. Lleva ba ya un rato despi erto, esper ando que él lo llama ra.	D. deja que los pers onaj es habl en y cue nten con sus prop ias pala bras lo que les ocur re.	D. una anéc dota infan til con cara cterí stica s mar avill osas .	A. viví a en un mu ndo que cabí a en una bot ella.	C. el ho mbr e que arm ó el bar quit o con ocí a de la exis ten cia del ho mbr ecit o, por eso tap aba la bot ella.	A. dar ini cio a la nar rac ión de la his tori a.	D
--------	---------------	------------	--	--	---	--	---	--	--	--	--	---	---	---

dic-16	IE Le ón XIII	Suj eto 14	C. salu dar a un ami go de su hijo ma yor.	A. disfr utab an activ ame nte de la natur alez a y del cam po.	A	B. opo sició n entr e dos situ acio nes.	A. "Revuelto con la brisa en las primeras noches de verano".	D. Cuan do oyó la voz del viejo que lo llama ba, Alfon so abrió los ojos. Lleva ba ya un rato despi erto, esper ando que él lo llama ra.	A. da a con ocer las acci one s, los pen sami ento s y senti mie ntos de los pers onaj es.	C. un cuen to fant ástic o, en el que ocur ren hech os inver osím iles.	A. viví a en un mu ndo que cabí a en una bot ella.	D. el ho mbr ecit o deb ió ver una s eno rme s pinz as co mo las fau ces de un ani mal mo nstr uos o.	B. ubi car un ev ent o en el tie mp o de la his tori a.	C
--------	------------------------	------------------	--	---	---	--	--	---	---	---	--	--	--	---

sep-16	IE Le ón XIII	Sujeto 15	A. contrariar la cantante de su mujer.	A. disfrutaban activamente de la naturaleza y del campo.	A	C. simultaneidad de acciones.	B. "Lo que vuelve sorda a la gente...no es el bullicio sino el silencio".	A. En los días inmediatos seguí escribiendo con obstinación, aunque no recogiera ya las explicaciones del capitán.	D. deja que los personajes hablen y cuestionen con sus propias palabras lo que les ocurre.	A. un relato mítico con características verdosímiles.	A. vivía en un mundo que cabía en una botella.	B. el hombre sabía que había un mundo desde el que lo observaban, por esto no abrió las ventanas.	B. ubicar un evento en el tiempo de la historia.	C
--------	---------------	-----------	--	--	---	-------------------------------	---	--	--	---	--	---	--	---

jul-16	IE Le ón XIII	Suj eto 16	B. atende r un che que o de audició n.	A. disfr utaban activ amente de la natur aleza y del cam po.	D	D. cont radi cció n entr e dos hec hos.	C. "se detuvo junto a ellos, como un perro viejo, inclinando la cabeza".	D. Cuan do oyó la voz del viejo que lo llama ba, Alfonso abrió los ojos. Lleva ba ya un rato despi erto, esper ando que él lo llama ra.	A. da a con ocer las acci one s, los pen sami ento s y senti mie ntos de los pers onaj es.	C. un cuen to fant ástic o, en el que ocur ren hech os inver osím iles.	A. viví a en un mu ndo que cabí a en una bot ella.	A. el ho mbr e era una per son a mu y solit ari a, por eso con stru ía bar cos.	A. dar ini cio a la nar rac ión de la his tori a.	B
--------	---------------	------------	--	--	---	---	--	---	--	---	--	---	---	---

oct-16	IE Le ón XIII	Sujeto 17	B. atender un cheque o de audición.	A. disfrutaban activamente de la naturaleza y del campo.	B	C. simultaneidad entre dos acciones.	B. "Lo que vuelve sorda a la gente...no es el bullicio sino el silencio".	D. Cuando oyó la voz del viejo que lo llamaba, Alfonso abrió los ojos. Llevaba ya un rato despierto, esperando que él lo llamara.	A. da a conocer las acciones, los pensamientos y sentimientos de los personajes.	C. un cuento fantástico, en el que ocurren hechos inverosímiles.	A. vivía en un mundo que cabía en una botella.	C. el hombre que armó el barquito con ocía de la existencia del hombrecito, por eso tapaba la botella.	A. dar inicio a la narración de la historia.	A
--------	---------------	-----------	-------------------------------------	--	---	--------------------------------------	---	---	--	--	--	--	--	---

jul-16	IE Le ón XIII	Sujeto 18	B. atender un cheque que o de audición.	A. disfrutaban activamente de la naturaleza y del campo.	A	B. oposición entre dos situaciones.	B. "Lo que vuelve sorda a la gente...no es el bullicio sino el silencio".	B. Bueno ya, pidamos otros dos, pero no tan secos, capaz que nos curemos, mira que con esto de recortar diarios no he almorzado nada.	C. relato lo que otros se le contaron sobre un hecho.	C. un cuento fantástico, en el que ocurren hechos inverosímiles.	A. vivía en un mundo que cabía en una botella.	A. el hombre era una persona muy solitaria, por eso construía barcos.	A. dar inicio a la narración de la historia.	A
--------	---------------	-----------	---	--	---	-------------------------------------	---	---	---	--	--	---	--	---

16 / 16	IE Le ón XIII	Suj eto 19	B. ate nde r un che que o de aud ició n.	A. disfr utab an activ ame nte de la natur alez a y del cam po.	A	C. sim ulta neid ad entr e dos acci one s.	B. "Lo que vuelve sorda a la gente...no es el bullicio sino el silencio".	D. Cuan do oyó la voz del viejo que lo llama ba, Alfon so abrió los ojos. Lleva ba ya un rato despi erto, esper ando que él lo llama ra.	A. da a con ocer las acci one s, los pen sami ento s y senti mie ntos de los pers onaj es.	C. un cuen to fant ástico o, en el que ocur ren hech os inver osím iles.	A. viví a en un mu ndo que cabí a en una bot ella.	D. el ho mbr ecit o deb ió ver una s eno rme s pinz as co mo las fau ces de un ani mal mo nstr uos o.	B. ubi car un ev ent o en el tie mp o de la his tori a.	C
---------	------------------------	------------------	--	--	---	--	--	--	--	---	---	---	---	---

16 / 16	IE Le ón XIII	Suj eto 20	B. ate nde r un che que o de aud ició n.	A. disfr utab an activ ame nte de la natur alez a y del cam po.	A	C. sim ulta neid ad entr e dos acci one s.	B. "Lo que vuelve sorda a la gente...no es el bullicio sino el silencio".	D. Cuan do oyó la voz del viejo que lo llama ba, Alfon so abrió los ojos. Lleva ba ya un rato despi erto, esper ando que él lo llama ra.	A. da a con ocer las acci one s, los pen sami ento s y senti mie ntos de los pers onaj es.	C. un cuen to fant ástico o, en el que ocur ren hech os inver osím iles.	A. viví a en un mu ndo que cabí a en una bot ella.	D. el ho mbr ecit o deb ió ver una s eno rme s pinz as co mo las fau ces de un ani mal mo nstr uos o.	B. ubi car un ev ent o en el tie mp o de la his tori a.	C
---------	------------------------	------------------	--	--	---	--	---	--	--	---	---	---	---	---

oct-16	IE Le ón XIII	Sujeto 21	B. atender un cheque o de audiencia.	A. disfrutaban activamente de la naturaleza y del campo.	A	A. causa con secuencia entre dos eventos.	B. "Lo que vuelve sorda a la gente...no es el bullicio sino el silencio".	B. Bueno ya, pidamos otros dos, pero no tan secos, capaz que nos curemos, mira que con esto de recortar diario no he almorzado nada.	A. da a conocer las acciones, los penamientos y sentimientos de los personajes.	C. un cuento fantástico, en el que ocurren hechos inverosímiles.	A. vivía en un mundo que cabía en una botella.	B. el hombre o sabía que había un mundo de el que lo observaban, por esto no abrió las ventanas.	B. ubicar un evento en el tiempo de la historia.	C
--------	---------------	-----------	--------------------------------------	--	---	---	---	--	---	--	--	--	--	---

dic-16	IE Le ón XIII	Sujeto 22	B. atender un cheque o de audición.	A. disfrutaban activamente de la naturaleza y del campo.	A	A. causa con secuencia entrada de eventos.	B. "Lo que vuelve sorda a la gente...no es el bullicio sino el silencio".	D. Cuando oyó la voz del viejo que lo llamaba, Alfonso abrió los ojos. Llevaba ya un rato despierto, esperando que él lo llamara.	A. da a conocer las acciones, los pensamientos y sentimientos de los personajes.	C. un cuento fantástico, en el que ocurren hechos inverosímiles.	A. vivía en un mundo que cabía en una botella.	B. el hombre citó sabía que había un mundo desde el que observaban, por esto no abrió las ventanas.	B. ubicar un evento en el tiempo de la historia.	C
--------	---------------	-----------	-------------------------------------	--	---	--	---	---	--	--	--	---	--	---

mar-16	IE León XIII	Sujeto 23	A. contrariar la cantaleta de su mujer.	B. discutirían siempre y no se llevaban muy bien.	D	B. oposición entre dos situaciones.	C. "se detuvo junto a ellos, como un perro viejo, inclinando la cabeza".	C. La vi caminar detrás de los cand elaboros. "Lo hubieras hecho pasar", pregunté, sin dejar de comer. Entonces ella me respondió: "Era lo que iba a hacer".	A. da a conocer las acciones, los pensamientos y sentimientos de los personajes.	D. una anécdota infantil con características maravillosas.	C. disfrutaba de la compañía de todos sus amigos.	B. el hombre o sabía que había un mundo desde el que lo observaban, por esto no abrió las ventanas.	C. mostrar el momento en el que finalizó la historia.	C
--------	--------------------	--------------	---	---	---	-------------------------------------	--	--	--	--	---	---	---	---

15 / 16	IE Le ón XIII	Suj eto 24	A. con trari ar la can tale ta de su muj er.	A. disfr utab an activ ame nte de la natur alez a y del cam po.	A	C. sim ulta neid ad entr e dos acci one s.	B. "Lo que vuelve sorda a la gente...no es el bullicio sino el silencio".	D. Cuan do oyó la voz del viejo que lo llama ba, Alfon so abrió los ojos. Lleva ba ya un rato despi erto, esper ando que él lo llama ra.	A. da a con ocer las acci one s, los pen sami ento s y senti mie ntos de los pers onaj es.	D. una anécd ota infan til con cara cterí stica s mar avill osas .	A. viví a en un mu ndo que cabí a en una bot ella.	D. el ho mbr ecit o deb ió ver una s eno rme s pinz as co mo las fau ces de un ani mal mo nstr uos o.	B. ubi car un ev ent o en el tie mp o de la his tori a.	C
---------	------------------------	------------------	---	--	---	--	---	--	--	--	---	---	---	---

ago -16	IE Le ón XIII	Suj eto 25	A. con trari ar la can tale ta de su muj er.	A. disfr utab an activ ame nte de la natur alez a y del cam po.	B	A. cau sa con sec uen cia entr e dos eve ntos .	B. "Lo que vuelve sorda a la gente...no es el bullicio sino el silencio".	D. Cuan do oyó la voz del viejo que lo llama ba, Alfon so abrió los ojos. Lleva ba ya un rato despi erto, esper ando que él lo llama ra.	A. da a con ocer las acci one s, los pen sami ento s y senti mie ntos de los pers onaj es.	C. un cuen to fant ástico o, en el que ocur ren hech os inver osím iles.	C. disfr uta ba de la com pañ ía de tod os sus ami gos.	A. el ho mbr e era una per son a mu y solit aria , por eso con stru ía bar cos.	A. dar ini cio a la nar rac ión de la his tori a.	C
------------	------------------------	------------------	---	--	---	---	--	--	--	---	---	--	--	---

nov -16	IE Le ón XIII	Suj eto 26	B. ate nde r un che que o de aud ició n.	A. disfr utab an activ ame nte de la natur alez a y del cam po.	B	D. cont radi cció n entr e dos hec hos.	B. "Lo que vuelve sorda a la gente...no es el bullicio sino el silencio".	D. Cuan do oyó la voz del viejo que lo llama ba, Alfon so abrió los ojos. Lleva ba ya un rato despi erto, esper ando que él lo llama ra.	B. cuen ta lo que sient e y le ocur re a él mis mo.	C. un cuen to fant ástico, en el que ocur ren hech os inver osím iles.	A. viví a en un mu ndo que cabí a en una bot ella.	D. el ho mbr ecit o deb ió ver una s eno rme s pinz as co mo las fau ces de un ani mal mo nstr uos o.	B. ubi car un ev ent o en el tie mp o de la his tori a.	C
------------	------------------------	------------------	--	--	---	--	--	--	---	--	---	---	---	---

sep-16	IE Lección XIII	Sujeto 27	B. atender un cheque o de audición.	A. disfrutaban activamente de la naturaleza y del campo.	C	C. simultaneidad entre dos acciones.	B. "Lo que vuelve sorda a la gente...no es el bullicio sino el silencio".	C. La vi caminar detrás de los cand elaboros. "Lo hubieras hecho pasar", pregunté, sin dejar de comer. Entonces ella me respondió: "Era lo que iba a hacer".	A. da a conocer las acciones, los pensamientos de los personajes.	D. una anécdota infantil con características maravillosas.	A. vivía en un mundo que cabía en una botella.	B. el hombre o sabía que había un mundo de el que lo observaban, por esto no abrió las ventanas.	B. ubicar un evento en el tiempo de la historia.	C
--------	-----------------	-----------	-------------------------------------	--	---	--------------------------------------	---	--	---	--	--	--	--	---

16 / 16	IE Le ón XIII	Suj eto 28	A. con trari ar la can tale ta de su muj er.	A. disfr utab an activ ame nte de la natur alez a y del cam po.	A	C. sim ulta neid ad entr e dos acci one s.	B. "Lo que vuelve sorda a la gente...no es el bullicio sino el silencio".	D. Cuan do oyó la voz del viejo que lo llama ba, Alfon so abrió los ojos. Lleva ba ya un rato despi erto, esper ando que él lo llama ra.	A. da a con ocer las acci one s, los pen sami ento s y senti mie ntos de los pers onaj es.	C. un cuen to fant ástico o, en el que ocur ren hech os inver osím iles.	A. viví a en un mu ndo que cabí a en una bot ella.	D. el ho mbr ecit o deb ió ver una s eno rme s pinz as co mo las fau ces de un ani mal mo nstr uos o.	B. ubi car un ev ent o en el tie mp o de la his tori a.	C
---------	------------------------	------------------	---	--	---	--	---	--	--	---	---	---	---	---

14 / 16	IE Le ón XIII	Suj eto 29	B. ate nde r un che que o de aud ició n.	A. disfr utab an activ ame nte de la natur alez a y del cam po.	A	C. sim ulta neid ad entr e dos acci one s.	B. "Lo que vuelve sorda a la gente...no es el bullicio sino el silencio".	D. Cuan do oyó la voz del viejo que lo llama ba, Alfon so abrió los ojos. Lleva ba ya un rato despi erto, esper ando que él lo llama ra.	A. da a con ocer las acci one s, los pen sami ento s y senti mie ntos de los pers onaj es.	C. un cuen to fant ástic o, en el que ocur ren hech os inver osím iles.	C. disfr uta ba de la com pañ ía de tod os sus ami gos.	D. el ho mbr ecit o deb ió ver una s eno rme s pinz as co mo las fau ces de un ani mal mo nstr uos o.	B. ubi car un ev ent o en el tie mp o de la his tori a.	A
---------	------------------------	------------------	--	--	---	--	---	--	--	--	---	---	---	---

15 / 16	IE Le ón XIII	Suj eto 30	B. ate nde r un che que o de aud ició n.	A. disfr utab an activ ame nte de la natur alez a y del cam po.	A	C. sim ulta neid ad entr e dos acci one s.	B. "Lo que vuelve sorda a la gente...no es el bullicio sino el silencio".	D. Cuan do oyó la voz del viejo que lo llama ba, Alfon so abrió los ojos. Lleva ba ya un rato despi erto, esper ando que él lo llama ra.	A. da a con ocer las acci one s, los pen sami ento s y senti mie ntos de los pers onaj es.	C. un cuen to fant ástico o, en el que ocur ren hech os inver osím iles.	A. viví a en un mu ndo que cabí a en una bot ella.	D. el ho mbr ecit o deb ió ver una s eno rme s pinz as co mo las fau ces de un ani mal mo nstr uos o.	B. ubi car un ev ent o en el tie mp o de la his tori a.	D
---------	------------------------	------------------	--	--	---	--	---	--	--	---	---	---	---	---

