

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA

Unidad Académica: Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales

Código: A-PIDC 177

Proyecto de Investigación de Dependencia Compartida con Secretaría Académica

Programa: PROINCE

Título del Proyecto: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD: NUEVOS MODOS DE LEER Y ESCRIBIR EN LOS TIEMPOS DE LA CONVERGENCIA TECNOLÓGICA

INFORME FINAL

Directora: Bidiña Ana

Codirectora: Zerillo, Amelia

Integrantes: Silvia Gómez - Liliana Luppi - Marcela Miranda – Sandra Rocaro - Nora Smael - Viviana Toledo - María Alejandra Val

Fecha de Iniciación del Proyecto: 01/01/2013

Fecha de Finalización del Proyecto: 31/12/2014

Resumen del Proyecto:

Este proyecto se plantea la continuidad del proyecto PROINCE 55/B163 (2011-12), que surgió a partir de dos estudios previos realizados entre 2008 y 2010 en el ámbito del "Programa: la Lectura y la Escritura en el ingreso a la Universidad". Uno, referido a las representaciones de los alumnos respecto de la lectura y la escritura en el ámbito del Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de La Matanza en la asignatura Seminario de Comprensión y Producción de Textos, y una intervención pedagógica realizada con los alumnos que permitiera incidir en esas representaciones para el desarrollo de la vida académica. El otro, basado en las representaciones de los docentes respecto de su propia tarea y el análisis de sus relatos de clase. Los resultados han demostrado la necesidad de proponer alternativas que redunden tanto en el trabajo de comprensión y producción de textos con los estudiantes, como en la conformación de una identidad profesional en los docentes, de modo de reafirmar su sentido de pertenencia y de esclarecer el rol que una Universidad de masas reclama en relación con la disciplina.

El Proyecto "Construcción de comunidad de práctica virtual a partir del paradigma conectivista y el abordaje de la lectura y la escritura en la universidad" (B163) propuso un diálogo con los docentes de la asignatura, centrado en la formación, intercambio y discusión de perspectivas que nos permitieran pensar las cuestiones mencionadas desde el paradigma conectivista, centrado en la idea de que el conocimiento es una construcción social y colaborativa. (Siemens, 2004) Para ello, la tarea propuesta consistió -en un primer momento- en la constitución de una comunidad de práctica virtual a partir de una red social (Google+), con los profesores de la asignatura. Se trató de un espacio de encuentro entre docentes, dedicado al estudio del paradigma conectivista y al diseño de estrategias que permitieran a través del trabajo colaborativo- el fortalecimiento de los lazos identitarios y el mejoramiento de las prácticas docentes. En un segundo momento, se planteó la necesidad de conocer el modo en que los alumnos leen y escriben en los medios digitales, y se realizó un relevamiento para identificar qué hacen los alumnos cuando leen y escriben en los medios electrónicos.

En el proyecto actual nos proponemos continuar con la línea de investigación, esta vez centrada en dos aspectos. Por un lado, lo que nos interesa es abordar esa tarea de introducción a los nuevos modos de leer y escribir en pantalla -a partir de los datos obtenidos en los proyectos anteriores. El objetivo es superar las viejas didácticas de la lectura y escritura académica y construir nuevas metodologías de enseñar y aprender, acercando los modos docentes de leer y escribir en pantalla a los modos de leer de sus alumnos para aproximarlos a la lectura y escritura académicas. Por otro lado, el desarrollo del diseño de una intervención pedagógica que tenga en cuenta los modos de lectura y escritura de los ingresantes permeados por la cultura digital. Y, finalmente, el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje referidas a la lectura y escritura académicas. Se trata de una "investigación-acción", y para ello se utilizarán encuestas, estudios de casos y protocolos de tipo metacognitivo -posteriores a las tareas de escritura demandadas- cuyo objetivo es reconstruir las operaciones que se realizaron para efectuar esa tarea. (Flower y Hayes, 1996)

Partimos de la literatura sobre la influencia de la revolución tecnológica en las prácticas de lectura y de escritura en general, y las características que presentan la escritura y, sobre todo, la lectura, digitales. Consideramos también los aportes que hace el enfoque sociocultural al estudio de la literacidad (Viñao Frago, 2007; Guzmán Sevilla, 2008; Jarkowski, 2009; Chartier, 2008; Aliagas Marín, s/f; Martos García, s/f; Cassany, 2006; Cassany y Ayala, 2008).

Palabras clave: literacidad crítica – lectura – escritura – discurso académico

Área de conocimiento y disciplina

Código Área: 4700

Área: LINGÜÍSTICA

Código Disciplina: 4300

Disciplina: EDUCACIÓN

Campos de Aplicación

Código Campo de Aplicación: 4701

Campo de Aplicación: Alfabetización y sistemas educativos

Código Campo de Aplicación: 4702

Campo de Aplicación: Aplicaciones (enseñanza)

Código Campo de Aplicación: 4307

Campo de Aplicación: Medios educativos

Código Campo de Aplicación: 4302

Campo de Aplicación: Didáctica (C. de la enseñanza)

Índice

INTRODUCCIÓN	5
PRIMERA PARTE: Nuevas formas de leer y escribir: los alumnos y los medios electrónicos. Estrategias en la enseñanza y aprendizaje de la lectura académica: intervención didáctica.	8
1.1. Introducción	8
1.2. Metodología	9
1.3. Descripción de la experiencia	11
1.4. Los resultados	14
1.5. Discusión	28
1.6. Conclusiones	32
1.7. Bibliografía	34
SEGUNDA PARTE: Nuevas formas de leer y escribir: los docentes en una comunidad virtual. Intervenciones sobre las prácticas de lectura en pantalla para la construcción de conocimiento.	37
2.1. Introducción	37
2.2. Antecedentes	39
2.3. Estado de la cuestión	40
2.4. Marco Teórico	43
2.5. Metodología	55
2.6. Descripción y análisis de los eventos	60
2.7. Experiencia de intervención	70
2.8. Discusión	75
2.9. Conclusiones	77
2.10 Bibliografía	79

INTRODUCCIÓN

Este proyecto se planteó como continuidad del proyecto B163 (2011-12) "Construcción de comunidad de práctica virtual a partir del paradigma conectivista y el abordaje de la lectura y la escritura en la universidad", que ha seguido la orientación planteada en estudios previos realizados entre 2008 y 2012 en el ámbito del "Programa: la Lectura y la Escritura en el ingreso a la Universidad".

Esta línea de investigación tiene dos objetos de estudio: los alumnos y los docentes de ingreso, que si bien confluyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, han requerido para la investigación separar su estudio. En este sentido planteamos en adelante el tratamiento diferenciado de ambos objetos.

Respecto de los alumnos, entre 2008 y 2010 en el ámbito del "Programa: la Lectura y la Escritura en el ingreso a la Universidad" realizamos un estudio referido a las representaciones de los alumnos respecto de la lectura y la escritura en el ámbito del Curso de Ingreso, y luego una intervención pedagógica con los alumnos que permitió incidir en esas representaciones para el desarrollo de la vida académica. Los resultados han demostrado la necesidad de proponer alternativas que redunden en el trabajo de comprensión y producción de textos con los estudiantes.

Luego con el proyecto "Construcción de comunidad de práctica virtual a partir del paradigma conectivista y el abordaje de la lectura y la escritura en la universidad" (B163), nos planteamos la necesidad de conocer el modo en que los alumnos leen y escriben en los medios digitales, y para ello se realizó un relevamiento que permitiera identificar qué hacen los alumnos cuando leen y escriben en los medios electrónicos. Los resultados nos mostraron que muchos de los alumnos participantes cuentan con competencias para la búsqueda y selección de información en la red, relacionadas con sus representaciones del contexto académico. En lo que respecta a la lectura en pantalla, encontramos que los modos de leer de los alumnos están influenciados por sus prácticas vernáculas. Específicamente, respecto de la comprensión inferencial, presentan características muy similares a la lectura en papel: en general tienen mayor facilidad para la comprensión de microproposiciones que para las macroproposiciones, y presentan aun más dificultades para la comprensión crítica, medida desde una perspectiva sociocultural. Pero, puesto que la cultura universitaria se encuentra permeada por la cultura digital, consideramos necesario incorporar elementos de alfabetización digital que faciliten las competencias psicosociolingüísticas y discursivas imprescindibles para la lectura crítica de textos académicos.

En el actual proyecto, hemos abordado la introducción a los nuevos modos de leer y escribir en pantalla con el fin de construir nuevas metodologías de aprendizaje.

Respecto de los profesores, desde que comenzamos con el Programa de Lectura y Escritura en la Universidad, los docentes que participamos en esta investigación venimos estudiando también los problemas de la comunidad docente de la materia Seminario de Lectura y Escritura para los Docentes de Ingreso. En un primer momento, dado el gran número de docentes y la heterogeneidad de su formación de base (Licenciatura en

Lengua y Literatura, Comunicación Social, Filosofía y Ciencias de la Educación), y según ellos mismos lo manifestaron también, entendimos que el tema que más urgentemente reclamaba nuestra atención era la falta de comunicación entre los miembros de la comunidad docente y el cuasi desconocimiento de su tarea y rol.

Paralelamente y en el marco del mismo Programa, durante el 2010, desarrollamos el Seminario Interno de Lectura y Escritura para los Docentes de Ingreso que requería un amplio recorrido bibliográfico en torno a la lectoescritura académica y sus géneros discursivos. Durante la serie de encuentros que duró el Seminario, como coordinadoras advertimos que las dificultades que tienen nuestros docentes de ingreso se vinculan también con cierto déficit en la formación de base en cuanto a la lectura de textos teóricos, a la construcción de conocimiento y a la puesta en texto de lo leído en modalidades académicas.

En respuesta a estas observaciones, decidimos construir una Comunidad de Práctica Virtual como espacio donde estar comunicados, intercambiar nuestras experiencias, fortalecer la identidad y el rol docente de lectura y escritura. El funcionamiento de este ámbito virtual fue estudiado en una investigación que llamamos Construcción de comunidad de práctica virtual (CVP) a partir del paradigma conectivista y el abordaje de la lectura y la escritura en la universidad (2011-2012). El trabajo se proponía, a través de la interacción comunicativa entre coordinadoras docentes y docentes participantes, ir reforzando sus estrategias en lectoescritura académica observando al mismo tiempo las competencias de los docentes en relación con los nuevos modos de leer, escribir y construir conocimiento colectivo en los tiempos de la convergencia digital.

Dicha indagación evidenció los aspectos beneficiosos que presenta la CVP para fortalecer lazos identitarios e intercambiar experiencias didácticas entre los miembros de la comunidad y nos informó la permanencia de los problemas ya detectados en investigaciones anteriores en cuanto a la lectoescritura académica y, en particular, con la lectoescritura académica en pantalla. Así detectamos y confirmamos que nuestros docentes, en ese momento de nuestra trayectoria:

El proyecto actual se planteó indagar cómo leen/escriben los docentes en pantalla y cómo construyen conocimiento colectivo.

El actual proyecto de investigación se propuso los siguientes objetivos:

1. Sintetizar los aportes y los límites de la teoría conectivista en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad. para realizar la intervención a partir de ellos.
2. Aproximar a los docentes a las prácticas multimediales e hipertextuales en torno a la lectura y la escritura en pantalla.
3. Realizar una intervención pedagógica que permita reconocer los alcances de los nuevos modos de lectura y escritura.
4. Desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura académicas, que permitan el diseño de: secuencias didácticas y material didáctico para los alumnos.

5. Favorecer y sostener un espacio de metacognición y metarreflexión de la formación y la práctica docente en función de los nuevos modos de leer y escribir de los ingresantes a la Universidad
6. Fortalecer la identidad de los docentes del Seminario de Comprensión y Producción escrita.

Por su parte, la hipótesis general del trabajo fue que los nuevos modos de leer y escribir de la sociedad contemporánea se encuentran permeados por la incidencia de los medios digitales, y que para acercar a los ingresantes a la universidad a la cultura académica, es necesario conocer los modos de leer y escribir de esos sujetos y establecer estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura académicas.

La problemática estudiada entre 2013 y 2014 respondió entonces a las siguientes cuestiones: a) cómo aproximar a los docentes a los modos de leer y escribir de sus alumnos; b) cómo apropiarse de las prácticas que resulten pertinentes a la enseñanza para conectar a los futuros universitarios con los saberes de la ciencia e incentivar en ellos la producción de conocimiento en un lenguaje común a ambos actores; y c) cómo dar cuenta de esos nuevos modos en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en la Universidad.

Para ello, con de los alumnos, realizamos una experiencia en la que incluimos tareas de alfabetización digital para un grupo de alumnos del curso de ingreso. Si bien los resultados respecto de la comprensión lectora fueron promisorios, la experiencia hace visible la necesidad de ampliar conocimientos sobre el uso de las TIC, del procesador de texto, del trabajo colaborativo en los ingresantes, de modo de atender a esta revolución cultural.

Con los docentes, diseñamos una intervención para seguir formando a nuestros docentes a través de la comunidad virtual. Con la hipótesis todavía en vigencia de que los nuevos modos de leer y escribir necesitan nuevas estrategias para promover la construcción de conocimientos y mediar en la formación de nuestros docentes de ingreso, decidimos evaluar las intervenciones de las moderadoras-coordinadoras en la CPV en una serie de eventos formadores que nos mostraron las características que deben tener las intervenciones de los docentes formadores/coordinadores en la construcción de conocimientos.

Este informe final da cuenta del estudio llevado a cabo en 2014 en ambos objetos de investigación. Por un lado, a partir del diagnóstico realizado con el fin de identificar qué hacen los alumnos cuando leen y escriben en los medios electrónicos, y una intervención didáctica, en la que se desarrollaron estrategias en la enseñanza y aprendizaje referidas a la lectura académica (2013), se analizan en este informe los resultados de esta intervención (primera parte). Por otro lado, se analiza cómo se construye conocimiento en una comunidad virtual y cuál es la responsabilidad de los docentes moderadores en la promoción de discusiones teóricas relacionadas con los nuevos modos de leer y escribir en la época de la convergencia (segunda parte).

PRIMERA PARTE

Nuevas formas de leer y escribir: los alumnos y los medios electrónicos. Estrategias en la enseñanza y aprendizaje de la lectura académica: intervención didáctica.

1.4. Introducción

Sobre la base de las conclusiones obtenidas en la primera etapa de la investigación¹, se plantearon nuevos desafíos en orden al objetivo general que guía toda investigación realizada por el equipo de Seminario de Comprensión y Producción de Textos, el cual es mejorar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de lectura y escritura en el curso de ingreso. Estos nuevos desafíos se relacionan con las nuevas formas de leer y de escribir que posibilitan las TIC.

Al respecto, encontramos que los estudiantes que cursan el ingreso a la UNLaM, aunque pertenecen a diferentes culturas letradas, en su mayoría participan de la cultura digital. Ahora bien, los modos de participación muestran diferencias que deben ser tenidas en cuenta por la Universidad, sobre todo en la etapa de ingreso, que es cuando se produce el pasaje entre la cultura escolar y la académica, especialmente en lo referido a las prácticas de lectura y escritura.

Entre los resultados obtenidos en la etapa diagnóstica, los más relevantes para el diseño de una experiencia piloto que intente facilitar a los alumnos ese tránsito, se encuentran los siguientes:

- muchos de los alumnos participantes cuentan con competencias para la búsqueda y selección de información en la red, relacionadas con sus representaciones del contexto académico. A partir de ellas, es necesario promover una formación más específica para que puedan navegar con independencia y hacer un uso crítico de las TIC. Las técnicas adecuadas entonces deben ser enseñadas por la Universidad.

- en lo que respecta a la lectura en pantalla, encontramos que los modos de leer de los alumnos están influenciados por sus prácticas vernáculas. Por ejemplo, aprovechan las posibilidades de buscar información paralelamente a la realización de un trabajo de comprensión lectora (en lo que ponen de manifiesto sus competencias para el procesamiento en paralelo), pero desaprovechan las ventajas de un procesador de textos para marcar y anotar durante la lectura, y desestiman tanto el trabajo colaborativo que

¹ En el informe de avance de este proyecto (2013) se presentan las indagaciones preliminares y el marco teórico y que sostienen y enriquecen la perspectiva psicosociodiscursiva sobre la que hemos cimentado la investigación en las etapas anteriores, con el enfoque sociocultural y el conectivismo. Se incluyen además nociones de educación mediada por tecnología que fueron utilizadas en el diseño de las actividades propuestas a los alumnos. Asimismo, se describe detalladamente la experiencia diagnóstica realizada en la primera etapa, y se analizan los resultados obtenidos.

facilitan las redes sociales como el apoyo multimedial. La Universidad tendrá que mediar entre las prácticas vernáculas y las académicas.

- con respecto a la comprensión inferencial, presentan características muy similares a la lectura en papel: en general tienen mayor facilidad para la comprensión de microproposiciones que para las macroproposiciones. Y presentan aun más dificultades para la comprensión crítica, medida desde una perspectiva sociocultural.

Por lo tanto, la Universidad, en el curso de ingreso, sin dejar de atender a las competencias psicosociolingüísticas y discursivas imprescindibles para la lectura crítica de textos académicos, tendrá que incorporar elementos de alfabetización digital que faciliten el acceso a la cultura universitaria, permeada ella también por la cultura digital.

Teniendo en cuenta lo observado en la etapa previa, encaramos el diseño de la intervención didáctica partiendo de la siguiente hipótesis:

Para favorecer la comprensión crítica de textos académicos, y debido al uso extendido de las TIC en el ámbito universitario, se hace necesario incluir tareas de alfabetización digital en el curso de ingreso.

El objetivo general de la etapa de intervención era

- comprobar si una intervención pedagógica diseñada a tal efecto logra que los alumnos desarrollen competencias para la lectura crítica, en pantalla, de textos académicos.

El específico era:

- que los alumnos incorporen estrategias propias de la lectura en pantalla que favorezcan la comprensión crítica de los textos.

La experiencia se llevó a cabo con dos comisiones que conformaron el grupo experimental, y otras dos que constituyeron el grupo de control. Las cuatro pertenecían a los departamentos de Humanidades y de Ingeniería, tres al turno mañana, y una al turno tarde (Cabe aclarar que se eligieron estas carreras porque son las mismas de la etapa anterior)

El grupo experimental estuvo compuesto por 84 alumnos, y el de control por 56.

1.5. Metodología

Dada la naturaleza de la intervención pedagógica diseñada para la segunda etapa de la investigación, se hace necesario explicitar algunos conceptos y principios que se tuvieron en cuenta.

La experiencia que llevamos a cabo se encuadra en un modelo educativo orientado al aprendizaje, que se diferencia del modelo "transmisivo-memorístico". Asinsten (2013) describe las características de esta concepción del aprendizaje y su relación con el diseño

de los contenidos y las prácticas a distancia. Se trata de un aprendizaje integrado y contextualizado, que puede ser un proceso lineal o hipertextual, pero siempre activo, que tiene en cuenta lo que el alumno ya sabe; el aprendizaje según esta concepción es sobre todo un proceso social, colaborativo, basado en la interacción. Deja de lado el modelo tradicional de transferencia de información, que se centra en el docente y parte de la falta de desarrollo de competencias del alumno. Este modelo educativo requiere de un docente que deje de ser el "instructor" para ser un mediador, integrado a un equipo docente que diseñe y gestione sus propios recursos. Además, la didáctica debe basarse en la actividad, la investigación y la bidireccionalidad docente-alumno, fomentando la autonomía del estudiante e integrando las TIC al currículum. Por supuesto que este modelo requiere de nuevas competencias, que Asinsten clasifica en pedagógicas, comunicacionales y tecnológicas. Entre ellas, y relacionadas con nuestro trabajo, se encuentran las competencias que deben tener los docentes para producir textos dialógicos, abiertos a la reflexión, al pensamiento crítico, en lugar de textos autoritarios, cerrados, que presentan verdades absolutas; consignas de trabajo claras, taxativas, sintéticas, que establezcan sin ambigüedades qué es lo que debe realizar el alumno; también las competencias para utilizar los recursos visuales, sonoros o multimediales disponibles adecuadamente (al servicio de lo pedagógico, no por mera innovación). Asimismo, son importantes las competencias para interpretar las consultas de los alumnos, por ejemplo vía e-mail, que según el autor en general son poco claras; para ayudar a encontrar la respuesta sin darla; para participar en foros, en chats, etc. Se requiere también que el docente tenga competencias tecnológicas, a las que clasifica en básicas, medias o avanzadas, y que en general se refieren al manejo de programas simples como editores de textos o especializados en su disciplina, navegadores de Internet, operación de plataformas, planillas de cálculos, entre muchos otros.

Según Asinsten (2013), los roles de tutor y de contenidista pueden ser desempeñados por distintas personas o por la misma, pero en todo caso se deben clarificar las funciones. En nuestro caso, fuimos las mismas docentes quienes cumplimos ambos roles. Por lo tanto, fuimos también las encargadas de seleccionar y diseñar los materiales didácticos, es decir, el texto y los documentos que guiaron las actividades de los alumnos participantes en la experiencia.

Dentro de este modelo educativo basado en el aprendizaje aplicado en la educación a distancia, los materiales didácticos ocupan un lugar preponderante. En la educación presencial, los materiales didácticos suelen ser auxiliares del docente, y las insuficiencias del material son resueltas por el propio docente. En cambio, en la educación a distancia las insuficiencias son inadmisibles. Se entiende por material didáctico los contenidos procesados didácticamente, teniendo en cuenta las necesidades de las actividades planificadas, sus objetivos, las características de los estudiantes y todas las variables relacionadas. La mediación pedagógica consiste en el tratamiento de los contenidos para hacer posible el acto educativo; en la educación a distancia esa mediación se da a través de los materiales puestos a disposición de los estudiantes, por lo que los mismos son pedagógicamente diferentes de los materiales utilizados en la educación presencial.

Entre muchos otros aspectos que se deben considerar a la hora de diseñarlos, podemos citar por relevantes para la experiencia realizada los siguientes:

- su dimensión debe ser según la carga horaria real prevista, de acuerdo con el proyecto concreto (es preferible agregar contenidos o actividades durante la cursada, a que el tiempo no alcance para lo presentado),
- el emisor/docente es el responsable de la codificación, y el receptor/alumno es un perfil virtual que debe elaborar el docente para no "escribir para el espejo", y en cambio utilizar signos que pertenezcan al "espacio compartido" (léxico, tono, construcción sintáctica),
- atender y respetar las tipologías textuales,
- editar cada unidad, guía de lectura o guía didáctica en documentos separados, con formato homogéneo para que se vean como parte de un todo más amplio,
- elaborar consignas de trabajo precisas, que establezcan claramente si la tarea es obligatoria o no, los plazos de realización, el formato y modo de entrega, que sean breves y que respeten un equilibrio entre dar las indicaciones necesarias y dejar un espacio para que el estudiante tome decisiones acerca de su propio proceso de aprendizaje,
- atender a lo visual: a los organizadores visuales, a las ilustraciones, las que deben o bien agregar información o sentido, o bien con una función referencial crear un clima, un tono, pero nunca limitarse a una función ornamental,
- colocar en pantalla textos breves (máximo tres pantallas, si son más extensos se recomienda editarlos en PDF o similar, que es imprimible),
- promover el aprendizaje colaborativo (por medio del Foro u otros mecanismos),
- incluir la reflexión sobre la acción,
- el docente debe desempeñar un rol activo, que promueva la participación, responda en tiempo y forma las consultas, se muestre involucrado, sin pseudo objetividad.

Estas son las recomendaciones que se tuvieron en cuenta en la elaboración de los documentos que se describirán más adelante, se corresponden con un modelo de educación basado en el aprendizaje en el que se inscribe la experiencia piloto de la que da cuenta el presente capítulo.

1.6. Descripción de la experiencia

La experiencia propiamente dicha, la intervención didáctica, se llevó a cabo entre el 10 y el 21 de octubre de 2013

Con el **Grupo experimental** se procedió de la siguiente manera:

En clase de Seminario se invitó a los alumnos a realizar a distancia un trabajo práctico de comprensión lectora. El trabajo se llevó a cabo en la plataforma virtual de la UNLaM, MIEL (Materias Interactivas en Línea). Se les dio un día de clase para que no asistieran a la

universidad, y se les computó presente a quienes resolvieron la tarea. Se les entregaron las "Normas de acceso al campus" (que contienen un "mapa" del campus) reelaboradas a partir de las existentes en la UNLaM para adaptarlas a esta experiencia. En la plataforma se incluyó un mensaje de bienvenida para que leyeran cuando entraran por primera vez al campus.

La tarea constó de la lectura de un texto argumentativo de temática y autor trabajados en la materia Seminario del curso de ingreso², según una guía de lectura. Esta guía les presentó variadas opciones de actividades que contemplaban todas las estrategias que se consideran necesarias para la lectura crítica de textos en pantalla, incluyendo algunas marcas en el propio texto, como subrayados y links, indicaciones para ampliar información, contextualizar, leer más de una vez, leer los paratextos, hacer anotaciones marginales, profundizar en algunas relaciones inter e intrapárrafo, generalizar, entre otras. Todas se presentaron como sugerencias, aconsejando y justificando su aplicación.

Al finalizar la lectura debieron responder un cuestionario de comprensión que se proponía relevar distintas inferencias (del mismo tipo que las indagadas en la etapa anterior: detectar relaciones causales inter e intrapárrafo, interpretar el significado de un término, etc.) y la consideración de aspectos socioculturales importantes en la lectura de textos académicos (por ej. interpretación del contexto, de la ideología, relación con la vida del lector, entre otras).

Por último, se los invitó a responder un cuestionario de metacognición que nos permitiría a las docentes investigadoras poner en relación los resultados obtenidos en la comprensión del texto con las estrategias utilizadas por los alumnos; y a los alumnos tomar conciencia de los procesos que efectuaron y de esa manera desarrollar sus competencias lectoras. Se les preguntó si habían realizado cada una de las tareas sugeridas en la guía de lectura, y se los invitó a comentar cuáles aspectos habían favorecido y cuáles no la comprensión del texto leído.

En cualquiera de las etapas a lo largo de la actividad, los alumnos del grupo experimental tenían la posibilidad de participar en el Foro de la plataforma, tanto para hacer consultas como para responder a un compañero. También podían comunicarse con las docentes tutoras por mensaje interno de la plataforma, o al mail personal.

Con respecto a la entrega de los cuestionarios resueltos, se les dio libertad de elegir la vía: por la misma plataforma, por mail, en mano impreso o manuscrito. Esto se debe a que en este momento de la investigación no se trabajó la escritura, y se quiso evitar la influencia de una posible variable interviniente.

Con el fin de evaluar el impacto de la intervención didáctica, se requería observar las similitudes y diferencias en los resultados y en los procesos entre el Grupo experimental y el Grupo de control.

Para ello, con el **Grupo de control** se realizaron las actividades de medición de la comprensión lectora y el cuestionario de metacognición, pero se establecieron las

² El texto se titula *Una reflexión sobre los medios y la democracia*, de I. Ramonet. El texto, tal como se presentó a cada grupo, puede leerse en el Apéndice.

siguientes diferencias con respecto al grupo experimental: no se incluyó la guía previa, no se hicieron en el texto las marcaciones (subrayados y links), y se omitieron en el cuestionario de metacognición algunas preguntas relacionadas directamente con la guía de lectura. Los documentos de trabajo para este grupo se publicaron en el Blog³ que tiene la materia Seminario como una de las formas de contacto con los alumnos.

Con respecto a la entrega de los cuestionarios resueltos, se siguió el **mismo** criterio que con el grupo experimental: podían entregar los cuestionarios respondidos por mail, o en mano tanto impresos como manuscritos.

El texto, la guía de trabajo, la guía de lectura, el cuestionario de comprensión lectora, y el cuestionario de metacognición se subieron, con las variaciones correspondientes para cada grupo, como documentos independientes a la Plataforma y al Blog, según aconseja la bibliografía al respecto (Asinsten, Juan Carlos. 2013)⁴

La devolución docente del trabajo hecho por los alumnos de los dos grupos, se hizo por medio de una puesta en común en clase, en cada comisión.

La realización de esta etapa de la investigación implicó una serie de actividades que se listan a continuación:

SUB-ETAPA PREPARATORIA (desde junio de 2013 hasta octubre de 2013)

- Búsqueda y selección de material bibliográfico relativo a la educación a distancia, o educación mediada por TIC
- Diseño de la experiencia: elaborar los cinco documentos, cargarlos en MIEL.
- Investigar sobre plataformas virtuales. Aprender a usar MIEL: reunirse con administrador, hacer pruebas con "alumnos fantasma", entre otras actividades
- Informar y explicar a los alumnos en qué consiste y qué propósito tiene la actividad propuesta
- Relevar disponibilidad de alumnos de computadoras con Internet
- Solicitar computadoras en UNLaM para los alumnos no tengan acceso. Presentar listados
- Elaborar mensaje de bienvenida a la plataforma para los alumnos
- Reelaborar las Normas de acceso al campus, fotocopiar, distribuir y explicar a los alumnos.
- Reunirse con docentes tutoras del grupo de control para organizar la experiencia y unificar criterios.
- Solicitar que se suban al Blog los materiales para el grupo de control

³ <https://sites.google.com/site/seminariounlam>

⁴ Todos los documentos se encuentran completos en el Apéndice

SUB-ETAPA DE REALIZACIÓN (desde el 10 hasta el 20 de octubre de 2013)

- Responder mails y mensajes sobre consultas de interpretación de texto y sobre cuestiones operativas (funcionamiento de MIEL)

-Ordenar y archivar los trabajos recibidos por distintas vías (MIEL, mail, en clase impresos, en clase manuscritos)

SUB-ETAPA DE CIERRE CON ALUMNOS (21 de octubre de 2013)

- Puesta en común oral, en clase, sobre respuestas a los cuestionarios de comprensión y de metacognición, y comentarios generales acerca de la experiencia.

1.7. Los resultados

Una vez realizada la experiencia se procedió a leer y tabular los trabajos de los alumnos. Se elaboraron dos cuadros, uno para medir la comprensión lectora y otro para expresar los procesos de metacognición.

Comprensión lectora

Para confeccionar el primer cuadro, sobre comprensión lectora, se seleccionaron las preguntas que luego se tabularían en relación con las estrategias que se querían medir.

Las preguntas elegidas fueron las siguientes:

1-*Según los paratextos observados, ¿a qué ámbito discursivo pertenece este texto?*

Busca la identificación del género discursivo, es una estrategia de elaboración sociocultural o crítica.

2-*¿A quién está dirigida la Conferencia? ¿A quién le puede interesar?*

Busca identificar el contexto de llegada, es una estrategia de elaboración sociocultural o crítica.

3 -*Explicar estas dos expresiones usadas por el autor: a. los grupos mediáticos son planetarios*

b. latifundistas mediáticos

Busca inferir el significado de un término e interpretar una metáfora, es una estrategia cognitiva.

4 -*¿Por qué Ramonet sostiene que medios de comunicación y globalización son dos conceptos ligados?*

Pretende detectar ideas principales, es una estrategia cognitiva.

5 -¿Cuáles son los parámetros fundamentales que el periodismo ha cambiado en los últimos años? Pretende detectar ideas principales, es una estrategia cognitiva.

6 - ¿Por qué han cambiado?

Busca detectar la relación causal intrapárrafo, es una estrategia cognitiva.

7 -¿Es acertado relacionar el caso de “la vaca loca” con Internet? Justificar la respuesta

Busca detectar ideas principales y analogías. Es una estrategia cognitiva

8 -Relacionar el título de la Conferencia con la idea central del texto.

Busca relacionar la idea principal con el título. Estrategia de comprensión macroestructural, cognitiva.

9 -¿Cuál es la intención del autor en este texto?

Pide la identificación del contexto de partida, la intencionalidad del autor, es una estrategia de elaboración, sociocultural o crítica.

10 -¿Creés que la idea que propone este texto es compatible con la realidad? Justificá tu postura.

Busca relacionar lo leído con la vida real, es una estrategia de elaboración, crítica o de elaboración.

En el **grupo experimental** los resultados fueron los siguientes:

Tabulación grupal de la comprensión lectora- Gr Experimental

	Nada 0 p	Poco 1 p	Bastant 2 p	Much 3 p	Total puntos
1-Según los paratextos observados, ¿a qué ámbito discursivo pertenece este texto? IDENTIFICACIÓN DE GÉNERO DISCURSIVO Estrategia de elaboración (sociocultural, crítica)	22	5	6 12p	51 153p	170p
2-¿A quién está dirigida la Conferencia? ¿A quién le puede interesar? IDENTIFICAR CONTEXTO DE LLEGADA Estrategia de elaboración (sociocultural, crítica)	21	14	20 40p	29 87p	141p
3 (ex 4)-Explicar estas dos expresiones usadas por el autor: a. <i>los grupos mediáticos son planetarios</i> b. <i>latifundistas mediáticos</i> INFERIR SIGNIFICADO DE UN TÉRMINO/ INTERPRETAR METÁFORA Cognitiva	18	19	27 54p	20 60p	133p
4 (ex 5)-¿Por qué Ramonet sostiene que <i>medios de comunicación y globalización son dos conceptos ligados</i> ? DETECTAR IDEAS PRINCIPALES cognitiva	28	14	18 36p	24 72p	122p
5 (ex 6 a)-¿Cuáles son los parámetros fundamentales que el periodismo ha cambiado en los últimos años? DETECTAR IDEA PRINCIPAL Cognitiva	23	2	11 22p	48 144p	168p
6 (ex 6 b)- ¿Por qué han cambiado?	46	10	10	18	84p

DETECTAR RELACIÓN CAUSAL INTRAPÁRRAFO Cognitiva			20p	54p	
7 (ex 9)-¿Es acertado relacionar el caso de “la vaca loca” con <i>Internet</i> ? Justificar la respuesta DETECTAR IDEA PRINCIPAL/ANALOGÍA Cognitiva	15	11	23 46p	35 105p	162p
8 (ex 10)-Relacionar el título de la Conferencia con la idea central del texto. RELACIONAR IDEA PRINCIPAL CON TÍTULO (COMPRENSIÓN MACROESTRUCTURAL) Cognitiva	18	19	25 50p	22 66p	135p
9 (ex 11)-¿Cuál es la intención del autor en este texto? IDENTIFICAR CONTEXTO DE PARTIDA (INTENCIONALIDAD) De elaboración (Sociocultural, crítica)	6	15	25 50p	38 114p	179p
10 (ex 12)-¿Creés que la idea que propone este texto es compatible con la realidad? Justificá tu postura. RELACIONAR CON LA VIDA REAL De elaboración (Crítica, sociocultural)	5	23	28 56p	28 84p	163p
Totales puntos	0	132	386	939	1457

Los puntajes más altos aparecen en las preguntas 9(2,1), 1 (2), 5(2), 10 (1,9), 7 (1,9) 2 (1,7). Las respuestas 9, 1, 2 y 10 corresponden a estrategias críticas o socioculturales.

La 5 y la 7 son estrategias cognitivas.

Los puntajes más bajos aparecen en las respuestas 6 (1 punto), 4 (1,5) y 3 y 8 (1,6). Estas respuestas corresponden a estrategias cognitivas, detectar relación causal intrapárrafo, detectar ideas principales, inferir el significado de un término, relacionar la idea principal con el título.

De 2520 puntos posibles totales el grupo obtuvo 1457, es decir, un 57,82%

El promedio general del grupo alcanzó los 17,26 puntos.

Comparación con la etapa diagnóstica

Los resultados observados en esta etapa se encuentran levemente por encima de los resultados obtenidos en la etapa diagnóstica, que fueron 16,9 puntos de promedio, y un 56% del puntaje máximo que podría haber alcanzado la totalidad del grupo

	Etapa diagnóstica	Etapa experimental
Promedio puntos comprensión	16,9	17,26
Porcentaje del total posible	56 %	57,82 %

Si bien no son diferencias amplias, puede verificarse un mayor grado de comprensión a partir de la ejecución de tareas de lectura orientadas didácticamente.

Examinando más detalladamente, encontramos que persisten las dificultades en el uso de estrategias cognitivas o inferenciales, sobre todo las relacionadas con la comprensión macroestructural y las de interpretación de relaciones causales.

Ahora bien, donde se observaron mayores diferencias entre la etapa diagnóstica y la experimental es en el uso de estrategias socioculturales, propias de la lectura crítica. En la primera etapa, los alumnos habían alcanzado en promedio 1,31 puntos en las estrategias para la lectura crítica (interpretar contexto de partida y de llegada, intencionalidad), y 1,74 puntos en las estrategias inferenciales, analizadas desde la perspectiva psicolingüística. Como resultado de la intervención didáctica, observamos que los alumnos participantes obtuvieron mejores resultados en estas últimas estrategias, tanto en comparación con la etapa anterior, como con respecto a las estrategias cognitivas o inferenciales, como puede apreciarse en el cuadro siguiente:

Tipos de estrategias	Etapa diagnóstica	Etapa experimental
Estrategias inferenciales/ cognitivas (Enfoque psicolingüístico)	1,74	1,59
Estrategias de elaboración/ críticas (Enfoque sociocultural)	1,31	1,94

Evaluado globalmente el nivel de comprensión alcanzado, se observa un porcentaje mucho mayor de alumnos que alcanzaron un nivel alto en el grupo que participó de la experiencia, que el alcanzado por los alumnos que formaron parte de la etapa diagnóstica: 30% en el primero contra el 8% en el segundo.

Etapa diagnóstica		
Nivel de comprensión	Cantidad	Porcentaje
Poco (hasta 16 puntos)	17 alumnos	43%
Bastante (de 17 a 23 puntos)	19 alumnos	49%
Mucho (de 24 a 30 puntos)	3 alumnos	8%
		57%

Etapa experimental		
Nivel de comprensión	Cantidad	Porcentaje
Bajo (0 a 1,50p)	32 alumnos	38
Medio (1,60 a 2,10p)	27 alumnos	32
Alto (2,20 a 3p)	25 alumnos	30
		62%

En el **Grupo de Control**, los resultados fueron los que se encuentran a continuación

Tabulación grupal de la comprensión lectora- Gr Control

	Nada 0 p	Poco 1 p	Bastant 2 p	Much 3 p	Total
1-Según los paratextos observados, ¿a qué ámbito discursivo pertenece este texto? IDENTIFICACIÓN DE GÉNERO DISCURSIVO Estrategia de elaboración (sociocultural, crítica)	22	2	1 2p	31 93p	97p
2-¿A quién está dirigida la Conferencia? ¿A quién le puede interesar? IDENTIFICAR CONTEXTO DE LLEGADA Estrategia de elaboración (sociocultural, crítica)	11	16	10 20p	19 57p	93p
3 (ex 4)-Explicar estas dos expresiones usadas por el autor: a. <i>los grupos mediáticos son planetarios</i> b. <i>latifundistas mediáticos</i> INFERIR SIGNIFICADO DE UN TÉRMINO/ INTERPRETAR METÁFORA Cognitiva	6	34	11 22p	5 15p	71p
4 (ex 5)-¿Por qué Ramonet sostiene que <i>medios de comunicación y globalización son dos conceptos ligados</i> ? DETECTAR IDEAS PRINCIPALES cognitiva	7	21	14 28p	14 42p	91p
5 (ex 6 a)-¿Cuáles son los parámetros fundamentales que el periodismo ha cambiado en los últimos años? DETECTAR IDEA PRINCIPAL Cognitiva	13	0	16 32p	27 81p	113p
6 (ex 6 b)- ¿Por qué han cambiado? DETECTAR RELACIÓN CAUSAL INTRAPÁRRAFO Cognitiva	31	6	5 10p	14 42p	58p
7 (ex 9)-¿Es acertado relacionar el caso de <i>"la vaca loca"</i> con <i>Internet</i> ? Justificar la respuesta DETECTAR IDEA PRINCIPAL/ANALOGÍA Cognitiva	7	18	14 28p	17 51p	97p
8 (ex 10)-Relacionar el título de la Conferencia con la idea central del texto. RELACIONAR IDEA PRINCIPAL CON TÍTULO (COMPRENSIÓN MACROESTRUCTURAL) Cognitiva	9	25	19 38p	3 9p	72p
9 (ex 11)-¿Cuál es la intención del autor en este texto? IDENTIFICAR CONTEXTO DE PARTIDA (INTENCIONALIDAD) De elaboración (Sociocultural, crítica)	2	13	28 56p	13 39p	108p
10 (ex 12)-¿Creés que la idea que propone este texto es compatible con la realidad? Justificá tu postura. RELACIONAR CON LA VIDA REAL De elaboración (Crítica, sociocultural)	2	13	34 68p	7 21p	102p
Totales puntos	0	148	304	450	902

El puntaje más alto lo obtuvieron en la preguntas 5 (2), 9 (1,9), 10 (1,8) y 1, 2 y 7 (1,7). La 5 y la 7 son cognitivas, las otras socioculturales

Los más bajos fueron la 6(1), 3 y 8 (1,3) y 4 (1,6). Todas cognitivas.

De un total de 1680 puntos posibles obtuvieron 902, es decir, 53,69%.

Esto muestra una diferencia a favor del grupo experimental de 4, 13%.

Comparación entre grupo experimental y grupo de control

Si comparamos los resultados obtenidos en las respuestas de los alumnos de los dos grupos, por nivel de comprensión, obtenemos lo siguiente:

Nivel de comprensión	Grupo de Control		Grupo Experimental	
	Cantidad de alumnos	%	Cantidad de alumnos	%
Bajo (0 a 1,50p)	26	46	32	38
Medio (1,60 a 2,10p)	19	34	27	32
Alto (2,20 a 3p)	11	20	25	30

Se observa que el grupo experimental obtuvo 38% de alumnos con nivel bajo, 32 % con nivel medio y 30% con nivel alto. Mientras que el grupo control obtuvo un 46% de nivel bajo, 34% de nivel medio y 20% de nivel alto.

Si se comparan se encuentra 12% más de nivel bajo en el grupo control, 2% más de nivel medio y 10% más de nivel alto en el grupo experimental.

Esto significa que hay una diferencia importante entre los niveles bajo y alto de aproximadamente 10 % a favor del grupo experimental.

Participación

	Grupo experimental		Grupo de control	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Total de alumnos cursantes	142		125	
Participaron en la experiencia	84	59 %	56	44,8
Participaron parcialmente (*)	6	4 %	1	0,8
No participaron	52	37 %	68	54,4

(*) Presentaron solo una parte, o un documento en blanco.

Se observa un alto grado de participación en el grupo experimental, cuyos alumnos realizaron las tareas utilizando la plataforma de la Universidad. Casi un 60% de los alumnos cursantes en las comisiones que conformaron el grupo experimental eligió voluntariamente participar del trabajo propuesto. En el grupo de control, que no tenía acceso a la plataforma y obtuvo los documentos para trabajar del Blog para los alumnos con que cuenta la materia, el porcentaje de participantes fue importante pero menor, casi un 45%.

6.3 Forma de entrega

Grupo Experimental	Documento 4 Resolución Cuestionario de Comprensión		Documento 5 Resolución Cuestionario de Metacognición	
	<i>Cantidad alumnos</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Cantidad alumnos</i>	<i>Porcentaje</i>
Plataforma MIEL	26	31%	29	34%
Por mail	30	36%	32	38%
MIEL y mail	7	8%	3	4%
Presencial impreso	9	11%	10	12%
Presencial manuscrito	12	14%	10	12%

Grupo de Control	Documento 4 Resolución Cuestionario de Comprensión		Documento 5 Resolución Cuestionario de Metacognición	
	<i>Cantidad alumnos</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Cantidad alumnos</i>	<i>Porcentaje</i>
Por mail	35	62,5	35	62,5
Presencial impreso	11	19,5	7	12,5
Presencial manuscrito	10	18	14	25

El grupo de control utilizó menos los medios digitales para entregar sus trabajos: 62,5 % en ambas tareas, contra el 75% y el 76% en cada tarea del grupo experimental.

Los porcentajes de entregas en papel impreso y manuscrito son similares.

Comunicación por TIC (durante la experiencia)

Grupo Experimental

Escribieron mails 16%	
3 alumnos / 4%	Por consultas de interpretación del texto
10 alumnos / 12%	Por consultas operativas

Escribieron mensajes en MIEL 9%	
1 alumno / 1%	Por consultas de interpretación del texto
7 alumnos / 8%	Por consultas operativas

Participaron en el Foro 7%	
5 alumnos / 6%	Por consultas de interpretación del texto
1 alumno /1%	Por consultas operativas

Notas:

1. dos de los alumnos que participaron en el foro son los mismos que escribieron mensajes en MIEL.
2. 4 alumnos resolvieron el trabajo en el mensaje del doc.1, no en el documento que correspondía

A pesar de la alta participación de los alumnos en la experiencia, y de la cantidad significativa de alumnos que utilizaron medios digitales para entregar sus trabajos (incluso en el grupo de control), la comunicación con las docentes investigadoras y con compañeros fue escasa.

Metacognición

El análisis de las propias declaraciones de los alumnos permite interpretar los recorridos cognitivos de la lectura de los alumnos. Las tendencias son distintas en el grupo experimental y el grupo control.

A través de cuestionarios de metacognición se los indagó sobre tareas de prelectura que tienen que ver con el contexto y los paratextos; sobre cómo se instrumentaron para averiguar lo desconocido; sobre estrategias utilizadas en el proceso de lectura; sobre el uso de lo multimedial y del trabajo colaborativo, el uso de la plataforma a través de foros o de mails para comunicarse con la profesora o sus compañeros. Para finalizar se les pidió que evaluaran que actividades les resultaron positivas para el trabajo y cuáles no.

Tareas de prelectura- los paratextos

En el grupo experimental se observa que el porcentaje de alumnos que realizaron tareas para interpretar el contexto de producción y circulación del texto fue alto, esto permite interpretar que fue así porque siguieron las pautas establecidas en las consignas.

Los porcentajes que obtuvieron van del 54% al 63% en forma completa y en forma parcial un 29%, 23% y 5%. El 96% de los alumnos observaron los paratextos.

Grupo experimental	SÍ	En parte	NO	No resp.
a-¿Investigaste sobre el autor?	54%	29%	15%	--
b-¿Investigaste sobre el sitio Rebelión?	54%	23%	23%	--
c-¿Averiguaste qué es una conferencia magistral?	63%	5%	31%	1%
d-¿Observaste los paratextos?	96%	4%	--	--
e-¿Leíste completo el texto la primera vez?	83%	12%	4%	1%

En el grupo control fue más alto el porcentaje de alumnos que no investigaron estos aspectos, del 57% al 30%. Aunque un 91% declara haber observado los paratextos.

Grupo de Control	SÍ	En parte	NO	No resp.
a-¿Investigaste sobre el autor?	34%	36%	30%	--
b-¿Investigaste sobre el sitio Rebelión?	29%	14%	57%	--
c-¿Averiguaste qué es una conferencia magistral?	47%	5%	48%	--
d-¿Observaste los paratextos?	91%	5%	2%	2%
e-¿Leíste completo el texto la primera vez?	95%	3%	2%	--

De la comparación de los dos grupos se obtienen estas diferencias:

- Investigaron sobre el autor un 20% más de alumnos en el grupo experimental.
- Investigaron sobre el sitio Rebelión, donde se publicó el texto, un 25% más del grupo experimental.
- Averiguaron que es una "conferencia magistral" 16% más del grupo experimental.
- Observaron los paratextos un 96% en el gr. Experimental y un 91% en el gr. Control. Hay una diferencia de solo un 5%.

En general, en estos datos que apuntan a estrategias que llamamos críticas o socioculturales hay una diferencia muy amplia a favor del grupo experimental.

Instrumentación para la lectura

Luego de realizar la primera lectura del texto, el grupo experimental debía investigar las expresiones subrayadas. Según las declaraciones de los alumnos hicieron esta tarea en forma completa un 51%, en forma parcial un 25% y no lo hicieron un 24%.

Grupo Experimental	Sí	En parte	No	No resp
f-¿Averiguaste a qué se refieren las expresiones subrayadas?	51%	25%	24%	--
g-¿Dónde averiguaste?	Internet, Wikipedia, diccionarios <i>on line</i> , páginas relacionadas	71%		
	Diccionarios o libros en papel, consultas a personas	6%		
	No responde	27%		

El grupo control no tenía esta indicación, pero buscó las expresiones que no conocía un 71% del alumnado.

Grupo de Control	Sí	En parte	No	No resp
f-¿Averiguaste a qué se refieren las expresiones que no conocías?	71%	11%	16%	2%
g-¿Dónde averiguaste?	Internet, Wikipedia, diccionarios <i>on line</i> , páginas relacionadas			75%
	Diccionarios o libros en papel, consultas a personas			11%
	No responde			20%

Luego de analizar las respuestas no se observa gran diferencia en este aspecto. Los alumnos del grupo experimental declararon que consultaron Internet, Wikipedia, diccionarios *on line* u otras páginas en un 71%. El grupo control, sin haber recibido una indicación expresa para eso, lo hicieron en un 75%. En papel, diccionarios o libros, o consultas a otras personas se observa un 6% en el grupo experimental y un 11% en el de control.

Ante estas preguntas, un 27% y un 20% respectivamente no responden, esto coincide con la respuesta anterior en la que se les preguntó si habían averiguado las expresiones subrayadas o las expresiones que no conocían, y que arrojó un 24% y un 16% respectivamente.

Otras estrategias de lectura

También se indagó a los alumnos sobre el uso de otras estrategias de lectura.

El grupo experimental tenía el texto marcado con una serie de **links** que ampliaban la información. Ingresaron a esos links un 50% de ellos en forma completa y un 27% en forma parcial. Un 23% no ingresó a pesar de la sugerencia

Menos interesante o más complejo parece que fue averiguar respuestas a preguntas que pretendían profundizar en algunas **relaciones microestructurales**. Solo un 28% realizó esta tarea en forma completa y un 38% de manera parcial. Un 25% no lo hizo. Estas tareas no fueron solicitadas al grupo de control.

Grupo Experimental	Sí	En Parte	No	No resp.
h-¿Ingresaste a los links sugeridos?	50%	27%	23%	--
i-¿Averiguaste las respuestas de los puntos 3.3, 3.4 y 3.5?	28%	38%	25%	9%

En la cátedra, para la segunda lectura se solicita a todos los alumnos que escriban **anotaciones marginales**. El grupo que trabajó de manera guiada usó esta técnica con anotaciones marginales en un 26%, y un 19% de manera parcial. Para el trabajo en pantalla se les había solicitado que insertaran comentarios, práctica poco usual entre los alumnos participantes.

Grupo experimental	Sí	En parte	No	No resp.
j- ¿Pudiste hacer anotaciones marginales insertando comentarios?	26%	19%	55%	--

El grupo control hizo **marcas** en el texto en un 45% en forma total y en un 7% en forma parcial, lo que supera los porcentajes del grupo experimental. Sin embargo, solo hicieron anotaciones marginales un 11%, lo que resulta inferior a la cantidad de alumnos que las hicieron en el grupo experimental. Los alumnos del grupo de control subrayaron en un 37%, hicieron otro tipo de marcas en un 3%, y no aclararon qué tipo de marca hicieron un 50%.

Grupo de control	Sí	En parte	No	No resp
i-¿Hiciste algún tipo de marca o anotación?	45%	7%	48%	--
j- ¿Cuál?	Subrayar/resaltar palabras/ideas/partes/lo desconocido			37%
	Anotaciones marginales			11%

Otros	3%
No responde	50%

Lo multimedial

El grupo experimental tenía la posibilidad de ver cuatro videos de conferencias dadas por I. Ramonet sobre temas similares al analizado. Dentro del cuestionario de metacognición se les preguntó si habían visto los videos sugeridos. La mitad de los alumnos declararon que los vieron, un 26% en forma completa y un 24% en forma parcial.

Grupo experimental	Sí	En parte	No
k- ¿Viste los videos sugeridos?	26%	24%	50%

Trabajo colaborativo

Un aspecto interesante del trabajo en línea es la posibilidad de trabajar colaborativamente ya sea consultando al profesor o a los compañeros. Esto es mucho más fácil a través de una plataforma como MIEL que otorga la posibilidad de intercambiar opiniones con el grupo de trabajo a través de una mensajería interna o del foro.

Sin embargo esta posibilidad no fue aprovechada casi por los alumnos.

El grupo experimental utilizó el foro un 7% y realizó consultas al docente un 9%.

Grupo experimental	Sí	No	No resp
l-¿Participaste en el foro?	7%	93%	--
m-¿Hiciste alguna consulta a tu docente por mail o en el foro?	9%	92%	--

El grupo control no tenía estas herramientas, pero espontáneamente consultó con sus compañeros un 11% y ayudó a otros un 16%.

Grupo de control	Sí	No	No resp
k- ¿Consultaste con algún compañero para responder el cuestionario de comprensión?	11%	87%	2%
l-¿Ayudaste a algún compañero a responderlo?	16%	82%	2%

Valoración de los alumnos de las tareas realizadas

Finalmente se les pidió que señalaran qué tareas los ayudaron y cuáles no en la comprensión del texto.

Grupo experimental

Actividades	n-Que ayudaron	ñ- Que no ayudaron
Leer paratextos	12%	2%
Leer completo/global	4%	--
Releer	2%	--
Proceso de lectura	4%	--
Investigar sobre el autor	23%	2%
Investigar sobre el sitio	12%	7%
Hacer anotaciones marginales	6%	--
Buscar significados de palabras subrayadas	13%	2%
Ingresar a links	17%	2%
Ver videos sugeridos	15%	4%
Todas las actividades/la guía	28%	--
Responden acerca del cuestionario de comprensión	18%	11%
Foro/ MIEL	1%	1%
Preguntas de comprensión microestructural	--	2%
No responden	14%	37%

En el **grupo experimental** señalaron como actividades que más los ayudaron:

Todas, un 28%; investigar sobre el autor, un 23%; responder el cuestionario de comprensión, un 18%; ingresar a los links, un 17%; ver videos sugeridos, un 15%.

Las tareas que no los ayudaron casi no fueron respondidas y los porcentajes de las respondidas no son significativos (el más alto es responder el cuestionario 11%).

El **grupo control** señaló como positivo, todas las actividades, un 41%; responder el cuestionario de comprensión, un 27%; buscar el significado de palabras desconocidas, un

20%; releer los párrafos, un 12%. Las tareas que no consideran útiles tampoco son significativas (el más alto es responder el cuestionario, un 16%).

Grupo de control

Actividades	m-Que ayudaron	n- Que no ayudaron
Leer paratextos	9%	5%
Leer completo/global	5%	--
Releer / por párrafos	12%	--
Investigar sobre el autor	3%	12%
Investigar sobre el sitio	5%	3%
Investigar sobre contexto	2%	--
Marcar/ Hacer anotaciones marginales	11%	3%
Buscar significados de palabras desconocidas	20%	2%
Ver video relacionado	2%	--
Relacionar entre párrafos y con título	2%	--
Todas	41%	--
Responden acerca del cuestionario de comprensión	27%	16%
Consultar con compañeros	--	2%
Consultar página web	--	2%
No responden	3%	7%

Por último, se los invitó a realizar algún comentario o sugerencia acerca de la experiencia llevada a cabo. Agrupamos los comentarios en positivos y negativos, y consideramos las sugerencias de diverso tipo (operativas, de temática, etc.) como un conjunto. En ambos grupos hubo una absoluta mayoría de comentarios positivos.

Comentarios/Sugerencias

	Grupo experimental	Grupo control
Positivos	70%	68%
Negativos	17%	12%

No responde	17%	12%
Hace Sugerencias	5%	11%

Reproducimos a continuación algunos de los comentarios positivos que son representativos:

Alumno 59, "El trabajo es bastante práctico y además, en mi caso, es mucho más motivante poder escribir de esta forma porque las ideas fluyen distinto, y es mucho más cómodo el trabajo."

Alumno 61, "Me pareció muy satisfactorio el trabajo hecho ya que me ayudó bastante a comprender el texto. Las preguntas del Documento 5, algunas, se me complicaron a la hora de contestar pero investigando y releendo el texto pude contestarlas. Me gustó mucho el programa MIEL. Está bueno cambiar un poco la rutina y hacer estos trabajos fuera de clases, que te ayudan en el objetivo de la materia."

Alumno 82, "Es un muy buen modo de realizar trabajos, ya que es de fácil acceso y no tienen gran dificultad. El foro puede ser de gran ayuda y es una manera diferente de estudiar."

Alumno 63: "Al principio leí el texto y no lo entendí del todo, después lo leí nuevamente vi los videos en Youtube y ahí fue todo mucho más claro y lo entendí mejor, (...) Realmente imaginé que iba a ser más complicado, pero me pareció ante todo sencillo, pero también pienso que debe ser porque tuve las herramientas necesarias y consulté varias fuentes y demás, de lo contrario se me hubiera complicado tal vez más."

Alumno 70, "Me pareció muy interesante el trabajo. Quizás fue bastante más fácil por la ayuda de las pautas a seguir, de los links (...) el trabajo me muestra qué cosas debería mejorar en informes futuros. Por otro lado, también es muy importante para leer textos investigar para poder entender realmente, como proponen las pautas..."

Alumno 78, "No fue un trabajo difícil pero lleva tiempo y dedicación. Me gustó porque es una experiencia distinta a las cotidianas."

Alumno 60, "fue un trabajo interesante porque facilitó la comprensión y ayudó a formar opinión propia. Además creo que es útil para los alumnos que tienen problemas laborables."

Alumna 44, "Me pareció un trabajo muy interesante, me abrió muchos caminos, me dio muchas respuestas y me hizo dar cuenta que tendríamos que prestar más atención a lo que hacemos".

Alumno 49, "Pienso que esta tarea requiere tiempo y concentración para interpretar adecuadamente el texto. (...) Mi apreciación acerca de este proyecto, es muy buen proyecto para ayudar al estudiante que tiene intención de llegar a pertenecer a la comunidad universitaria. Es útil, dinámico y se puede pensar que realizando estos ejercicios los informes de lectura crítico que se piden en el examen de ingreso, pueden salir

con mayor facilidad. Expreso esto como recursante. Fue una experiencia muy buena. Gracias."

En líneas generales los alumnos valoraron el trabajo porque les facilitó la comprensión del texto y les enseñó cómo deben leerlo para luego realizar un informe de lectura. También valoraron el trabajo más cómodo desde sus casas, variado en cuanto a estrategias didácticas, así como también la posibilidad que brinda en el caso de tener problemas con los horarios en el trabajo.

1.8. Discusión

La primera comparación es con la etapa diagnóstica. Se observa una leve mejoría en la comprensión lectora entre la etapa diagnóstica y la de la experiencia, 1,82%.

Otro aspecto que se observa es que se sostienen las dificultades para interpretar inferencias. En contrapartida, se observa una mejora importante en la comprensión sociocultural y crítica, de 1,31 puntos promedio en el diagnóstico a 1,94 en la experiencia. Ello constituye una diferencia de 0,60 puntos sobre 3. Evidentemente al solicitarles a los alumnos que averiguaran en Internet datos sobre el autor y la página *Rebelión*, donde se publicó el texto analizado, con la facilidad que Internet ofrece, redundó en mejores resultados para la comprensión sociocultural.

Los niveles de comprensión tuvieron una notable diferencia entre el grupo diagnóstico y el de la experiencia. El nivel poco de 43 a 38%, disminuyó un 5%. El nivel medio de 49 a 32%, disminuyó un 17%, y el nivel alto aumentó de 8 a 30%, es decir, mejoró la comprensión lectora 22 puntos porcentuales del diagnóstico a la experiencia. Es importante diferencia entre uno y otro.

Si comparamos en la misma experiencia el grupo control y el grupo experimental, observamos las siguientes diferencias en los niveles de comprensión lectora. El nivel bajo fue de 46% en el grupo control y de 38% en el grupo experimental, es decir 8 % menos. El nivel medio varió de 34 a 32%, hay una pequeña diferencia de 2 %. El nivel alto fue del 20% al 30%, la diferencia es de 10% a favor del grupo experimental. De este modo, se observa una diferencia considerable a favor del grupo experimental.

Tanto si comparamos con la experiencia diagnóstica como con el grupo control, se puede observar un puntaje más alto de comprensión lectora en los alumnos que participaron en la experiencia.

Si analizamos dentro del grupo de la experiencia las respuestas, vemos que el puntaje más alto lo lograron las preguntas referidas a los aspectos socioculturales que contribuyen para la lectura crítica, tales como saber cuál es la intención del autor, a quién está dirigido el artículo, reconocer el ámbito de circulación y relacionar lo leído con el mundo real.

En cuanto a las respuestas referidas a las estrategias cognitivas, fueron mejor respondidas las que se refieren a la detección de la idea principal. Pero obtuvieron bajo puntaje las

preguntas en las que debían relacionar el texto con el título, detectar relaciones causales e inferir significados. Estas estrategias cognitivas que podríamos llamar más específicas no tuvieron tanto puntaje como las referidas al sentido global del texto. De todos modos a nivel general, también hay una diferencia a favor, del 4,13%, en la comprensión lectora para el grupo experimental.

En cuanto a la participación de los alumnos en la experiencia, fue evidente la adhesión que tuvieron en forma voluntaria. Les resultó interesante el trabajo de lectura en pantalla y se sintieron motivados al saber que esta experiencia que se realizaba sólo con ellos redundaría en beneficio de futuros alumnos de la universidad. Participaron el 60% de los alumnos en forma completa. Algunos iniciaron el trabajo y no lo completaron o presentaron solo un documento, por eso no fueron tenidos en cuenta para el análisis de datos. Pero hay que destacar que los alumnos del grupo control participaron un 45%, este número de participación, si bien es menor en un 15%, también es alto. Esto demostraría que los alumnos ingresantes a la UNLaM tienen una buena predisposición para realizar trabajos a distancia vía Internet.

Otro aspecto registrado fue la forma de entrega. Aquí no encontramos casi diferencia entre los dos grupos. El grupo experimental entregó los documentos 4 y 5, un 32,5%, en promedio, a través de la plataforma MIEL, y el 37% lo entregó vía mail. Esto suma un 70% de entregas hechas por vía digital. El grupo control sólo tuvo la posibilidad de entregar sus respuestas por mail, y lo hizo un 62,5% del alumnado. Los números son muy similares y demostrarían una familiaridad en los ingresantes a la universidad a los medios digitales de más del 60%.

La forma de entrega del resto de los alumnos también arrojó números similares en ambos grupos. Entregaron sus trabajos en forma impresa a las profesoras entre un 7 y un 12%, y en forma manuscrita entre un 10 y un 14%. Suman un promedio de 22,7% de trabajos respondidos por medios no digitales.

Es interesante evaluar que participaron de la experiencia entre los dos grupos 60+45%, un promedio de 55,2 % y entregaron por vía digital 69,5+62,5%, un promedio de 66%. Si tomamos las dos participaciones resulta que el 36,43 del alumnado total de los grupos invitados a la experiencia participó en forma completa del trabajo digital.

La comunicación por TIC se midió sólo en el grupo experimental. Uno de los aspectos que se buscó evaluar fue el uso de las TIC para comunicarse con los compañeros y la profesora. Apuntamos al trabajo colaborativo y a la construcción de conocimiento. Este aspecto fue poco aprovechado por los alumnos. La mayoría de las consultas se realizaron a las profesoras ya sea por mail o por plataforma y obedecieron a problemas operativos. Estas consultas se referían al uso de la plataforma MIEL o se originaron por la inasistencia de los alumnos el día elegido para entregarles las consignas de trabajo. Estos porcentajes son del 12% en mails y del 8% por plataforma, 1% por el foro.

Los temas referidos al trabajo con el texto, más específico de la investigación, fueron del 4% por mails y del 1% por plataforma.

El foro que podían usar para consultar a sus compañeros fue poco utilizado, un 7%. Pero la mayoría de las consultas fueron sobre la resolución del trabajo en sí, un 6%. Así resulta evidente que este medio fue más utilizado para consultas sobre el texto, y los mails y mensajes de plataforma fueron más utilizados para consultas a la profesora por cuestiones operativas. ¿Cómo interpretar estos resultados? Tal vez, la falta de confianza con los recientes compañeros los intimide en la posibilidad de intercambiar problemas y soluciones, o tal vez la falta de familiaridad con el medio los lleve a retraerse y no aprovechar la posibilidad que brinda la comunicación por Internet para producir conocimiento.

Debemos agregar que algunos alumnos, cuatro, no comprendieron bien las consignas y resolvieron actividades de más o enviaron respuestas dentro de documentos equivocados.

Dentro de las actividades de prelectura, se pidió al grupo experimental que averiguara datos sobre el autor, sobre el sitio *Rebelión* y el significado de "conferencia magistral". Tarea que fue realizada por el 54%, el 54% y el 63% respectivamente en forma completa. Otros lo hicieron pero en forma incompleta, el 29% y el 23%.

El grupo control también investigó pero en menor medida, el 34%, el 29% y el 47% respectivamente.

Se observa una diferencia importante, 20%, 15% y 16%, a favor del grupo experimental.

Si relacionamos esto con el mayor puntaje que obtuvo en las respuestas de estrategias socioculturales el grupo experimental, se podría inferir que la búsqueda de estos aspectos contextuales de manera deliberada ayudó para lograr una mayor comprensión.

Por otro lado, la observación de los paratextos y la primera lectura global, actividades que se enseñan en la materia Seminario del Curso de Ingreso, no tuvieron mayores diferencias, 96% y 83% en el grupo experimental y 91% y 95% en el grupo control.

También se les preguntó sobre la **instrumentación para la lectura**. El texto trabajado tenía subrayadas las palabras o expresiones que podían ser desconocidas por los alumnos. Por ese motivo se les pidió que las investigaran. También era interesante saber si esas consultas las harían en textos digitales o en textos impresos en papel.

Luego de analizar las respuestas no se observó gran diferencia entre los grupos en este aspecto. Los alumnos del grupo experimental declararon que consultaron Internet, Wikipedia, diccionarios *on line* u otras páginas en un 71%. El grupo control, sin haber recibido una indicación expresa para eso, lo hicieron en un 75%. Estos guarismos similares pueden adjudicarse a la pertenencia de ambos grupos a la misma franja etaria, social y cultural, mayoritariamente habituados a utilizar Internet para buscar información de todo tipo.

En papel, diccionarios o libros, o consultas a otras personas se observa un 6% en el grupo experimental y un 11% en el de control. También aquí los números son similares.

Al grupo experimental, también se le facilitó la comprensión de ciertos datos a través de una serie de links que los llevaban a una explicación o ampliación de conceptos. Esta tarea fue realizada por el 50% de los alumnos en forma completa y el 27% en forma incompleta. Pero la búsqueda personal de información de ciertas preguntas que los ayudarían a comprender el problema que analizaba el autor fue realizada sólo por el 28% de los alumnos. Esto quizás muestre que es más fácil o atractivo trabajar con links que realizar la búsqueda por sí mismos.

Otra de las estrategias solicitadas por la cátedra es la de realizar **anotaciones marginales** en la segunda lectura del texto. El grupo experimental lo resolvió a través de insertar comentarios un 26% en forma total y 19% en forma parcial. El grupo control hizo más marcas, un 45%, pero sólo un 11% hizo anotaciones marginales. Esto demuestra dos cosas, una, que los alumnos no asimilan esta estrategia en forma masiva a pesar de ser enseñada, y otra, que tampoco están acostumbrados a marcar o escribir los textos digitales por el precario manejo que poseen de los procesadores de textos.

A los alumnos del grupo experimental, se les incorporó en la guía de lectura del documento 2, una serie de direcciones electrónicas para que pudieran ver videos de conferencias de Ramonet donde exponía sobre temas similares al del texto. Se buscaba así, que a través de lo multimedial comprendieran mejor el texto que debían trabajar. Según las declaraciones de los alumnos vieron los videos un 26% en forma total y el 24% en forma parcial. Esto significa que un 50% vio algún video sobre el autor y posiblemente esta actividad los haya ayudado a comprender mejor la ideología.

El **trabajo colaborativo** fue otro de los temas indagados, en el grupo experimental coinciden las respuestas de los alumnos con lo observado por las profesoras, 9% consultó por mensajes en la plataforma MIEL y un 7% utilizó el foro. El grupo control tuvo cifras levemente superiores, un 11 %, pero sus consultas a compañeros fueron orales, es decir, no utilizaron medios electrónicos. Nuevamente observamos que los alumnos no aprovechan la posibilidad de comunicarse por medios digitales con sus compañeros para un trabajo de la universidad.

En el **cuestionario de metacognición** se les preguntó qué actividades consideraban ellos que los ayudaron o no en la comprensión del texto. El grupo experimental señaló "todas" un 28%, "investigar sobre el autor", un 28%, "responder el cuestionario", un 18%, "ingresar a los links", un 17%, "ver los videos", un 15%. Los resultados son bastante parejos.

El grupo control señaló "todas", un 41%, "responder el cuestionario", un 27%, "buscar palabras desconocidas", un 20%, "releer el texto", un 12%. Estos alumnos no tuvieron las mismas herramientas digitales elaboradas para el otro grupo. Sus opiniones tienen porcentajes escalonados.

De los aspectos que consideran que no ayudaron a la comprensión vuelve a aparecer "responder el cuestionario", un 11% y un 16% respectivamente. Esto se contradice con lo que dice la mayoría y muestra cierta resistencia a este tipo de tareas.

Son muy importantes para esta investigación las opiniones sobre el trabajo realizado que emitieron los alumnos participantes. Ya se dijo que estuvieron muy motivados para participar de la experiencia, les interesó el tipo de actividad y la idea de colaborar con una investigación. Esto se vio reflejado en sus comentarios que fueron positivos en su gran mayoría. El grupo experimental hizo comentarios positivos en un 70%, y el grupo control, un 68%. Los comentarios positivos se refirieron al modo de trabajo pautado, a la facilidad de investigar en pantalla, la mejor concentración, la comodidad en sus casas que representa una nueva opción para los alumnos que trabajan. Asimismo, señalan que esta forma de trabajo requiere tiempo y mayor concentración, pero redundando en mejores resultados a nivel cognitivo.

1.9. Conclusiones

El objetivo general de la etapa de intervención era *favorecer la comprensión crítica de textos académicos, y debido al uso extendido de las TIC en el ámbito universitario, incluir tareas de alfabetización digital en el curso de ingreso y comprobar si una intervención pedagógica diseñada a tal efecto lograba que los alumnos desarrollen competencias para la lectura crítica, en pantalla, de textos académicos.*

Para evaluar estos objetivos se llevó adelante esta experiencia con un grupo de 84 alumnos del Curso de Ingreso de la UNLaM en la materia Seminario y se comparó los resultados con un grupo de alumnos que anteriormente habían realizado una experiencia diagnóstica y con un grupo control de 56 alumnos que no tuvieron a su disposición la plataforma MIEL.

Luego del análisis de los resultados se observó un nivel mayor de comprensión lectora en el grupo experimental con respecto a la etapa diagnóstica y en relación con el grupo control. Las estrategias que mejoraron notablemente son las referidas a los aspectos socioculturales o críticos de la lectura, un 22% con respecto a la etapa diagnóstica y un 10% con respecto al grupo control. También se observó una mejor comprensión global del texto, aunque aún persisten dificultades a nivel macro y microestructural.

La participación de los alumnos, tanto del grupo experimental como el de control, fue muy buena, 60% y 45% respectivamente. Esto demuestra el interés que produce en estas generaciones el trabajo de lectura y escritura digital. También la forma de entrega de las respuestas de los alumnos fue ampliamente digital, 70% y 60%, ya sea a través de la plataforma o de mails. Si tomamos en cuenta estos datos y los promediamos obtenemos que un 36,43% del total de los alumnos de las cuatro comisiones de la materia Seminario del Curso de Ingreso 2014 que aceptaron participar y completaron esta actividad de lectura por vía digital. Esto abre una puerta a la posibilidad de dictar la materia en la

modalidad a distancia, pues nuestros alumnos en un porcentaje importante han podido realizar todas las tareas propuestas.

Las estrategias de lectura fueron un aspecto muy importante en el desarrollo de esta experiencia. Las actividades de prelectura, tales como investigar el contexto y los paratextos, fueron más desarrolladas por el grupo experimental y, en consecuencia, este grupo obtuvo mejores resultados en la comprensión lectora relacionada con las estrategias socioculturales o críticas.

Entre las actividades de lectura, la búsqueda de información en pantalla facilitó la tarea para ambos grupos. Un 71% en el grupo experimental y un 75% en el grupo control utilizaron páginas de Internet para resolver sus dudas. Del cuestionario de metacognición y de los comentarios de los alumnos, se puede observar que valoraron las posibilidades que las TIC ofrecen para comprender mejor un texto. Las opiniones de los propios alumnos son alentadoras. El aspecto multimedial que ofrecen las TIC dio un resultado positivo, los videos fueron vistos por el 50% de alumnos del grupo experimental y sus comentarios también reflejan que les resultaron útiles para la comprensión lectora.

Entre los aspectos menos logrados, se observa que usaron poco la plataforma MIEL y el foro para consultar con sus compañeros, desaprovecharon la posibilidad que brinda el trabajo digital para construir socialmente el conocimiento. En este aspecto habría que trabajar para introducirlos en su uso. El manejo del procesador de texto requiere también un aprendizaje desde el Curso de Ingreso porque, como en el trabajo de diagnóstico, demuestran un uso pobre de ese programa, ya que realizaron pocas marcas en el texto o no supieron intercalar comentarios.

En síntesis, el grupo experimental obtuvo mejores resultados. ¿Qué hicieron? Lo responde el cuestionario de metacognición: indagaron más el contexto, consultaron links, vieron videos, realizaron una tarea más pautada. Pero no quisieron investigar todo lo pedido, tal vez eran muchas actividades.

Los dos grupos investigaron en Internet, esto demuestra que pertenecen a la misma cultura.

Todos pudieron de alguna manera trabajar en línea, consultar el trabajo en la plataforma o el blog. Los comentarios de los alumnos son mayoritariamente positivos, sostienen que aprendieron a través de la experiencia cómo hay que leer un texto y que la lectura pautada y guiada colaboró en una mejor comprensión del texto leído.

Sin embargo, se hace visible también la necesidad de ampliar conocimientos sobre el uso de las TIC en los ingresantes, del procesador de texto, del trabajo colaborativo y, en especial, considerar a aquellos que no participaron de la experiencia. No habría que olvidar que entre los alumnos ingresantes existen distintos niveles en el uso de las TIC, que hay un porcentaje que no participó, tal vez por falta de interés o por la falta de manejo suficiente de lo digital. Estos alumnos necesitan una alfabetización digital porque, en el nivel universitario, no incluir tecnología es profundizar la exclusión, es desatender una brecha cultural.

Por estos resultados se vislumbra la posibilidad de dictar esta materia del Curso de Ingreso a distancia, pero, entre otras cosas, se necesitaría una plataforma más ágil y con más capacidad. Los docentes deberían tener tiempo exclusivo para esta tarea. En contrapartida, la Universidad podría aliviar el costo de infraestructura y personal docente, y al mismo tiempo, les brindaría a ciertos alumnos la posibilidad de cursar a distancia. La preparación de trabajos que requieran lectura digital redonda en mejores resultados pero a su vez reclama más tiempo y más trabajo para docentes y alumnos.

Esta experiencia de lectura digital y crítica con su resultado positivo nos alienta a crear contenido digital que diseñe oportunidades de aprendizaje y que genere diversidad de ofertas. Se trata de una forma de trabajo social y colaborativa donde el docente contribuye en la construcción del conocimiento y la distribución de la inteligencia.

1.10. Bibliografía

ALIAGAS MARÍN, Cristina. (2008) Las prácticas lectoras adolescentes: cómo se construye el desinterés por la lectura. 8º Congreso de Lingüística General. Madrid, 25 de Junio, Universidad Autónoma de Madrid.

ASINSTEN, Juan Carlos (2013) Producción de contenidos para educación virtual. Guía para el docente contenidista. Biblioteca Digital Virtual Educa. Licencia Creative Commons. Congreso Virtual de e-learning abril de 2013.

BALARDINI, Sergio (2004) Impacto y transformaciones de la cultura escolar ante la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación. Presentación en el Panel "Tecnología y subjetividad juveniles". Centro Cultural del Teatro Municipal General San Martín.

BARBERO, Jesús Martín (1992) Nuevos modos de leer. Univesidad del Valle , Cali, Magazin Dominical, pp19 a 22.

CAPDET, Dolors. Nuevas albetizaciones y nuevos entornos conectivistas. Manual del curso de la Universitat de València, Octubre 2010.

CASSANY, Daniel (2005) Navegar con timón crítico, en *Cuadernos de Pedagogía* N°352. Diciembre de 2005.

CASSANY, Daniel (2006) *Tras las líneas*. Barcelona. Anagrama

CASSANY, Daniel (2009) Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo. *Leer.es*

CASSANY, Daniel y AYALA, Gilmar (2008), Nativos e inmigrantes digitales en la escuela, *CCE Participación Educativa*, 9, pp. 53-71.

CASSANY, Daniel y VARGAS FRANCO, Alfonso (2011) Revisión entre iguales y escritura académica: lo que dicen los sujetos y las prácticas. XVI Congreso internacional de la ALFAL (Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina). Alcalá de Henares. Junio de 2011.

- CHARTIER, Roger (2008) Aprender a leer, leer para aprender, en: Millán, José Antonio (coord.), *La lectura en España. Informe 2008: Leer para aprender*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios Editores de España, pp. 23-42.
- GÓMEZ, María Teresa (2011). ¿Necesitamos una didáctica para la Lectura Académica en Pantalla? Ponencia presentada en el II Congreso en línea en Conocimiento Libre y Educación (CLED 2011) Eje 3 Lectura en pantalla.
- GUZMÁN, Alfonso (2008) La lectoescritura digital
<http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fplatea.pntic.mec.es%2F~aguzman%2Flogopedia%2Flectoescritura%2520digital.doc&ei=->
- JARKOWSKI, Aníbal (2009) Cuando se transforma la lectura. *Todavía* N° 21. Mayo de 2009.
- JENKINS, Henry. (2006) La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona, Paidós, 2008.
- KALMAN, Judith (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. [Revista mexicana de investigación educativa, Vol. 8, N°. 17](#), págs. 37-66.
- MARTOS GARCÍA, Alberto Eloy (2010) Las prácticas de lectura – escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Revistas Científicas Complutenses*. Universidad Complutense de Madrid.
- MIRANDA, Marcela- TOLEDO, Viviana (2011). Lectura y escritura en el contexto de las nuevas tecnologías
- PERONARD, Marianne (2007) Lectura en papel y en pantalla de computador. *Revista Signos*, 40 (63) 179-195.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (2007) Modos de leer, maneras de pensar. Lecturas intensivas y extensivas. *Ethos educativo* 40, septiembre-diciembre 2007
- ZAVALA, Virginia (2011) La escritura académica y la agencia de los sujetos *Cuadernos Comillas*, 1.
- WHITE, DAVID y LE CORNU, ALISON (2011) Visitantes y Residentes: Una nueva tipología para el usuario digital. Disponible en <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049>

SEGUNDA PARTE

Nuevas formas de leer y escribir: los docentes en una comunidad virtual. Intervenciones sobre las prácticas de lectura en pantalla para la construcción de conocimiento.

2.1. Introducción

Los profesores universitarios median entre la ciencia y los alumnos con el objeto de contribuir a la comunicación y al desarrollo del conocimiento que los estudiantes han ido a buscar al espacio académico (Pedró, 2004).

Las acciones que, entre otras, definen su hacer son: estar al servicio del aprendizaje de los estudiantes, encargarse de su deseo de saber (Esteve, 2003) y favorecer la relación entre su conocimiento intuitivo y el científico.

Sin embargo las investigaciones que llevamos a cabo entre 2009 y 2012 en el ámbito del Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de La Matanza en el seno de la asignatura Seminario de Comprensión y Producción de Textos, revelaron que los docentes tienen problemas en el desempeño de su rol y en la construcción de su identidad en el espacio académico: se inclinaron más a responder los problemas socio afectivos de sus alumnos que a asumir el lugar del sujeto productor, cuestionador y comunicador de los saberes de su disciplina y, en función de lo que ellos consideraron es la autonomía del docente universitario, por eso se dejan investir de cierto descompromiso que los aleja de la discusión de los saberes y del contacto con sus pares aduciendo también falta de espacio y oportunidades para el intercambio con sus colegas.

Por estas razones, y sobre todo porque es muy difícil construir conocimiento acerca de nuestra disciplina o cualquiera otra, si los profesores trabajan sin relacionarse con sus pares, en el año 2011 creamos una comunidad de práctica virtual (CVP) dentro de la plataforma Google+ y llevamos a cabo un proyecto de investigación: "El paradigma conectivista y el abordaje de la lectura y la escritura en la universidad a partir de la construcción de una red social", que propuso un diálogo con los docentes de la asignatura centrado en el principio conectivista de que el conocimiento es una construcción social y colaborativa (Siemens, 2004).

Los resultados de esa investigación mostraron a una comunidad docente más integrada, atenta a las cuestiones de aula, pero menos participativa en cuestiones teóricas. En el análisis de sus intervenciones dentro de la CPV se mostró oportunamente que los docentes tienden a leer superficialmente, a detenerse en tópicos ya conocidos, a relacionar con lecturas ya hechas y a la hora de comentar su lectura se inclinan a opinar ligeramente antes que a concluir o formular conceptos que sirvan a la constitución de nuevos saberes en relación con nuestra práctica y los temas que nos ocupan.

Llegado este punto, al observar que los resultados no respondían a nuestras expectativas, nos replanteamos nuestra propia práctica como docentes moderadores de esa comunidad y nos propusimos responder cómo se hace para construir conocimiento entre docentes, cómo se construye conocimiento en una comunidad virtual y cuál es la responsabilidad de los docentes moderadores en la promoción de discusiones teóricas relacionadas con los nuevos modos de leer y escribir en la época de la convergencia.

Objetivos

Generales

- 1) Investigar el rol de las moderadoras/coordinadoras en la comunidad de práctica virtual correspondiente a la cátedra Seminario de Comprensión y Producción de textos;
- 2) Desarrollar un plan de acción para lograr diálogos eficaces en relación con la construcción de conocimientos en la CVP.

Específicos

- 1) Analizar las intervenciones de las moderadoras en la CVP en los siguientes eventos particulares:
 - . Evento 1: transcurrido desde el 30/09/2013 hasta el 02/12/2013: la discusión giró en torno al texto titulado *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo* de Daniel Cassany.
 - . Evento 2: que hemos llamado "Uso de las TICS" fue consolidado entre los días 23 de octubre y 26 de octubre de 2013. Dicho evento dentro del corpus presentado constituye el ejemplo N° 21.
 - . Evento 3: que hemos llamado "El tiempo en Internet" fue consolidado entre los días 25 de octubre de 2013 al 27 de octubre del 2013. Dicho evento dentro del corpus presentado constituye al ejemplo N°20, también en "Novedades y Debates Libres"
 - . Evento 4: que se encuentra en la misma etiqueta que el anterior, lo hemos denominado "Informe de Lectura Crítico" fue consolidado entre los días 29 de octubre y el 30 de octubre de 2013.
 - . Evento 5: que hemos denominado "Evento de Bloom" fue consolidado entre los días 8 de diciembre de 2013 y el 11 de diciembre de 2013.
 - . Evento 6: se llevó a cabo entre el 2/12/2013 y el 10/12/2013. Este evento surgió a partir de la narración de una anécdota sobre el uso de las tics en educación y alfabetización.
 - . Evento 7 que se inició el 11/02/2014 y finalizó el 07/03/2014. El mismo consiste en un debate propuesto desde la coordinación sobre géneros discursivos.
- 2) Describir las intervenciones que hayan producido efectos positivos en relación con la construcción de conocimientos sobre los nuevos modos de leer y escribir en tiempos de la convergencia.

3) Intervenir sobre el accionar de las moderadoras/coordinadoras con una propuesta de comunicación que ponga a prueba en un nuevo evento esas acciones consideradas eficaces.

Hipótesis

- Los nuevos modos de leer y escribir requieren nuevos modos de intervención para abrir, sostener y concluir procesos de construcción de conocimiento en una comunidad virtual
- La intervención en los docentes moderadores optimizan el rendimiento de una CPV como espacio de encuentro y formación docente

2.2. Antecedentes

A partir de la investigación "Las representaciones de los profesores del curso de ingreso a la Universidad de la Matanza" (2009-2012) que se inscribe dentro del Programa "Lectura y Escritura en el Ingreso a la Universidad" observamos que los docentes de la Cátedra tenían dificultades en el desempeño de su rol. Esto era así ya que se inclinaban más a responder a los problemas socio afectivos de los alumnos que a asumir el lugar del sujeto productor, cuestionador y comunicador de los saberes de su disciplina. Además de esta particularidad y en función de lo que consideraban como la autonomía propia del docente universitario se producía un cierto "descompromiso" que los alejaba de la discusión de los saberes, aun cuando manifestaban el deseo de trabajar en la Universidad para acceder a ellos. Otro aspecto a destacar fue que la gran cantidad de docentes que componía la cátedra, sumado a la imposibilidad de encuentros presenciales desfavorecía la construcción identitaria del grupo. Es decir, muchos de nuestros docentes no se conocían entre sí, lo que provocaba cierta distancia de la discusión de los saberes y del contacto con sus pares y con las coordinadoras de la cátedra.

Finalizada esta etapa iniciamos el proceso dedicado a la lectura sobre comunidades de práctica y de la idea de conectivismo. Luego de una vasta tarea de compilación y lectura, emprendimos un nuevo proyecto de investigación-acción: "El paradigma conectivista y el abordaje de la lectura y la escritura en la universidad a partir de la construcción de una red social" (2011-201). En esta investigación, el punto de partida fue la conformación de una comunidad de práctica virtual en Google+, con la convicción de que permitiría estimular e incrementar la comunicación en el grupo y mejorar nuestras prácticas docentes.

Las situaciones de habla habilitadas por la comunidad y los eventos desarrollados para el intercambio de información, la interacción social y la construcción de conocimiento no contaron en un principio con la participación esperada. Las intervenciones se fueron dando de a poco, ya que en un principio los docentes manifestaban dificultades a la hora de efectuar los trabajos solicitados o simplemente intervenir creando o respondiendo mensajes en la comunidad.

Para analizar el funcionamiento de la comunidad de práctica tomamos cuatro eventos, tres con participación de tipo espontánea y el cuarto cuya participación fue establecida como obligatoria (el segundo en orden cronológico). A partir del análisis de estos eventos, pudimos observar que la participación e involucramiento de los profesores se fue incrementando a lo largo del tiempo y de la vinculación que tuviera el tema con su práctica de aula. A través de la participación asidua, los profesores comprendieron que la sus intervenciones transformaban su hacer. Estas intervenciones se hicieron más frecuentes y se produjo un cambio en la participación de los profesores llegando al cierre del curso de ingreso. Esto, por un lado, mostró compromiso de los integrantes del grupo, quienes reconocieron en la comunidad virtual un espacio de intercambio de experiencias y saberes; y por otro, dejó entrever una serie de aspectos que no deberían haber sido desconsiderados cuando de aprendizaje se trata, principalmente en una comunidad de docentes.

Sin embargo, a pesar de los avances en la participación, aún no se lograba la intención primera de construir conocimiento. Iniciamos entonces un nuevo proceso de búsqueda teórica para indagar cómo hacer para construir conocimiento y desarrollar el pensamiento crítico y las discusiones teóricas en los géneros virtuales. También perseguíamos el objetivo de lograr que los saberes académicos y disciplinares superen las limitaciones que imponen el tiempo, las generalizaciones y las cuestiones afectivas.

A partir de este momento de lecturas y de observación de las intervenciones pensamos que había que replantear el rol de los moderadores-coordinadores. Desde este rol es que nos replanteamos cuál es la responsabilidad del tutor-moderador en tanto propiciador de construcción de conocimiento entre docentes que interactúan en una comunidad virtual y promoción de discusiones teóricas.

2.3. Estado de la cuestión

Además de los antecedentes antes mencionados, y en lo atinente al rol particular de los moderadores o coordinadores de una comunidad virtual es dable hacer referencia a algunos trabajos que abordan dicha temática. Para esto seleccionamos algunos artículos que se relacionan con nuestro espectro de interés.

En lo que se refiere al rol de los tutores-mediadores dentro de una comunidad virtual, Silva Quiroz (2004), en su artículo "El rol del tutor en un ambiente virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes" da cuenta de los resultados obtenidos a partir del proyecto de investigación llevado a cabo en el marco del programa de doctorado en Multimedia Educativo de la Universidad de Barcelona. Este trabajo aborda una experiencia concreta de utilización de las TIC para capacitar a docentes, a través de un entorno virtual, concebido como un espacio para el aprendizaje individual y colaborativo, de contenidos matemáticos y competencias TIC.

Algunos resultados obtenidos por Silva Quiroz dan cuenta de la valoración positiva efectuada por los participantes sobre el rol de los tutores en los diversos espacios de trabajo y en "su capacidad para mantener y animar la comunidad de aprendizaje. Se

destaca que la escasa participación de tutores y participantes no contribuyó a la construcción de conocimiento, y que por ende este fue un aspecto con menor evaluado. El autor argumenta este aspecto al plantear que “se necesita tiempo y práctica para adquirir las habilidades para desarrollar un trabajo colaborativo en red, además el uso de los espacios de intercambio depende de la interface, el rol del tutor en su animación y el valor de las discusión”.

Resulta interesante también lo expresado por Mazuelos Bravo (2008) en la “Elaboración, cierre y síntesis del foro del curso” titulado “El papel de tutor como moderador de un foro - diseño de actividad para aula virtual”; trabajo presentado en el diplomado de diseño Instruccional de E-Learning en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya - Lima- Perú.

En este trabajo, Mazuelos Bravo evidencia su punto de vista sobre la tarea del tutor obtenida a partir del trabajo *on line*, y explicita que este es un rol primordial en el desarrollo del foro ya que es el encargado de la presentación, motivación y permanente animación durante su ejecución; además de cumplir con la labor de regular todo tipo de eventualidad que se presente. Rescata además que el rol del tutor es fundamental para acercar a los estudiantes como líder convocante que “organice, anime y mantenga al grupo encaminado hacia el logro de la meta común,”

Como síntesis del foro, en primer lugar la autora especifica cuáles deben ser las funciones de un tutor:

- . La función académica que consiste en aplicar y supervisar los contenidos y observar el desarrollo formativo de los participantes.
- . La función social, en la que el tutor funciona como nexo para la fluidez de la comunicación entre participantes.
- . La función organizativa, relevante para el éxito de la actividad virtual.

Seguidamente plantea las características propias de un tutor:

- . Compromiso y objetividad,
- . Ética.
- . Perseverancia.

En cuanto a las estrategias que debe aplicar el tutor durante el foro, Mazuelos Bravo destaca:

- . Afinar el foco del diálogo.
- . Profundizar el diálogo.
- . Hacer comentarios oportunos.
- . Formular interrogantes.
- . Abrir nuevas perspectivas.
- . Retroalimentar la reflexión.
- . Promover la autoevaluación.
- . Dar un cierre.

Por su parte, Yocco, Parga, Conti, Curti Franz y Ratner en su artículo "La construcción del rol de tutor en entornos tecnológicos - El caso de la RILSAV" (2012) dan cuenta del proyecto llevado a cabo en el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) en torno al "Curso de Actualización en Química". El propósito de este proyecto fue propiciar la constitución de comunidades de práctica en función la producción colectiva de conocimiento y el enriquecimiento de las tareas.

De este trabajo destacamos el aspecto relacionado con la conformación del rol del tutor en el que los autores destacan "el aporte que las herramientas disponibles en un entorno virtual hacen a dicha tarea".

El proyecto de la RISLAV - Red de Laboratorios de Suelo, Agua y Material Vegetal- se llevó a cabo en dos etapas, en la primera (2009-2010) se elaboraron los contenidos del primer módulo; en la segunda (2011) se llevó a cabo la prueba piloto. En esta prueba un pequeño grupo de tutores y tutorandos trabajaron y realizaron las actividades propuestas. El objetivo de esta prueba fue "conocer en qué medida los contenidos podían ser aprendidos y si efectivamente reflejan la actividad cotidiana de los laboratorios."

Finalmente en octubre de 2011 se puso en marcha el proyecto con la apertura del foro para los 56 alumnos de 9 laboratorios de todo el país y 16 tutores. Además se abrió un foro para tutores en el cual "se hizo un acompañamiento del trabajo de tutoría, a la vez que funcionó como un espacio para compartir el modo de trabajo de cada tutor con su grupo de tutorandos." En 2012 se abrió una nueva instancia con 124 alumnos, 21 laboratorios y 28 tutores. Tanto la experiencia de 2011 como la 2012 dan cuenta de una gran heterogeneidad en el grupo de alumnos, pero al reconocerse esta variedad y trabajar sobre la misma "los alumnos han podido realizar el primer módulo del curso, logrando aprendizajes no previstos en la elaboración de la propuesta (utilización de Microsoft Word, creación de carpetas, realización de búsquedas en internet, etc)". Los autores destacan que justamente esto muestra una particularidad de la propuesta: "su amplitud, la construcción de conocimientos que exceden los contenidos que forman parte del currículo formal". Yocco y otros destacan que el uso del foro de tutores sirvió para responder a la diversidad de los tutorandos "a partir de la consulta permanente entre tutores". Esta actividad de interacción entre tutores propició la búsqueda y la incorporación de materiales complementarios para la posterior socialización a los tutorandos.

Los autores argumentan que estos resultados se deben a la preexistencia de una comunidad de práctica que con el trabajo virtual se vio fortalecida y ampliada. Para justificar este argumento citan a Buckingham (2008) planteando que "la intención fue generar, a partir del uso de este entorno, un ámbito colectivo de discusión y construcción de saberes específicos, entendiendo que la comprensión no es algo dado sino que se va conformando en la actividad que se lleva a cabo dentro del dominio de conocimiento."

Como conclusión, Yocco y otros señalan que el trabajo en el foro virtual de tutores estimuló y propició la construcción del rol de tutor "de manera colaborativa, la negociación de significados y la construcción de conocimiento a partir del intercambio de contenidos, problemáticas y tareas compartidas."

2.4. Marco Teórico

Para nuestra anterior investigación (2011/2013) a partir de la lectura de materiales bibliográficos conformamos un marco teórico peculiar que nos permitió ampliar la comprensión de nuestro objeto de estudio y adoptar un vocabulario común en relación con los conceptos complejos de comunidad, comunidad académica, redes sociales, conectivismo, actitud 3.0 y otros.

En esta nueva instancia no renunciamos a los conceptos y teorías utilizados en los tramos anteriores de la investigación y mantenemos su encuadre, pero en virtud de los objetivos que nos hemos planteado que pretenden indagar en los modos en que se construye el conocimiento en una comunidad virtual docente, nos vimos en la necesidad de ampliar y diversificar el marco teórico.

Cómo se construye conocimiento

Respecto de la construcción de conocimiento en una comunidad docente, podemos señalar que la misma se da en forma análoga a la de una comunidad entre docente y alumnos, con algunas tenues disparidades.

En las comunidades docentes, estos co-construyen el conocimiento a través de un proceso gradual que parte de saberes compartidos y previos, y se aproximan a algún tipo de información para llegar a la formulación de significados nuevos. En este tipo de agrupaciones, en las que todos son docentes, cada participante funciona como educador y alumno a la vez y con respecto al resto asume un papel mediador. En cuanto a su posición como alumnos, a diferencia de los auténticos estudiantes, este participante es consciente de la importancia de favorecer un tipo de interacción que, sobre la base de una relación simétrica, estimule a través del lenguaje la construcción de conocimientos que enriquezca a todo el grupo.

En estas comunidades, todos saben que necesitan ajustar su ayuda pedagógica a partir de un proceso de reciprocidad que entienda que enseñar es conversar atendiendo también a las contingencias (Mercer, 2001; van Lier, 1996, 2004), favoreciendo un clima de empatía, en el que se evidencie el respeto y la afectividad necesarias para favorecer los intercambios. (Esteve, 2009)

Estas habilidades pedagógicas coinciden, y se ven potenciadas, en una plataforma virtual para el trabajo colaborativo.

A continuación presentaremos sucintamente la bibliografía incorporada.

Por una parte hemos enriquecido nuestro marco teórico con el aporte que hace la investigadora de la UNAM, Ofelia Eusse Zuluaga para comprender los modos que favorecen la construcción de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de los que da cuenta en su artículo "Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente".

Por otra parte nuestro marco se ha ampliado con contribuciones que se originan en la teoría socio-constructiva y que han retomado pedagogos españoles tales como Olga Esteve en su texto "El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?" y Javier Onrubia en su artículo "Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas"

De la primera, nos ha interesado particularmente el despliegue minucioso que hace en su artículo de diversas estrategias prolépticas⁵ que coadyuvan a la construcción del conocimiento en la interacción docente/alumno, y el lugar que le da al mediador; del segundo nos ha resultado de utilidad su concepción de la enseñanza como creación de zonas de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978) y su explicación de las formas de intervención docente en esas zonas creadas.

Finalmente, nos ha resultado relevante incluir el concepto de *inteligencia colectiva* desarrollado por Levy en su libro *Inteligencia Colectiva. Por una antropología del ciberespacio* por considerarlo de gran ayuda para comprender y analizar cómo circula y se construye el conocimiento en los tiempos de la convergencia

Construcción de conocimiento y formación docente

En su artículo "Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente", la investigadora de La UNAM, Ofelia Eusse Zuluaga plantea que la docencia en la enseñanza superior se desarrolla en la actualidad en circunstancias que muchas veces no son propicias para alcanzar los requerimientos profesionales que la sociedad demanda. Por esta razón sostiene que es necesario trabajar en relación con lo que significa y entraña la profesionalización de los docentes, con el objetivo de obtener la calidad académica, no solo de los profesores, sino también de los alumnos.

La investigadora señala que la herramienta con la que el docente funda y respalda el proceso de enseñanza-aprendizaje es el programa de estudios, en el que los conocimientos aparecen ordenados en unidades, con sus objetivos convertidos en contenidos que deben facilitar el aprendizaje.

Según la autora, estos conocimientos son el objeto de estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje y encarnan la concreción de la ciencia en su evolución.

Zuloaga advierte que los programas de estudios se le proporcionan al docente para ser trabajados con los alumnos. Por lo general, sin que este haya participado en su selección

⁵ La prolepsis, es un término referido por la perspectiva sociocultural. Se trata de un proceso cultural de la comunicación humana, en donde un individuo asume el contexto del otro, ya sea pasado o futuro, para elaborar ideas acerca de las decisiones, actitudes y comportamientos en el contexto del presente. Si bien la proléptica no es un nuevo enfoque para el análisis del proceso de enseñanza aprendizaje, sí es un elemento relativamente nuevo, para el análisis del mismo. Esto hace notar la necesidad de ampliar el panorama teórico que ponga atención en los implícitos de la comunicación en el proceso antes mencionado. Y por otro, la necesidad de metodologías que faciliten el estudio y la comprensión de la prolepsis para lograr ampliar el conocimiento del proceso educativo-

u organización. Plantea que en ese currículo formal se encuentra la línea ideológica dominante que impone el paradigma vigente.

A estos conocimientos organizados en teorías y contenidos la autora los denomina "lo dado", esto es, lo que se enseña, lo que se debe enseñar. Este material, plantea Zuluaga, constituye la base a partir de la cual puede emprenderse el proceso de construcción del conocimiento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, puede entreeverse la oportunidad de que emerja lo no construido aún, pero factible de edificarse. La autora le da a esta posibilidad el nombre de "lo dándose".

La investigadora de la UNAM, establece una relación entre "lo dado" y "lo dándose", enlazada al proceso de construcción del conocimiento. Señala Zuluaga que la ciencia es un proceso en construcción y en constante movimiento determinado histórica e ideológicamente y que por esa razón la realidad, interpretada a través de la ciencia, también es maleable, histórica, en continuo movimiento y capaz de ser modificada, para lo cual es ineludible observarla y analizarla. Para analizar la realidad que se enseña, señala la autora, es necesario dar cuenta de las relaciones posibles que pueden establecerse con lo que se teoriza, para inaugurar de este modo la lógica de la construcción del conocimiento. Este ordenamiento es parte esencial de la labor del docente para propiciar en los estudiantes formas de pensar diferentes, y en este sentido conseguir aprendizajes que se encaminen a la construcción del conocimiento.

La autora sostiene que las nuevas formas de pensar no pueden surgir espontáneamente, van cambiando de acuerdo con los avances de la ciencia y con intereses del sistema, y además se encuentran mediadas por la epistemología, la didáctica y particularmente por la ideología que impone la mirada de la realidad propia de la clase dominante

Por esa razón considera Zuluaga que es tan importante la participación activa del sujeto en la construcción del conocimiento, para poder pensar otra realidad no concebida ni considerada antes.

Las determinaciones históricas y sociales de los sujetos, plantea la autora, intervienen en la configuración de los esquemas referenciales con los cuales el sujeto toma parte de la comprensión e interpretación del mundo que le rodea. Estos esquemas, agrega, establecen además de la manera de conocer el mundo, la manera de lograr nuevas formas de pensar. La autora considera que es el docente quien debe enlazar "las estructuras teóricas de explicación con la forma de razonamiento que incorpora la situación concreta que debe pensarse".

El docente, afirma Zuloaga, debe analizar la complejidad entre "lo dado" y "lo dándose", vale decir, alejarse de lo dado teóricamente y sujetarse a un proceso de investigación permanente.

Según la autora, para construir conocimiento hay que evitar que el razonamiento se circunscriba a la lógica de la explicación, ya que la capacidad de pensar y la de explicar no siempre van juntas

Zuloaga afirma que para favorecer la construcción del conocimiento no alcanza con partir de lo conocido, "lo dado", la razón teórica, para así explicar la realidad. Sostiene que hay que convertirla en objeto de razonamiento.

En el proceso de enseñanza- aprendizaje actúa la razón, como procedimiento para lograr la construcción del conocimiento. De este modo es posible integrar el desarrollo del razonamiento de los estudiantes a partir de la explicación de los contenidos. La explicación encarna una posición teórica del docente, es una manera específica de adquisición de la realidad que no excluye otros modos de apropiación. La explicación es el punto de partida para hacer intervenir el razonamiento que puede devenir en la configuración de la realidad como un territorio factible de ser construido.

Esta metodología se apoya en los denominados por la autora, *conceptos ordenadores* que surgen de la descomposición de una teoría en sus componentes conceptuales.

Para explicar la teoría y abrirla al razonamiento, el docente se asienta en el lenguaje, y muchas veces, señala Zuloaga se abusa de este asumiendo una actitud dominante ante los alumnos, transformando la palabra en un elemento externo de poder.

El lenguaje representa un problema central como organización de contenidos dados, afirma la autora.

Existe una lógica de significados, plantea Zuloaga, la que usualmente utiliza la estructura hegemónica para presentar los contenidos, la teoría de acuerdo con la ideología que quiere reproducir. Pero a partir de los significados que exhibe la estructura dominante, argumenta Zuloaga, puede aflorar la lógica de significantes, vale decir, un desarrollo progresivo de desestructuración de esa lógica imperante.

Según la autora, en el proceso de enseñanza aprendizaje está presente el lenguaje como lo dado (significados) y como lo no dado (significantes) y se hacen visibles a través de la práctica docente, que debería propiciar el vínculo de "lo dado dándose" a través de modos de pensar que conduzcan a la construcción del conocimiento. Para que esto acontezca es necesario, señala la autora, valerse de los significados y significantes y obtener una interpretación del mundo concurrente con el desarrollo del pensamiento.

Al decir de Zuloaga, para alcanzar esa lógica de significantes, esto es, "lo no dado", pero plausible de darse, se debe rescatar al sujeto en su experiencia y enunciar nociones que signifiquen su actividad.

La autora reivindica el valor del lenguaje como origen del pensamiento y fuente del desarrollo del razonamiento en el proceso de construcción del conocimiento y transformación de la realidad y sostiene que la explicación que se lleva a cabo en el proceso educativo debe encaminarse a forjar otros pensamientos, explicaciones, y maneras de pensar que abran la puerta a la problematización orientada a la construcción del conocimiento.

Según Zuloaga, si se trasciende la teoría con la habilidad de analizar la realidad a partir de lo ya constituido, se puede llegar a concebirla de una manera crítica o problemática. La

autora sostiene que la explicación teórica de la realidad es ineludible, y que es a partir de esta que se problematiza para establecer si es posible aplicar la teoría en un contexto.

En este sentido, plantea Zuloaga, situándonos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se construye el conocimiento cuando a partir de una problematización se convierte lo teórico en objeto de cavilación y no sólo de explicación.

Cuando un docente parte de lo evidente y consigue una ruptura que involucra una nueva organización de la evidencia que no ha sido prevista, está enseñando a pensar, pensando, afirma Zuloaga.

La autora sostiene que una problematización entraña siempre un cuestionamiento de carácter epistemológico de las formas teóricas solidificadas por los dispositivos de circulación del conocimiento que representan los aparatos educativos, y que dicha problematización conlleva un desafío para quienes están implicados en la labor de alcanzar, por medio del proceso educativo, la construcción del conocimiento.

La perspectiva sociocultural o socio-constructiva

La concepción del aprendizaje como algo social interviene abiertamente en el rol que ejerce el docente quien desempeña una función discursiva substancial.

Desde los postulados de Vygotsky (1978) la idea de aprendizaje se extiende al proceso de transmisión cultural a través del cual el sujeto puede ser significativo y acrecentar sus capacidades cognitivas. En el ámbito educativo, el aprendiente podrá desarrollar sus capacidades mentales gracias a su participación en actividades compartidas y significativas. En este proceso de apropiación de significados el papel de orientador y guía del docente es perentorio, ya que permite por parte de los aprendices la construcción de esquemas de conocimiento nuevos que facilitan diferentes maneras de comprender y de afrontar quehaceres y contrariedades que surjan. El docente negocia con el aprendiz la ayuda que se le brindará, la que, gradualmente pasará de ser explícita a transformarse en implícita. El aprendiz que en un principio es incapaz de detectar un error y corregirlo aun con la ayuda del docente, puede primero detectarlo, luego corregirlo con la asistencia del profesor, hasta que llega a desempeñarse de un modo autónomo.

El aprendizaje no es únicamente un proceso de transformación de conocimientos, sino también uno de mediación en el que el lenguaje es la herramienta por antonomasia en la interacción entre el docente y el aprendiz.

Desde la perspectiva que exponemos las preguntas son un instrumento simbólico que arbitra y auxilia la actividad mental, además son uno de los aspectos distintivos del discurso del docente, a través de ellas el docente desata la producción del discurso de los aprendices.

Muchas preguntas buscan información. Son parte de los recursos del docente para fiscalizar los temas de discusión, dominar la acción y el pensamiento compartidos por los aprendices. El control por parte del docente puede resultar inhabilitante de las ideas de los aprendices.

Las preguntas están situadas en un contexto que las determina y por el cual adquieren sentido. Una pregunta puede ser a veces apropiada y otras, no. Como técnica para guiar la construcción de conocimiento debe tener en cuenta los participantes y su contexto. Es sumamente necesario adoptar un enfoque etnográfico, esto es analizar los fenómenos en su contexto natural y teniendo en cuenta a los participantes.

El discurso indagador: ¿Cómo co- construir conocimiento?

Olga Esteve, siguiendo los postulados de la teoría sociocultural en lo que se refiere a los modos de construir conocimiento, sostiene que es necesario centrar la atención en la función mediadora de la interacción.

Esta autora considera que el docente debe favorecer un tipo de interacción que, sobre la base de una relación simétrica, reúna discursos y saberes compartidos anteriores para despertar la expectativa de los aprendices hacia nuevos conocimientos. De esta manera, el docente puede ajustar su ayuda pedagógica a partir de la creación de Zonas de Desarrollo Próximo y de su asistencia, a través del lenguaje.

En su texto Esteve aborda distintos procedimientos discursivos que un docente puede aplicar para favorecer un proceso de co-construcción de significados en el cual el aprendiz adopte un papel activo.

La autora sintetiza las tres formas más extendidas en que se concibe el aprendizaje, según las cuales este consiste respectivamente en: conocer las respuestas correctas, adquirir conocimientos relevantes o construir conocimientos. Seguidamente Esteve afirma que actualmente existe un consenso mayoritario en concebir el aprendizaje como un proceso gradual de construcción personal en el que el aprendiz cimenta significados nuevos.

El aprendizaje es, siguiendo esta concepción, una habilidad compleja que requiere del uso de diversas técnicas de procesamiento de información, y el aprendiz, según esta misma idea, es un sujeto cognitivamente activo que hace un uso estratégico de sus saberes previos, su conocimiento del mundo y su competencia para llevar adelante tareas de aprendizaje.

A estas nociones acerca del proceso de aprendizaje la autora agrega la perspectiva socio constructivista del aprendizaje que se basa en conjeturas de la teoría sociocultural. Esta teoría añade al constructivismo la idea vygotskyana de que los sujetos pueden regular sus propios procesos mentales.

Dicha corriente aporta el concepto de mediación, considera que en la interacción con otros individuos se impulsan y alimentan los procesos cognitivos superiores que benefician el aprendizaje.

El constructivismo sostiene que el aprendizaje es un proceso activo del aprendiz a través del cual este es capaz de construir conocimiento; el socio constructivismo anexa la idea de que el desarrollo cognitivo produce un pasaje del mundo exterior, social, hacia el

mundo interior, individual. Dicho movimiento no es espontáneo sino el resultado de una mediación social, en la que el lenguaje es el elemento que arbitra con mayor relevancia.

Al sostener esta posición respecto del aprendizaje, la autora colige que la enseñanza solo puede concebirse como orientación planificada y sistemática y que para que esto suceda el docente debe ir moviéndose en este proceso dentro de ajustes a la ayuda pedagógica.

Por otra parte, Esteve expone y explica el concepto de prolepsis que varios teóricos han aplicado al ámbito educativo. Lo describe como un procedimiento de tipo pedagógico que se exterioriza en el discurso y que estimula al aprendiz a resolver complicaciones lingüísticas que surgen al realizar actividades de aprendizaje, promoviendo la activación no solo de los saberes previos de ese aprendiz sino también determinadas estrategias de inferencia. El docente asume en ese contexto que los aprendices saben más de lo que creen saber y los desafía a interpretar significados. El experto media entre los saberes propios del aprendiz y los saberes ajenos y consigue de este modo crear expectación por los nuevos conocimientos.

El instrumento más idóneo para realizar esta mediación, como ya hemos mencionado son las preguntas, afirma Esteve. Dichas preguntas no deben ser cerradas, sino abiertas, deben invitar a razonar, relacionar, justificar. Muchas veces las preguntas parten de los aportes de algún aprendiz o del grupo.

Otros procedimientos prolépticos que menciona la autora parafraseando a Onrubia son, a saber:

- Rebotar la intervención o la propuesta de algún aprendiz a modo de pregunta al grupo, con el objetivo de fomentar una construcción colectiva entre pares y entre docente y aprendices que favorece la motivación y la participación, además de colaborar con el docente a situarse en la zona de desarrollo del grupo y a entretener el modo de ajustar la ayuda pedagógica que los aprendices necesitan.
- Dar muestras de aprobación con la finalidad de crear empatía, lo que favorece la autoconfianza y ayuda a cimentar la identidad del grupo.
- Pedir que se razone o justifique una respuesta para vislumbrar el recorrido cognoscitivo que han hecho los aprendices para llegar dicha respuesta.

Siguiendo las ideas de Mercer (2000) Esteve menciona en su trabajo una serie de estrategias discursivas que el docente debería implementar, ya que ayudan al aprendiz a situarse, favorecen la continuidad e incitan a participar de la construcción conjunta del conocimiento. Estas son:

- Recapitular, es decir repasar de un modo sucinto experiencias compartidas anteriores para contextualizar la actividad que se está desarrollando.
- Suscitar, vale decir, intentar que los aprendices aporten alguna información adquirida en el proceso que sea adecuada para realizar una actividad presente o futura.
- Reformular, esto es, repetir la respuesta formulada por el aprendiz con otros recursos lingüísticos.
- Repetir o rebotar la respuesta de un aprendiz para ratificarla o para dar una posibilidad de corregirla.

- Incentivar a reflexionar y discutir.
- Exhortar a la ordenación o clasificación.

La autora introduce en su artículo el concepto de interacción contingente que incluye dos aspectos: el diálogo y la conversación. Según esta idea, la educación es un proceso de reciprocidad, esto es: enseñar implica conversar. En esa conversación, se subrayan las aspiraciones, propósitos y prácticas de los participantes a lo largo de un intercambio que va enlazando las diferentes contribuciones individuales en una construcción colectiva.

La autora cita a Coyle (2000) quien respecto de la contingencia plantea que se pueden dar diversos movimientos:

- Monológico: el más experto controla el discurso como transmisor de información.
- Duológico: el más experto controla el discurso en su interacción con el menos experto.
- Contingencia explorativa: el más experto impone un discurso instruccional transaccional bidireccionalmente (del experto al aprendiz y del aprendiz al aprendiz)
- Contingencia conversacional: no hay imposición, hay interacción transformativa y co-constructiva de eventos a través de un discurso contingente, hay autocontrol del aprendiz.

Esteve sostiene que un discurso contingente conversacional sólo es posible en una interacción simétrica, esto es, dentro de un contexto común en el que se distribuyan equilibradamente derechos y obligaciones.

El discurso proléptico y contingente solo puede aflorar, plantea Esteve, en el seno de una comunidad de aprendizaje que guía su funcionamiento con una suerte de protocolo que implica que el docente actúe con "tacto" para establecer un clima de empatía que favorezca el aprendizaje.

"Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas".

Las ideas mencionadas en el ítem anterior, que hemos tomado de Olga Esteve, están presentes en el psicólogo educacional español Javier Onrubia, quien entiende el elemento externo del proceso de enseñanza- aprendizaje, esto es, la enseñanza, como una ayuda ajustada. Esta requiere imprescindiblemente, según el autor, de la demarcación del ajuste de dicha ayuda al proceso constructivo que realiza el alumno. La enseñanza debe estar conectada con ese proceso de construcción para poder activar y movilizar al aprendiz. Para lograr el cometido Onrubia sostiene, que la ayuda debe, por una parte, tener en cuenta no solo los esquemas de conocimiento de los aprendices respecto del contenido de aprendizaje sino también los significados y los sentidos de los que ya dispongan, y por otra parte, suscitar retos que les hagan cuestionar esos significados y sentidos y modificarlos en la dirección deseada de acuerdo con las intenciones educativas. Vale decir que la enseñanza, al decir del autor, no debe apuntar a lo que el aprendiz ya conoce sino a lo que ignora, debe ser exigente con los aprendices y colocarlos

ante situaciones que les exijan un esfuerzo de comprensión. Al propio tiempo Onrubia plantea que la exigencia debe ir de la mano de apoyos de toda índole tanto intelectuales como emocionales.

El autor aclara además que la enseñanza concebida como ayuda ajustada sigue una premisa según la cual lo que el aprendiz realiza con ayuda en un momento dado podrá realizarlo más adelante de manera independiente, y que el hecho de participar en actividades conjuntas con aprendices más competentes o con docentes, es lo que promoverá cambios en sus esquemas de conocimiento que posibilitarán posteriormente su actuación independiente.

Onrubia explica que esta concepción de la enseñanza como ayuda ajustada y las tareas que implica, están asociadas a la noción de Zona de desarrollo próximo (ZDP) del psicólogo soviético L. S. Vygotsky. La ZDP es el espacio en que, gracias a la interacción y la ayuda de otros, un sujeto puede realizar una tarea o resolver un problema que de modo individual no hubiese podido. La ZDP es el lugar donde, gracias a los soportes y la ayuda de los otros, puede desencadenarse el proceso de construcción de los esquemas de conocimiento que define el aprendizaje. La ZDP se crea en la propia interacción es un espacio dinámico, en constante proceso de cambio.

Onrubia sostiene que lo que puede servir de ayuda ajustada en una determinada situación y a un determinado alumno, puede no ser en absoluto útil en otra situación o con otro alumno. El proceso no es automático ni lineal. La enseñanza, sostiene el autor no puede limitarse a proporcionar de continuo el mismo tipo de ayudas. Se requiere una diversificación y una multiplicidad en las ayudas otorgadas para crear ZDP, y para esto es fundamental tener en cuenta el momento en el que se sitúa el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Onrubia presenta algunas de las acciones de los docentes que favorecen la creación de espacios en los que se construya conocimiento a saber:

- Insertar la actividad puntual que el alumno realiza en cada momento en el ámbito de marcos u objetivos más amplios en los que adquiera verdadera significatividad.
- Posibilitar la participación de todos los alumnos en las distintas actividades y tareas, incluso si su nivel de competencia, su interés o sus conocimientos resultan escasos e inadecuados.
- Establecer un clima relacional afectivo que se base en la confianza y la aceptación mutuas en el que se favorezcan la curiosidad, la sorpresa y el interés por el conocimiento.
- Introducir modificaciones y ajustes específicos tanto en la programación general como en el desarrollo particular de la actuación de los aprendices, teniendo en cuenta la información que se vaya obteniendo de esa actuación y de las producciones de los alumnos.
- Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo.
- Establecer relaciones entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.

- Utilizar el lenguaje de manera clara y explícita tratando de evitar y controlar posibles malentendidos o incomprendidos.
- Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia de aprendizaje.

Onrubia da una particular importancia a la interacción entre aprendices para favorecer la construcción de conocimiento. Sostiene que el contraste entre puntos de vista razonablemente diferentes al realizar una tarea en grupo, puede resultar relevante en la creación de una ZDP, ya que crea el desafío de tener que superar la divergencia y llegar al acuerdo. Onrubia cree que el hecho de tener que explicitar un punto de vista propio y comunicarlo a los otros también resulta central en esta construcción ya que el lenguaje es un reestructurador de los procesos cognoscitivos y la pretensión de expresar verbalmente la propia representación para comunicarla a los demás invita a reconsiderar lo que se procura transmitir; permite descubrir inexactitudes; exige ser más precisos, contribuye, en definitiva, a examinar y mejorar el propio punto de vista.

Por otra parte el autor considera que la coordinación de roles, el control recíproco y solidario de la tarea, como así también el ofrecimiento y recepción mutuos de ayuda resultan de gran importancia. Onrubia pone el acento en la diversidad de formas de regulación mutua a través del lenguaje que la situación entre pares permite poner en marcha y advierte que esta multiplicidad usualmente no surge en la interacción profesor/alumnos, dada la asimetría de la situación y la diferencia de conocimiento. El autor alerta sobre la necesidad de diseñar y planificar situaciones de interacción entre aprendices como una condición ineludible para hacer valer esa potencialidad. Para que esto ocurra, afirma Onrubia, deben delimitarse los tipos de actividades, sus consignas, las normas, los recursos y materiales de apoyo, además de recordarse que el trabajo en equipo requiere del dominio por parte de los aprendices de contenidos no solo conceptuales, sino particularmente procedimentales y actitudinales.

Onrubia juzga que los cimientos de la tarea del profesor son la planificación detallada y rigurosa de la enseñanza, la observación y la reflexión constante de y sobre lo que ocurre en el aula, y el proceder variado y flexible en función tanto de los objetivos y la planificación diseñada como de la observación y el análisis que se vaya realizando. De acuerdo con esos fundamentos, el profesor puede definirse como un profesional reflexivo que toma decisiones, las pone en práctica, las evalúa y las ajusta progresivamente. El profesor de ninguna manera es un simple ejecutante de las decisiones de otros o alguien que aplica de modo automático recetas.

Además el autor sostiene que la tarea de ofrecer ayudas ajustadas a los alumnos pasa por los diversos niveles de la práctica educativa, no es algo que dependa únicamente de lo que cada profesor haga, sino que tiene que ver con decisiones tomadas en otros lugares respecto de los materiales y bibliografía que usarán los aprendices, el modo en que se los agrupe, la distribución y uso de espacios que pueda hacerse, la organización de horarios, etc.

Todos estos elementos, agrega el autor, deben ser considerados sostenes para el aprendizaje y herramientas de la enseñanza.

Enseñar creando ZDP y ofreciendo ayuda en ellas es un trabajo arduo para el docente, colige Onrubia, y al mismo tiempo una tarea ineludible para propiciar la construcción de conocimiento de los aprendices.

“Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio”.

Los nuevos escenarios de interacción social que se construyen en el ciberespacio merecen ser estudiados en detalle.

Pierre Lévy, en su libro *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio* (2004), parte de un precepto según el cual “las redes de comunicación abarcarán próximamente a la mayoría de las representaciones y mensajes en circulación en el planeta”. El ciberespacio en tanto nuevo escenario de la construcción social y cultural plantea cuantiosos enigmas. Por una parte se teme el control social, por otra, se lo ve como portador de la, oportunidad de constituir una inteligencia colectiva, democrática, en la que se pueden descubrir nuevos ámbitos del lenguaje ya que permite redefinir los vínculos que hoy se encuentran debilitados

Lévy proclama tres proposiciones que sintetizan la transformación cultural que acontece en el ciberespacio y que aluden a los fundamentos de la inteligencia colectiva. En primer lugar el autor plantea que los mensajes rondan en torno del receptor que se encuentra en el centro de un nuevo patrón de interacción cultural. Por esa razón, Levy considera que el rol que desempeñan los medios masivos se debilita al seguir un modelo de una sola vía. En segundo lugar, afirma que la diferencia dispuesta entre autores y lectores, trasmuta en un proceso permanente de lectura-escritura en el que todos colaboran y contribuyen mutuamente Por último, el autor sostiene que las producciones culturales se manifiestan, combinan, fusionan y reemplazan , de acuerdo con las prácticas de producción cultural específicas del ciberespacio.

El texto de Lévy al que hacemos referencia consta de dos partes diferenciadas. En la primera expone lo que podría denominarse “ingeniería del vínculo social”. En sucesivos capítulos describe el proyecto de inteligencia colectiva en diversos aspectos ya sea éticos como económicos, tecnológicos, políticos y estéticos. La segunda parte es la que resulta de mayor relevancia para nuestra investigación. Allí define la noción de espacio antropológico, desarrolla lo que denomina la *Teoría de los cuadro espacios antropológicos* y se refiere al espacio del conocimiento o saber.

Según Levy, las relaciones que establecen los seres humanos constantemente originan y transfiguran espacios múltiples, variados y enlazados entre sí. La más simple conversación puede ser pensada como la construcción conjunta de un espacio virtual de significación.

Estos espacios, al decir del autor, están conformados por los mensajes, las representaciones a las que aluden, los interlocutores y la situación de habla en su conjunto tal y como es causada y reproducida por los actos de los participantes.

Levy plantea que los intelectos colectivos surgen, se vinculan, circulan y se articulan. Las comunidades pensantes van mutando y de allí emergen y se continúan los espacios de saber. Cada intelecto colectivo fabrica un mundo virtual que expone las relaciones que mantiene en su interior, los problemas que lo ponen en movimiento, las imágenes que se forja en sus dominios, su memoria, su saber en general.

El autor afirma que los miembros del intelecto colectivo constantemente y en conjunto, producen y transforman el mundo virtual. De este modo no dejan de aprender y crear.

Sostiene, Lévy que en el seno del espacio del saber, la identidad de los sujetos individuales se ordenan en virtud de imágenes muy activas y vigorosas que ellos mismos producen a través de la indagación de las diferentes realidades virtuales en las que intervienen.

Según el autor, el intelecto colectivo construye recursiva y colaborativamente lo que denomina un *cinemapa* de su mundo de significaciones, es decir, un mapa en movimiento, un *hipermapa* dirigido hacia la multitud pensante. Al propio tiempo y por medio de ese mundo virtual que lo representa va construyendo y reconstruyendo su propia identidad.

Asimismo, señala Lévy que el sujeto posee múltiples identidades en el espacio del saber, de acuerdo con las significaciones que explore y que colabore en constituir.

El autor considera que el espacio de saber se define como el retorno del ser, de la existencia real de un ámbito de significaciones. Señala que el espacio del saber implica una reanudación del contacto, una salida de la ausencia. Es el lugar de una toma de palabra continuada que es capaz de modificar la realidad.

En ese espacio de saber, sostiene Levy, los intelectos colectivos reconstituyen un plano de significaciones en el que los sujetos, las cosas y los signos hallan una relación dinámica de participación colectiva que deja atrás las fronteras territoriales.

Para Levy la inteligencia colectiva es una inteligencia repartida en todas partes. El autor sostiene que "Nadie sabe todo, todo el mundo sabe algo, todo el conocimiento está en la humanidad".

Proceder con inteligencia colectiva implica reconocimiento y enriquecimiento mutuos, una valorización de los conocimientos de los otros, un trabajo colaborativo y coordinado, movilizándolo al propio tiempo los conocimientos individuales.

Las fases de la dinámica de la inteligencia colectiva son, según el autor, la *escucha*, la *expresión*, la *decisión*, la *evaluación*, la *organización*, la *conexión* y la *visión*.

Según Lévy, la *escucha* es un proceso inmanente al colectivo, es el nacimiento del vínculo social, implica la posibilidad de una comunicación que posibilita el rebote, esto es, la emergencia de un diálogo *multilogal*.

A partir del diálogo surge la *expresión*, señala el autor, y esta conlleva una toma de posición y la oportunidad de formular argumentos., de tomar *decisiones* y *evaluar* los resultados que produjeron.

Levy se detiene en la instancia que sucede a la *evaluación* y que denomina fase de *organización* y la describe como aquella en la que se distribuyen funciones y entidades, se comparten tareas, y se reagrupan fuerzas y competencias,

Otra de las etapas que Levy menciona es la de la *conexión* transversal. Es una fase en la que, al decir del autor, se propicia el reconocimiento mutuo, esto es, un encuentro que favorece la negociación y la instauración de contratos entre miembros.

A partir de esa conexión es que afirma Levy, pueden establecerse recursos e instalarse proyectos e iniciativas.

La última fase que define el autor es la de la visión, la describe como el nacimiento de una mirada colectiva que surge como resultado de las interacciones y contactos que se forjaron en la fase de la conexión. Es una visión compartida que refleja la diversidad, no una que muestra proyectos individuales. Es reflejo del intelecto colectivo.

Levy considera que el discurso es un dispositivo tecnológico, semiótico y socio organizacional y sostiene la idea de un mundo virtual que refleja a las comunidades humanas, las que a su vez iluminan a los individuos y a los equipos que contribuyen a su surgimiento en virtud del beneficio que aportan la diversidad y las nuevas posibilidades tecnológicas..

Según Levy, el pensamiento común emerge de la contribución horizontal, es ese el modo de participación que posibilita el encuentro, el descubrimiento, en definitiva, la construcción de conocimiento.

En definitiva, el autor presenta una perspectiva optimista de los fenómenos digitales y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En ese contexto ve emerger la inteligencia colectiva como una ocasión de redelinear la direccionalidad de la representación simbólica, la creación cultural y la construcción de conocimiento.

2.5. Metodología

Para efectuar las observaciones respecto del rol de las moderadoras en la construcción del conocimiento en nuestra comunidad virtual, diseñamos un modelo de análisis que reúne perspectivas metodológicas diversas.

En primer lugar, tal como en anteriores trabajos de investigación nos valimos del método etnográfico de la comunicación que nos permitió analizar los eventos y los modos de interacción de grupos específicos y de la teoría de la conversación, ya que solo puede construirse conocimiento conversando.

En segundo término nos apoyamos en la teoría socioconstructiva y consideramos los conceptos de prolepsis (Esteve, 2009) y zona de desarrollo próximo (Onrubia, 2004) que orientaron las intervenciones exitosas.

Por último tuvimos en cuenta una serie de aspectos surgidos del concepto de "inteligencia colectiva" planteado por Lévy (2004) para complementar la descripción de las intervenciones de los miembros de un grupo que se propone crear conocimiento.

En cuanto a los aportes de la etnografía del habla al diseño de nuestros instrumentos metodológicos, nos ha auxiliado Golluscio (2000) quien propone analizar la comunicación y la cultura en una comunidad dada desde el análisis de los hábitos comunicativos, desde los eventos que cuentan como hechos de comunicación y desde sus componentes los que, según el tipo de comunidad, pueden ser de distinta naturaleza.

En este marco, una comunidad de habla se define por los eventos y reglas compartidas.

Para la descripción de una comunidad, en una primera fase, Dell Hymes (1972) propone el denominado SPEAKING, el cual tiene en cuenta la situación de habla, el evento y los actos de habla. SPEAKING es una palabra mnemotécnica, un acrónimo que sirve como modelo para ayudar en la identificación y etiquetado de los componentes de la interacción lingüística. En el [S-P-E-A-K-I-N-G](#) Dell Hymes agrupa dieciséis componentes en ocho divisiones. A saber:

Setting y scene: se refiere al escenario, es decir, el tiempo y lugar y, también, al escenario psicológico.

Participants: se refiere a los hablantes, oyentes, audiencia.

Ends: se refiere a los fines o propósitos como resultados o metas.

Act sequence: se refiere a la forma y contenido del mensaje.

Key (clave o tono): se refiere a la manera en la que se ejecuta el acto de habla.

Instrumentalities: refiere al canal, formas del habla (lenguas o dialectos, códigos, variedades y registros).

Norms: alude a las normas de interacción e interpretación.

Genre: es el género discursivo a que pertenece la intervención.

Otro aporte de esta disciplina al diseño de nuestros instrumentos de análisis, es el concepto mismo de "acto de habla", esto es, la unidad mínima de estudio de la etnografía del habla. Esta noción se refiere al habla propiamente dicha, es decir, a la articulación de signos con sentido e intención significativa (ordenar, preguntar, informar, etc.). Tiene forma y contenido, se informa o pregunta "algo", por ejemplo, se informa que "los alumnos no vendrán", se pregunta "¿quién viene a cenar?". Al realizar el análisis de las intervenciones de las moderadoras en la CPV, las clasificamos de acuerdo con los actos de habla predominantes.

En segundo lugar, como ya mencionamos ut supra, otra de las teorías que nos sirvió de referente y apoyo fue la socioconstructiva. Diversos autores leídos nos permitieron configurar un marco para entender cómo se construye el conocimiento en una CPV. Identificamos una serie de variables que facilitaron la observación y análisis del discurso de las moderadoras de nuestra comunidad en diferentes aspectos tales como la creación de zonas de desarrollo próximo, la intervención en esas zonas creadas, el uso de

diferentes prácticas prolépticas como por ejemplo la formulación de preguntas y la promoción de otras estrategias que benefician la continuidad del diálogo y promueven la interacción contingente. Las exponemos aquí abajo:

- . Ubicación de la comunicación en un propósito mayor.
- . Apertura de la participación a todos los miembros de la comunidad.
- . Creación de un clima afectivo y emocional a través de las intervenciones.
- . Promoción de la utilización y profundización autónoma de conocimientos por parte de los docentes de la CPV.
- . Formulación de relaciones entre los saberes nuevos y los previos, recontextualizando y resignificando de este modo la experiencia comunicativa.
- . Apelación a saberes compartidos.
- . Creación de expectativas en torno a un conocimiento nuevo.
- . Formulación de preguntas
- . Promoción de rebote en algún miembro de la comunidad,
- . Obtención de aprobación por parte de la comunidad
- . Generación de autoconfianza
- . Presentación de estrategias de continuidad como la recapitulación, el resumen, la reformulación, etc.
- . Incentivación a reflexionar.
- . Exhortación a ordenar.
- . Acompañamiento a los miembros de la CPV en sus necesidades.
- . Devolución de los mensajes al grupo.
- . Valoración de las aportaciones de los miembros de la comunidad.
- . Recolección de esas aportaciones.
- . Construcción de trabajo conjunto con esos aportes de los miembros de la CPV.
- . Propiciamiento de una responsabilidad compartida.
- . Instauración del pasaje de la teoría subjetiva a la teoría general.

Finalmente, como ya hemos referido, recogiendo la noción de inteligencia colectiva de Lévy (2004) hemos identificado y seleccionado indicadores que nos permitieron analizar las intervenciones a partir de las actitudes propias de una comunidad virtual, los que específicamente determinan la participación de los moderadores dentro de la comunidad de habla. Distinguimos y determinamos en las moderadoras de nuestra CPV, a saber:

- . Si conversan
- . Si escuchan
- . Si toman posición
- . Si presentan razones
- . Si se expresan tomando decisiones
- . Si colaboran

- . Si comparten.

También siguiendo a Lévy en su descripción del denominado “espacio antropológico del saber” hemos analizado el modo en que las coordinadoras construyen conocimiento en la comunidad a partir de un trabajo colaborativo desde los siguientes indicadores:

- . Si socializan los conocimientos.
- . Si democratizan las construcciones de conocimiento.
- . Si constituyen temas de interés colectivo para que la comunidad se exprese.
- . Si construyen comunidad y trabajo político.
- . Si su forma particular de hablar trasciende al colectivo.
- . Si sus acciones promueven la horizontalidad.
- . Si propician el conocimiento mutuo entre los miembros .
- . Si recogen propuestas.
- . Si hacen contratos.
- . Si promocionan iniciativas.

Analizamos además el formato de las intervenciones estableciendo las siguientes variables:

- . Su extensión.
- . El tipo de enunciador que construye.
- . El tipo de relación que se establece (simétrica o asimétrica)
- . Los actos de habla que dominan las intervenciones.

Es dable aclarar que para organizar nuestro trabajo analítico reunimos estas variables y confeccionamos nuestros instrumentos de observación que consistieron en dos grillas que se adjuntan en los anexos.

Materiales investigados

Los eventos que se presentan a continuación forman parte de la comunidad virtual Google+ denominada INGRESO2014. La misma está conformada por el grupo de profesores (39, en el momento del análisis) y coordinadoras (6) del Seminario de Comprensión y Producción de Textos del Curso de Ingreso a la UNLaM.

Al encarar el presente trabajo decidimos observar eventos en diferentes situaciones de habla que se desarrollaran en nuestra comunidad, en los que sospechábamos podríamos localizar construcción de conocimiento. Los eventos que tomamos para analizar corresponden a dos situaciones de habla (etiquetas) diferentes, por un lado los que corresponden a “Debates propuestos por la cátedra” y por el otro los enmarcados en “Novedades y debates libres”.

La etiqueta “Novedades y Debates Libres” tiene por finalidad reunir aquellas intervenciones que surgen de la participación libre de los miembros de la comunidad. En ellas no se presenta como objetivo construir conocimiento relacionado en con la materia. Sin embargo, hemos encontrado que de forma espontánea se dieron allí una serie de encuentros. Un análisis cuantitativo reveló en solo cuatro se construye conocimiento. La

secuencia temporal en la que se desarrollan los eventos elegidos va del 24 de julio de 2013 al 31 de diciembre de 2013

La etiqueta denominada "Debates propuestos por la cátedra" contiene a las propuestas de participación iniciadas con una intención específica. Es decir propicia la participación de todos los miembros de la comunidad con una intención previa y planificada. Es un espacio favorable para observar tanto la participación de los miembros de la coordinación como la posible construcción de conocimiento que surja de sus participaciones, ya que los temas tratados en los tres eventos llevados a cabo en este espacio virtual tuvieron la intención de compartir y debatir acerca de temáticas relacionadas con la práctica habitual de la cátedra. El período en el que esta situación de habla se llevó a cabo fue entre el 18/10/2013 y 07/03/2014. Quienes participaron en la misma fueron los profesores y las coordinadoras de la cátedra. La finalidad de estas intervenciones fue promover el debate en tres aspectos diferentes pero relativos al trabajo de la materia. El tono utilizado varía según la intención y el acto de habla predominante. Si bien, en general el tono es formal, suele haber intervenciones con rasgos de humor.

En el desarrollo de los eventos se respetaron las normas de pertinencia, claridad, intencionalidad comunicativa y entendibilidad adecuados al tipo de interacción verbal

La secuencia temporal en la que se desarrollaron los eventos es la siguiente:

- Evento 1: transcurrido desde el 30/09/2013 hasta el 02/12/2013: la discusión giró en torno al texto titulado "Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo" de Daniel Cassany, que se encuentra en la etiqueta "Debates propuestos por la cátedra"
- Evento 2: que hemos llamado "Uso de las TICs" fue consolidado entre los días 23 de octubre y 26 de octubre de 2013. Dicho evento dentro del corpus presentado constituye el ejemplo N° 21 y se encuentra en la etiqueta "Novedades y Debates Libres".
- Evento 3: que hemos llamado "El tiempo en Internet" fue consolidado entre los días 25 de octubre de 2013 al 27 de octubre del 2013. Dicho evento dentro del corpus presentado constituye al ejemplo N°20, también en "Novedades y Debates Libres"
- Evento 4: que se encuentra en la misma etiqueta que el anterior, lo hemos denominado "Informe de Lectura Crítico" fue consolidado entre los días 29 de octubre y el 30 de octubre de 2013. Dicho evento dentro del corpus presentado en el anexo constituye el ejemplo N° 22.
- Evento 5: que hemos denominado "Evento de Bloom" fue consolidado entre los días 8 de diciembre de 2013 y el 11 de diciembre de 2013. Dicho evento dentro del corpus presentado en el anexo constituye el ejemplo N°26 y es el último correspondiente a la etiqueta "Novedades y Debates Libres".
- Evento 6: se llevó a cabo entre el 2/12/2013 y el 10/12/2013. Este evento surgió a partir de la narración de una anécdota sobre el uso de las tics en educación en la alfabetización que corresponde a la etiqueta "Debates propuestos por la cátedra".
- Evento 7: se inició el 11/02/2014 y finalizó el 07/03/2014 y consiste en un debate sobre géneros discursivos y es el último de la etiqueta "Debates propuestos por la cátedra".

2.6. Descripción y análisis de los eventos

Descripción del evento 1: Discusión en torno a un texto de Cassany

Este evento se inicia el 30 /09/2013 y culmina el 02/12/2013. Participaron en él 2 coordinadoras y 4 docentes. El total de las intervenciones fue 15.

La intervención de inicio fue de la coordinadora N°4, quien en su comunicación reproduce textualmente las normas generales para el debate bibliográfico que rigen en la comunidad desde su fundación.

“Normas para el debate bibliográfico

Leer los textos.

Formular al menos dos comentarios por cada lectura. Las intervenciones a través de comentarios deben ser conceptos puntuales, formular los conceptos sobre los que se habla, discutirlos, afirmarlos, ampliarlos, relacionarlos con otros conceptos pertinentes.

Apuntar al trabajo crítico y a la construcción teórica.

Respetar fecha de cierre de los comentarios

Atender a los comentarios de la comunidad para participar en la discusión y construcción de conocimiento.”

Este comunicado es un conjunto de instrucciones a seguir. El acto de habla dominante es ordenar. Si bien como se mencionaba antes se trata de un corte y pegue de normativas que provienen de otra situación de habla, llama la atención que no se las haya introducido con algún otro discurso menos imperativo y enérgico.

Se trata de una comunicación asimétrica, dirigida de una coordinadora al resto de los miembros de la comunidad que propone un trabajo sobre un texto cuya temática es de interés del grupo.

A esta intervención le sigue la de una docente que es respondida por la coordinadora N° 6.

“Es cierto que el cómo es lo más importante pero creo que el soporte textual hoy incide en la lectura, sobre todo en aquellos aparatos tecnológicos que condicionan la mirada de otra manera y que a veces suponen espacio-tiempos diferentes a los habituales. Cómo inciden los medios/tecnológicos en el modo de leer y escribir, es algo que tenemos que empezar a considerar.”

En el diálogo que se entabla entre la docente y la coordinadora se observa simetría. Los actos de habla que dominan su comunicación son opinar y exhortar

Esta intervención de la coordinadora N°6, se continúa en una seguidilla de comentarios de la coordinadora N°4 que van en una misma dirección. Los actos de habla dominantes de sus comunicaciones son explicar y argumentar.

Su habla es particular y en las únicas oportunidades que utiliza el deíctico “nosotros”, no hace referencia a los docentes de la comunidad, sino a los lectores en pantalla, en general.

La coordinadora N°4 hace aportes a la discusión del tema, Expone su punto de vista, lo explica y lo argumenta, siempre desde una posición asimétrica. También resume y reformula su propio discurso, no así el de los docentes de la comunidad

La coordinadora N°4 constituye temas de interés en los que no se evidencia aportes a la comunidad. La misma situación se da en las intervenciones de los otros docentes intervinientes. En el mejor de los casos argumentan su punto de vista, en otros simplemente lo exponen y en la mayoría de los casos “hablan” de lo que conocen haciendo referencia a otros autores que han leído y traen a colación del texto a debatir, del que nada refieren.

La docente N°6 cierra el evento. En su comunicación predominan los actos de habla calificar, exhortar y solicitar. Se dirige personalmente a cada uno de los docentes participantes del evento, e incluso se refiere a algunos que no han participado del mismo, sino que han hecho aportaciones en otros eventos de la situación de habla descripta.

Análisis del evento “Discusión en torno a un texto de Cassany”

La intervención inicial de la coordinadora Nro.4 consolida una posición asimétrica que no favorece la abierta participación de todos los miembros de la comunidad y obtura la posibilidad de insertar la comunicación en un propósito mayor.

Si bien la comunicación propone un trabajo sobre un texto cuya temática es de interés del grupo, el habla impersonal no trasciende a ese colectivo, no promueve el reconocimiento mutuo de los miembros de la comunidad, aun cuando intenta impulsar una iniciativa.

La coordinadora N°6 inserta su comunicación en un propósito mayor y abre la participación a todos los miembros de la comunidad. Su intervención crea expectativa sobre el conocimiento nuevo a construir, incentiva a la reflexión y exhorta a un ordenamiento. La coordinadora en cuestión reenvía al grupo la discusión y con el uso del nosotros trasciende al colectivo y promueve una iniciativa.

En las sucesivas intervenciones de la coordinadora N°4 que siguen a la comunicación analizada arriba, dicha participante no logra abrir su intervención a la participación de todos los miembros de la comunidad. Tampoco logra instituir una relación de simetría aunque establece algunas estrategias de continuidad al resumir o reformular. No recoge las aportaciones de otros miembros de la comunidad, excepto las de la Coordinadora N°6.

Vale decir que la coordinadora N°4 aun cuando constituye temas de interés, no democratiza sus construcciones personales sino que trabaja para un auditorio de élite, por lo que no hace ningún aporte significativo a la construcción de comunidad ni de conocimiento.

La intervención de cierre corresponde a la coordinadora N°6 quien establece un clima relacional afectivo y emocional promoviendo la utilización y profundización autónoma de los conocimientos, resignificando la experiencia comunicativa, presuponiendo un saber en los miembros de la comunidad y haciéndolos tomar conciencia de esos saberes previos y de sus posibilidades de construir nuevos.

La coordinadora mencionada, les brinda a los docentes pruebas de su autoconfianza y recoge sus aportaciones.

Descripción evento 2: Discusión en torno al “Uso de las TICS”

El evento denominado “Uso de las TICS” comienza con una intervención de inicio por parte de la participante coordinadora N°4 quien “comparte” un video publicado en YouTube por la página web Sistema de Integración Centroamericana específicamente a partir de una publicación de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. En el video analiza el uso de las TICS en el aula e interpela a los docentes sobre su práctica profesional a partir de que les informa sobre la práctica que realizan los alumnos en la era digital ante el avance tecnológico en la telefonía celular y el desarrollo del buscador de Google. También, se cuestiona sobre a quién se le hacían anteriormente tantas preguntas. En el video, asimismo, se explica cómo fue la evolución de los medios e invita a que los docentes piensen en incorporar estas tecnologías ya que los estudiantes utilizan todos los días para diversas actividades. La propuesta entonces busca orientar a los docentes para que empleen las nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de manera efectiva.

En el evento intervinieron dos coordinadoras. En la intervención inicial, la coordinadora N°4 “copia” el link que lleva a los participantes de la comunidad al sitio web y no realiza ningún comentario verbal. En la intervención que le sigue la coordinadora N°5 pregunta “¿A quién se le hacían todas esas preguntas que ahora se hacen a Google?” en referencia al tema que trata el video respecto del uso que en la actualidad se les da a las TICS. Además, analiza lo visto en ese video y opina que es “muy interesante”. Por otro lado, relaciona el tema que trata el video con la vida real al exponer que en el video se evidencian “los cambios en las relaciones interpersonales y en los roles”. Posteriormente afirma que se destaca la participación de “los adultos”.

La intervención inicial no generó un rebote en la comunidad, ya que solo responde otra coordinadora.

Análisis de los datos del evento “Uso de las TICS”

Se visualiza, a partir de la secuencia temporal en la que el evento se desarrolla, que la interacción, entre ambas coordinadoras, se establece en el transcurso de tres días en los cuales, como se dijo anteriormente, solo ellas intervinieron. Es importante señalar que durante tres días este evento estuvo publicado y no generó la intervención de ningún docente. Si bien la temática de las nuevas tecnologías rodea el entorno virtual en el que se está desarrollando la conversación entre los participantes, llama la atención la ausencia de expresiones por parte de los docentes sobre todo porque en este video creemos que hubo construcción de conocimiento sobre las nuevas tecnologías y su incidencia en la sociedad, más específicamente desde la mirada que un docente puede tener sobre la realidad que sus alumnos transitan.

Creemos que es una instancia en la que se construye conocimiento pero no la consideramos exitosa porque la misma no ha rebotado en la comunidad de habla, es decir, no ha generado ningún tipo de intervención.

Descripción evento 3: Discusión en torno al “El tiempo en Internet”

El evento denominado “El tiempo en Internet” comienza con una intervención de la coordinadora N°4 quien comparte un video en el que se puede ver una entrevista realizada a Daniel Cassany. El mismo fue publicado en You Tube por la página web del Portal Educar perteneciente al Ministerio de Educación de la Nación Argentina a la que titulan: “Leer y escribir en tiempos de Internet”. En el evento se realizaron tres intervenciones de coordinadoras.

Al compartir este video la coordinadora N°4 no realiza ningún comentario verbal. A esta intervención le sigue la intervención de la coordinadora N°5 quien escribe “Rescato”, como título de su intervención, el cual está acompañado de dos puntos (:). Debajo enumera lo que resumió del video cuando expresa “La homogeneización de los diversos objetos textuales” agrega que “el usuario/lector esté en el mismo lugar y momento” justifica y relaciona que ambos constituyen el “esfuerzo que hay que hacer por situar texto” aclara entre paréntesis y contextualizar

Debajo continúa y enumera otro elemento que rescató del video cuando resume y enumera “Disponibilidad, accesibilidad, participación y apropiación” y explica que son “cuatro etapas de un proceso” y aclara que son el “Uso de plataformas de aprendizaje”. Además, analiza que eso constituye un “Cambio del rol de profesor”.

A esta intervención le sigue la de la coordinadora N°3 quien expresa su opinión sobre la Pagina del Ministerio al decir “es muy buena”.

Análisis de los datos del evento “El tiempo en Internet”

Este evento muestra la participación de tres coordinadoras. La intervención inicial tampoco generó un rebote hacia ningún docente. Se visualiza, a partir de la secuencia temporal en la que el evento se desarrolla, que la interacción, entre ambas coordinadoras, se establece en el transcurso de dos días en los cuales solo ellas intervinieron. Creemos que en esta instancia se construye conocimiento porque las participantes- coordinadoras dan cuenta su interés en el tema, ya que además de desarrollar un escueto resumen y análisis sobre los conceptos que en el video se presentan, interactúan consolidando ideas sobre los visto. Un modo que, a nuestro entender, promueve en la comunidad un saber: compartir un link. De alguna manera esta instancia construye conocimiento no solo por el contenido de las intervenciones sino porque además muestra un modo de actuar en red, un modo de trabajar en comunidad un modo de compartir.

Descripción evento 4: Discusión en torno al “Informe de Lectura Crítico”

El evento denominado “Informe de Lectura Crítico” comienza con una intervención que realiza coordinadora N°6, con la misma busca indagar sobre las repercusiones de la clase de apoyo llevada a cabo el día anterior. Esta clase tenía la intención de reforzar los conocimientos que hubieran quedado sin entender por los alumnos de la cátedra algunos días previos al examen. Estas clases fueron impartidas por un grupo de docentes que no coincidía con los profesores de esos alumnos. Esta es una instancia de enseñanza-aprendizaje que promueve, de alguna manera, cotejar la unificación del discurso de los docentes de la cátedra. En el evento participaron dos coordinadoras y diez docentes. En este evento, el tema de conocimiento que se construyó está vinculado con un tema teórico propio de la materia Seminario de Comprensión y Producción de Textos: el Informe de Lectura Crítico (ILC) y su construcción.

La coordinadora N°6 consulta a la comunidad de habla si hubo alguna repercusión en las aulas después de la realización de la clase de apoyo realizada el día anterior. Para esto, pregunta “sobre qué tema?” y justifica “Porque desde hace rato trabajamos en los mismos temas” y enfatiza “más en las clases de apoyo”.

A la intervención inicial de la coordinadora le siguen una serie de intervenciones que constituyen un rebote sobre la pregunta realizada. Una de esas intervenciones rebote es la del docente N°13 quien responde recapitulando, resumiendo y afirmando que sus alumnos “en la comisión de Humanidades sí hablaron” y explica que en sus clases trabajó “el esquema de la página 45 para hacer el ILC” y niega que en esa página diga que en el ILC se debe “aplicar al modelo argumentativo de Toulmin”. Más adelante agrega “interpretaron en la clase de apoyo que tienen que analizar el texto fuente según el esquema de Toulmin”. Termina su intervención afirmando que tampoco era “obligatorio” “usar tres estrategias argumentativas distintas”. Dicha intervención generó la intervención por rebote de otros docentes y de la respuesta de la coordinadora que inició el evento.

En esa segunda intervención, la coordinadora N°6, explica que “El esquema de Toulmin” lo “tienen que usar para planificar cualquier argumentación”. Dicha explicación de la coordinadora recupera acuerdos previos de la comunidad. También, busca activar el conocimiento previo que se evidencia en los actos de habla de los participantes de la comunidad al afirmar y recordar que “venimos señalando que tienen que presentar tres tipos de argumentos”. Esto último, constituye una interacción contingente porque sigue la orientación y necesidad de los miembros de la comunidad de confirmar la tarea en el aula. Además, conceptualiza al afirmar que “uno de ellos generalmente es conceptual, tiene que ver con las creencias/ideología/garantía/ principio del que habla Toulmin”

Seguido a esta intervención, la coordinadora N°6 realiza otra intervención y conceptualiza que “el Informe Crítico es una argumentación” y enfatiza que “no se sostiene sin una buena red argumentativa” al tiempo que advierte “Hay que ver bien argumentación y eso proyectarlo al ILC”. Terminando su intervención explica que el “informe no se sostiene sin una buena red argumentativa: creencias, quaestio, respuesta, argumentos tienen que encajar e ir todos al mismo punto”. Esta intervención genera un rebote en la docente N°6 quien responde aliviada y asustada al decir “Ahhhhh, pensé que estaba orientando mal a

mis alumnos" y explica "al decirles que la hipótesis del informante y sus argumentos son el cuerpo del ILC"

Después de esta intervención el docente N°13 afirma, repite y aclara "El esquema de Toulmin lo vimos" en la clase, asimismo enfatiza y aclara que "En lo que respecta al carácter argumentativo del ILC y todo lo que incluye no hay dudas".

Decimos que en este evento se construye conocimiento porque la coordinadora trata tres temas de importancia para la comunidad de habla ya que son temas que están en el programa de la materia Seminario de Comprensión y Producción de Textos. De manera que en el evento, los logros teóricos están relacionados con la "Teoría de Toulmin" y con las "Estrategias argumentativas" que son puntos del programa y que están vinculados con la construcción del "Informe de Lectura Crítico".

En todo momento la coordinadora se construye como un enunciador que conoce los conceptos planteados y se expresa desde una relación de simetría cuando explica y enseña la práctica en el aula del docente de Seminario de Comprensión y Producción de Textos que trabaja sobre la lectura y escritura académica.

Análisis de los datos del evento "Informe de Lectura Crítico"

En principio este evento dice de la práctica docente en el aula pero también consolida conceptos que se encuentran en el programa de la materia. Además, construye conocimiento porque si bien el evento lo inicia una coordinadora, el mismo logra rebotar en la comunidad de habla, es decir logra la intervención de otros participantes docentes de la comunidad. Al mismo tiempo, y desde el punto de vista de la cantidad de intervenciones que generó, son varios los docentes que respondieron a la intervención inicial lo cual destaca los rasgos de colaboración que se evidencian en las interacciones. Esos actos promueven la construcción de comunidad ya que los mismos tocan temas que interesan a los participantes, temas que hacen al entorno en el que la comunidad de habla se desarrolla al compartir conocimientos.

El evento, además, promueve por un lado, la horizontalidad debido a que el encuadre se presenta simétrico respecto del tema que se aborda, con lo cual el tratamiento del tema evidencia horizontalidad entre pares al buscar el bien de la comunidad promoviendo el conocimiento de los temas comunes de la cátedra además del reconocimiento mutuo respecto de la actividad. Por otro lado, creemos que promueve una instancia de simetría por el rol que ocupa la coordinadora al aclarar dudas sobre la práctica de la enseñanza en el aula respecto a un tema central de la materia.

La elección de este evento se basa en la idea de que aquellos acuerdos conceptuales que promueven la práctica de la enseñanza de la lectura y la escritura son un modo de construir conocimiento.

Descripción evento 5: Discusión en torno a la "Taxonomía de Bloom"

El evento denominado "Taxonomía de Bloom" comienza con una intervención de la coordinadora N°5 que comparte un cuadro sobre la revisión de la taxonomía de Bloom y que incluye "El espectro de la comunicación digital". La coordinadora escribe como título "Revisión de la vieja taxonomía de Bloom, que incluye lo digital" y copia el link al cuadro.

A continuación coordinadora N°6 responde constituyendo así un rebote de de la primera intervención al responder "qué bueno!" y le pregunta "hay alguna bibliografía para ampliar?". A esto, la coordinadora N°5 le responde "Acá está explicado" y comparte otro link que lleva al portal educativo llamado Eduteka en el que se publica un texto de Andrew Churches que trata la misma temática. La coordinadora N°6 afirma que hay que errores en el texto por la traducción. Seguidamente, el docente N°14 relaciona el texto con las ideas de otro autor propuesto por la cátedra. El docente advierte que la dificultad radica en que habría que "transformarlo en un programa/plan/proyecto didáctico que retome estas habilidades" al tiempo que relaciona lo leído sobre la taxonomía de Bloom con la materia Seminario de Compresión y Producción de Textos cuando expresa que es necesario que dichas habilidades se lleven "hacia las que creemos necesarias para el Seminario".

Por su lado, la coordinadora N°4 valoriza y agradece que se haya compartido esa teoría. En otra intervención agrega y afirma que está de acuerdo con el docente N°14.

Poco después, la docente N°10 interviene a modo de rebote de las intervenciones anteriores porque no acuerda con considerar que *twittear* constituya "habilidades de bajo nivel". En este punto la docente en cuestión opina que es una forma "reduccionista" de tratar esta clasificación. Además, critica que se considere que "comentar un blog" este por encima de *twittear*. En esa misma intervención cita a Foucault quien sostiene que "el comentario está dentro del orden del discurso" y afirma que algunos diarios en internet constituyen un "blog", lugar en el que los lectores vierten comentarios que "son cloacas"

La coordinadora N°5, quien recordemos fuera la participante que compartió el link que da inicio al evento, aclara que "como toda categorización, es discutible". Además, agrega que le parece correcto que incluyan "comentar" en "evaluar" y que eso sea "superior" a "comprender". Por otro lado, reconoce que no es claro que se considere que "hacer periodismo en formato de blog implicaría solo comprender" sin embargo, no comprende y critica que no es claro que no constituya la acción de "crear". Al finalizar propone que lo que habría que hacer es "leer alguna explicación o justificación" y promueve en la comunidad la idea de "discutírselo".

En este evento participaron en total tres coordinadoras y dos docentes. El logro que produce esta interacción se relaciona con el análisis de uno de los géneros discursivos con los que los autores ejemplifican dicha taxonomía. Se relaciona con un saber práctico en el que se analizan los diferentes tipos textuales que la cátedra viene trabajando.

Análisis de los datos del evento "Taxonomía de Bloom"

Esta intervención es exitosa porque construye conocimiento a partir de la intervención de una coordinadora quien comparte el esquema de la taxonomía de Bloom. Esta temática constituye un tema teórico que está relacionado con los que se abordan en la comunidad

a la que pertenecen los docentes que se especializan en la enseñanza de la Lectura y Escritura Académica. Por lo que el tema teórico es inherente a la comunidad de práctica.

Esta intervención es exitosa debido a que provoca que le sigan dos intervenciones de docentes, lo que constituye un rebote de las anteriores en las que se “comparte” un conocimiento en la comunidad de práctica. Pero además, porque la intervención del docente “retoma” lo dicho y lo “relaciona” con otro autor propuesto por la cátedra en otra oportunidad. Asimismo, “analiza” y promueve un análisis sobre lo bueno que sería transformarlo para que dichas “habilidades” puedan ser apropiadas por la cátedra de Seminario de Comprensión y Producción de Textos.

Por otro lado, se advierte que la intervención de la docente que no acuerda con Bloom no queda como una idea suelta sino que la coordinadora logra resumir las intervenciones y advierte sobre los problemas que sugieren este tipo de conceptualizaciones de modo que aclara las discrepancias y cierra la idea.

De manera que la construcción de conocimiento se da a partir de que una coordinadora logra captar las intervenciones de los docentes y concluye la idea que se planteó al comienzo de la intervención.

Descripción del Evento 6: “Uso de Tics en la alfabetización”

Este evento se inicia el día 2/12/2013. Participan del mismo 4 coordinadoras y 5 docentes. En total hay 9 comentarios, 1 por cada participante.

La intervención de inicio corresponde a la coordinadora N°6 quien propone a la comunidad de docentes reflexionar acerca de la incidencia de NTICS en el desarrollo de los procesos de alfabetización. Los actos de habla que dominan su intervención son narrar y preguntar:

“En una mesa preparada especialmente para hablar del tema, Elvira Arnoux a quien todos conocemos y admiramos sentenció: se intentó educar por radio, se intentó educar por tv, todo apareció y propuso un gran debate y no funcionó. También la hora de las Tics pasará y los alumnos seguirán teniendo grandes dificultades en la lectura y la escritura. ¿Se puede volver atrás? ¿Podría pensarse que por no prestar atención necesaria a la radio y a la televisión, por no incluir esas prácticas en un proyecto alfabetizador, hoy tenemos más problemas para enseñar a leer y escribir? ¿Tendrá razón Elvira?”.

Su intervención la muestra como miembro de una comunidad docente en el que junto con otras colegas desempeña un rol de coordinación.

“Estábamos buscando un texto que se opusiera a la gran producción teórica que habla del uso de las Tics y de cómo está cambiando nuestro modo de leer y de escribir, y no encontré nada mejor que una anécdota que contaron Lili y Nora cuando regresaron de Córdoba.”

En el comentario, la coordinadora N°6 hace mención de su trabajo, el que queda evidenciado en la anécdota que narra, la que a su vez fue referida por otras integrantes del grupo de coordinación.

A la intervención de apertura le siguen comentarios de docentes que responden algunas de las preguntas formuladas por la coordinadora N°6. Destacan, no las respuestas sino las nuevas preguntas que rebotan a la comunidad. Una de las docentes plantea:

“Las Tics surgen en este contexto. En sociedades donde la función del "narrador" (desde la mirada de Benjamin), ha poco menos que desaparecido, donde la imagen y la palabra escrita han prácticamente acaparado el canal comunicativo. Por lo tanto, es lógico que la enseñanza- aprendizaje de la lectura y la escritura se haya modificado. Es también, lógico que el vínculo pensamiento - lenguaje se haya modificado y, como consecuencia, la capacidad de producir y comprender textos sea diferente. La pregunta es ¿por qué pedirles a las Tics que cumplan una función educativa que antes no pudieron cumplir la radio o la tele?”

La intervención de esta docente es respondida y nuevamente proyectada a la comunidad por la coordinadora N°2

“Coincido con lo que dice Susana en cuanto a que la radio y la televisión nunca se relacionaron con la lectura y la escritura.”

Los actos de habla que dominan la intervención de esta coordinadora son reafirmar y opinar.

Otra coordinadora que interviene en el evento es la N°3, lo hace respondiendo taxativamente a las preguntas formuladas por la coordinadora N°6

“El problema con las TIC es que no fueron diseñadas para la educación, pero tienen un atractivo muy especial. Al mismo tiempo es innegable que son muy útiles para el mundo del conocimiento, mucho más de lo que cualquiera hubiera imaginado. Ante esa realidad demoledora no puede la escuela ignorarlas y tiene la obligación de incorporarlas a su tarea diaria. De lo contrario el discurso educativo y sus estrategias quedarán fuera de juego en este mundo moderno. Nos guste o no, tenemos que incorporarlas, mal que le pese a Elvira.”

La coordinadora N°3, en su discurso, toma posición y trasciende al colectivo con el uso del nosotros. Los actos de habla que dominan su comunicación son opinar y ordenar.

La coordinadora N°5 también interviene en este evento.

“Hay una distinción en la aproximación a las TIC que supera la dicotomía ‘nativos e inmigrantes’, que me parece representa mejor lo que sucede. Distingue entre “visitantes y residentes”. Para los primeros, las TIC y la web son un conjunto de herramientas para usar según la necesidad o el propósito. Para los residentes,

son un espacio en el que desarrollan gran parte de su vida (social, profesional, laboral). En el ámbito educativo me parece que las miramos como herramientas; aunque todavía no sabemos utilizarlas en todo su potencial, no creo que debamos subestimar las posibilidades que brinda. Para gran parte de nuestros alumnos es un espacio en el que construyen identidad, y no creo posible que integren a ese espacio su identidad de estudiantes si no tienen la motivación para hacerlo, y si ven a las instituciones educativas fuera de su mundo. Como docentes de lectura y escritura no podemos hacer de cuenta que no existen, o que son iguales a otros medios de expresión, o que no han ya influido en la forma de comunicarse. No creo que sean solo una moda, ni que se hayan extendido tanto solo por intereses políticos o económicos (que no niego). Nuestro papel me parece que ahora sigue siendo el mismo que teóricamente siempre tuvimos: ayudar a nuestros alumnos a desarrollar su pensamiento crítico para que usen las herramientas que brinde cada época, y para que decidan cómo manejarse en el entorno que elijan.”

Su comentario va principalmente dirigido a responder a una docente que en su intervención se había alejado del tópico de la conversación. Los actos de habla que dominan su comunicación son opinar, explicar y argumentar.

Análisis del Evento “Uso de Tics en la alfabetización”

El contenido de la comunicación de la Coordinadora N°6 que da inicio a este evento es una narración que actúa como un disparador que vuelve a contextualizar la experiencia comunicativa y la resignifica en el nuevo contexto.

La coordinadora N°6 actualiza los conocimientos previos de los docentes que la leen en la plataforma, apela a ellos a través de preguntas que por una parte les permiten tomar conciencia de sus saberes y por otra les generan expectativa en relación con el nuevo conocimiento que los incita a construir.

En su comentario, esta participante despliega estrategias de continuidad al incentivar la reflexión mediante recursos prolépticos tales como las preguntas abiertas que formula. De este modo, por una parte establece tópicos relevantes para el colectivo al que trasciende, y por otra, patrocina la instauración de relaciones simétricas enmarcadas en un clima afectivo.

La intervención de la coordinadora N°2 favorece un clima afectivo y promueve la autoconfianza en los docentes de la comunidad. Hasta se permite bromear en su respuesta a la docente. Esta participante rescata los aportes de la docente en relación con la construcción del saber y los socializa. Con el uso del nosotros trasciende a la comunidad y propicia una relación simétrica.

La coordinadora N° 2 inserta su comentario en un propósito mayor, ya que abre su participación a todos los miembros, propicia la relación del conocimiento que se pretende

construir con saberes previos, ofrece una recapitulación e incentiva a la reflexión del colectivo.

Otra de las coordinadoras intervinientes en el evento es la N° 3. Su comentario no se inserta en un propósito mayor ya que no abre la participación a todos los miembros de la comunidad, no apela a ellos para activar conocimientos previos ni para crear expectativa por el nuevo saber a edificar, por lo que no se propicia la construcción de conocimiento.

Su discurso, aun cuando trasciende al colectivo con el uso del nosotros, lo hace para exigir una acción, por lo que no se favorece un clima relacional afectivo ni emocional, sino que se genera distancia. La coordinadora N°3 toma una posición, pero no construye comunidad ni trabajo político y al no promover el reconocimiento mutuo de los miembros de la comunidad, no recoger propuestas ni hacer contratos y no promover iniciativas concretas, no avanza en la búsqueda de relaciones de horizontalidad y simetría.

En su comentario, que cierra la participación de la coordinación, la coordinadora N° 4 recontextualiza y resignifica la experiencia comunicativa, procura activar el conocimiento previo de los docentes de la comunidad y crea expectativa por el conocimiento nuevo. Además dicha coordinadora desarrolla algunas estrategias de continuidad tales como la recapitulación, la reformulación y el estímulo a la reflexión, por lo que aporta a la construcción de comunidad y conocimiento.

2.7 La experiencia de intervención en la lectoescritura docente para construir conocimiento

Realizada la exploración bibliográfica y la observación de los distintos eventos que se fueron dando en la CPV, las coordinadoras decidieron poner a prueba nuevas estrategias para lograr intervenciones eficaces y conseguir mayor motivación para la construcción de conocimientos nuevos en el grupo docente. La experiencia comenzó a gestarse en el evento 7.

Descripción del Evento 7: “#GÉNEROS DISCURSIVOS”

El evento enmarcado en el *hashtag*⁶ #GÉNEROS DISCURSIVOS consta de doce (12) subeventos producidos entre los días 11 de febrero y 7 de marzo de 2014. Este conjunto de actos conformaron un debate sobre el tema que los encabeza, es decir la problemática de los géneros discursivos.

La selección de los subeventos para la presente investigación, se efectuó teniendo en cuenta diferentes criterios. El evento cero (0), ya que es el que da inicio al debate y el subevento que lleva el número 12 que cierra el debate. El subevento designado como número 2 presenta, a diferencia del resto, una mayor participación de las coordinadoras. En el caso del subevento de cierre (12), consideramos que no sólo es representativo de lo

⁶ Un hashtag es una palabra o frase (sin espacios) precedida por el símbolo # (por ejemplo, #Cocina) que permite encontrar conversaciones sobre un tema concreto y unirse a ellas. Al hacer clic en un hashtag, se muestra contenido relacionado. Obtenido desde: <https://support.google.com/plus/answer/3120322?hl=es>

que se puede observar en el resto de los subeventos, sino que además, muestra concretamente la propuesta de construir un saber compartido. Un dato a tener en cuenta es que todos los subeventos de este evento fueron iniciados por la coordinadora N°6 con la misma estructura: propuesta y un nuevo texto para debatir –excepto el N°11 en el que la misma coordinadora recomienda leer utilizando el hashtag para encontrar toda la discusión–.

Descripción de los subeventos analizados

Subevento “#Géneros Discursivos 0”

El evento da inicio al debate el día 11/02/2014 y la intervención de apertura corresponde a la coordinadora N°6. En el inicio del evento se presenta la propuesta de debatir acerca del tema de los géneros discursivos en función del manual de trabajo y de la evaluación de los alumnos.

Tal como se anticipó, la discusión fue iniciada por la coordinadora N°6 con la siguiente intervención –acompañada del primer texto para analizar–:

“#GÉNEROS DISCURSIVOS 0
pensando en los exámenes y en el futuro manual busqué algunos textos para discutir entre nosotros e ir ajustando algunas cuestiones. Es más si nos diera el tiempo podríamos hacer una separata con estos y otros textos que incluyan nuestras resoluciones. Va 1”

Este subevento cuenta con 15 intervenciones, de las cuales 3 corresponden a la coordinadora N°6 y a varios de los profesores.

Análisis Subevento “#GÉNEROS DISCURSIVOS 0”

Si bien en este evento no se observa la construcción de conocimiento, la relevancia del mismo reside en la propuesta de comenzar a cimentar las bases de un conocimiento compartido en función de un objetivo particular, el trabajo compartido en el aula.

De las cuatro intervenciones efectuadas, la de más relevante es la primera. En la misma, la coordinadora N°6 abre el debate cuando propone “discutir” para “ajustar algunas cuestiones”. Estos dos términos, “discutir” y “ajustar” muestran la intención de promover el trabajo convergente a través del cual se promueva una democratización de los saberes. La coordinadora, con clara intención proléptica, incita a la interacción con el propósito de generar un trabajo colectivo surgido de las intervenciones en la plataforma.

En esta breve intervención, se puede observar el prototipo de una relación que si bien es asimétrica ya que abre el debate, promueve un vínculo posterior que será simétrico en tanto que las opiniones y propuestas de los demás profesores serán tenidas en cuenta en función de la construcción de conocimiento sobre el tema del debate.

Si se tiene en cuenta lo propuesto por Esteve (2009), esta comunicación se inserta en un propósito mayor ya que abre la participación a todos los miembros de la comunidad. Esto se promueve a partir de un reconocimiento de los saberes previos de los participantes. El

uso de la primera persona del personal -"nosotros", "podríamos"- da pruebas no sólo de autoconfianza sino que la confianza la hace extensiva a todos los miembros.

Al revisar nuestras investigaciones anteriores, se observa que en las mismas se destacaba el carácter afectivo de las intervenciones de los profesores, por esta razón, este tipo de incentivación suscita que los docentes se sientan partícipes de la formación académica tanto de los alumnos como de sí mismos. Esto de algún modo desplaza el eje de atención de lo afectivo a lo académico, siguiendo las necesidades de los miembros de la comunidad. Es decir, a partir de esta intervención se observa un paso de la teoría subjetiva a la teoría general promover la identidad del grupo al partir de intervenciones relacionadas con los contenidos y suscitar la responsabilidad compartida.

En el caso de las siguientes intervenciones –tres más- de la misma coordinadora, se puede observar la interacción con una de las profesoras al responderle directamente:

"+Cecilia Díaz Perfecto. Vayamos explicitando variables, así con la ayuda de todos armamos el cuadro."

Lo significativo de esta intervención es que si bien está dirigida a una de las profesoras, en la segunda oración nuevamente remite al "nosotros" que conforma la comunidad para promover la responsabilidad compartida.

Finalmente, las intervenciones dos y cuatro, son reconfirmaciones de lo dicho anteriormente por un profesor: "Acuerdo también" y "Perfecto"

Si tenemos en cuenta los subeventos de las cuatro intervenciones, y suponiendo la secuenciación cronológica de las mismas, resultaría de este modo: reflexiona, propone/reconfirma/suscita, reafirma, propone/suscita y reafirma. Es decir, en este evento, queda muy clara la intención de la coordinadora de promover un trabajo convergente y ver reconfirmado esto al no correrse de su objetivo a lo largo de todas las intervenciones.

Subevento "#Géneros Discursivos 2"

Este subevento consta de 24 intervenciones de las cuales 15 corresponden a coordinadoras y solamente 9 a profesores. La distribución de los actos por coordinadora se dio de la siguiente manera: dos subeventos la coordinadora N°5, cinco la coordinadora N°3 y ocho la coordinadora N°6.

En el caso de las intervenciones de la coordinadora N°5, predominan los actos de habla explicar, reflexionar y argumentar; esto lo hace a partir de sus propias reflexiones sobre el tema en debate pero sin entrar en la polémica.

Análisis "#Géneros Discursivos 2"

La relevancia de este subevento reside en que es uno de los que tiene más cantidad de intervenciones de coordinadoras y particularmente que, entre las coordinadoras N°3 y N°6 polemizan sobre el tema. Ambas presentan con firmeza su punto de vista y el resto de los profesores retoma para adherir a una u otra posición. Por ejemplo, veamos estas

intervenciones: "No estoy de acuerdo con..." dicho por la coordinadora N°6. O la intervención de la coordinadora N°3: "No me convencen".

Si bien esta discusión llevada a cabo por las coordinadoras N°3 y N°6 da cuenta de una relación de asimetría con el resto de los profesores, recordemos la escasa y profusa participación, si bien ambas incentivan la reflexión de los profesores sobre el tema propuesto. Las dos recapitulan y dan pruebas de autoconfianza y conocimiento sobre la temática abordada insertando la comunicación en un propósito mayor. Ejemplo de esto son las siguientes intervenciones, la coordinadora N°3 dice:

"Aparecen conceptos bastante precisos que no maneja todo el mundo: A través de mecanismos de focalización; deshistorización y rehistorización; de descontextualización o recontextualización,..." La autora del artículo escribió un libro sobre este tema. ¿El artículo no será un recorte de su libro? ¿En qué ámbito lo ubicás vos, ...?"

A esto la coordinadora N°6 le responde:

"+... Sí,..., son los únicos q tiene, es engañoso, ahí se muestra como académica, pero cuando trata el tema, no baja datos, solo una cita. Comparalo con el Chisque. "

Es decir que, si bien la polémica es entre dos coordinadoras, el tema del debate se inscribe en la temática planteada propulsando también la construcción de un conocimiento compartido.

Subevento #Géneros Discursivos Cierre

El subevento en el que nos detendremos a continuación es el de cierre del evento Géneros Discursivos. Este subevento fue iniciado el día 26/02/2014 por la coordinadora N°6. El mismo consta de 20 intervenciones de las cuales 10 corresponden a profesores y 10 a coordinadoras. En este subevento se pone de manifiesto la construcción colectiva de un saber compartido, que a partir de las participaciones en la plataforma, la coordinadora N°6 logra sistematizar en un cuadro y posteriormente, el año siguiente, se concreta en un Seminario Interno sobre Géneros Discursivos en el que participaron activamente todos los profesores de la cátedra tanto con lecturas como con producción escrita.

Esto queda bien establecido desde la primera intervención de la coordinadora N°6:

"Bueno hasta aquí llegué con el cuadro de géneros. Faltan tipificar y ejemplificar unos cuantos, pero muchos de los que faltan no son los que aparecen en los exámenes. El cuadro es para que lo lean, lo cuestionen, reflexionen, corrijan, para ir pensando entre todos el Manual que se aproxima. Los ejemplos q faltan pueden sugerirlos, etc. El cuadro está basado en el aporte de Cecilia. Besos a todos. Si no contesto es porque me fui a descansar. Griten, pero creo que no voy a escuchar! Hasta la vuelta"

Análisis “#Géneros Discursivos Cierre”

Primera intervención

Así como en el primer subevento, decíamos que no se podía percibir la construcción de conocimiento pero sí la propuesta a conformarlo, en este subevento se presenta el objeto concreto de conocimiento que surge a partir de las intervenciones tanto de las coordinadoras como de los profesores de la cátedra.

En la primera intervención, la coordinadora N°6 pone de manifiesto que el trabajo hecho con la comunidad ha producido un objeto concreto: el cuadro que recoge todos los aportes realizados. Esta participación, si bien aparece como asimétrica en tanto la decisión de finalizar el debate, inserta esta comunicación en un propósito mayor: “El cuadro es para que lo lean, lo cuestionen, reflexionen, corrijan”. Los actos de habla predominantes en esta intervención son: suscitar y proponer. Si bien el texto es extenso (10 líneas) queda bien expuesto el deseo de abrir la participación de todos los miembros de la comunidad, sobre todo al aclarar que tiene que ver con el próximo trabajo con respecto al manual de trabajo y proponer la profundización de los conocimientos al pedir que se relacionen con los conocimientos previos. Desde ya, esto tiene que ver con el presupuesto que se instala acerca de que los docentes poseen los conocimientos previos pertinentes para continuar el trabajo. Así, suscita el interés y reenvía al grupo la propuesta logrando responsabilidad compartida.

Puede decirse también que esa aparente asimetría del inicio queda totalmente borrada con el cierre de tono informal que da a su intervención: “Si no contesto es porque me fui a descansar. Griten, pero creo que no voy a escuchar! Hasta la vuelta”

Segunda, tercera y cuarta intervenciones

En las intervenciones que siguen, las coordinadoras N°2: “¡Qué laburito ...!”. Como respuesta a esto, la intervención de la coordinadora N°6 en esta oportunidad sólo remite a su propio trabajo, respondiendo: “ni te cuentoooo! Beso”.

Tanto en el caso anterior como en la intervención de la coordinadora N°4: “genial, gracias!”; ambas coordinadoras valoran y agradecen el trabajo hecho por la coordinadora N°6.

Si bien las que propician el reconocimiento del trabajo realizado son dos coordinadoras esto dio lugar a que la mayoría de los profesores agradecieran, reconocieran y valoraran, a través de sus intervenciones, el trabajo colectivo.

Quinta intervención

En esta oportunidad, la coordinadora N°6, responde a lo dicho por una de las profesoras que consulta si el cuadro será publicado en el blog que la cátedra tiene para los alumnos del Seminario.

Aquí, la coordinadora aclara que el trabajo es sólo para los profesores pero que puede ser útil a la hora de transmitirles los conocimientos a los alumnos. Esta intervención, si bien rebota en un miembro de la comunidad, no sólo es simétrica sino que inserta la

comunicación en un propósito mayor: todos poder mejorar el modo de enseñar estos contenidos a los alumnos. Es decir pasamos de la teoría a la interacción en el aula. Nuevamente abre la participación al resto de los miembros de la comunidad, es decir que reenvía al grupo. Los actos de habla que predominan son informar y explicar.

Sexta intervención

Esta intervención corresponde a la coordinadora N°4, en la misma no sólo valora el trabajo realizado sino que abre la posibilidad de una discusión sobre textos que ya son conocidos por el grupo –lo que se llevó a cabo en el posterior seminario-. La coordinadora hace una propuesta simétrica al expresar: “Para empezar a discutir”. De esta manera inserta su participación en un propósito mayor que rebota e incentiva la reflexión colectiva al poner de manifiesto su inferencia acerca de los saberes previos acordes a la propuesta que efectúa. Los actos de habla predominantes son suscitar y proponer.

Séptima, octava y novena intervenciones

Estas intervenciones remiten a un diálogo entre las coordinadoras N°4 y N°5. En el mismo una pide ayuda sobre el funcionamiento de la plataforma y la otra brinda una explicación. Finalmente la coordinadora N°4 agradece a la N°5.

Décima intervención

La intervención que da cierre al subevento y por ende al evento, corresponde a la coordinadora N°6. Aquí la coordinadora responde a la inquietud de una de las profesoras. La respuesta brindada es una explicación en la que ofrece su punto de vista –actos de habla explicar y argumentar-: “a mi entender”. Además, recapitula conceptos ya dichos en otros actos relacionando los conocimientos a construir con los previos.

2.8. Discusión

Luego de la descripción de los eventos observados, se advierten en nuestra investigación dos segmentos acentuadamente diferenciados. El primero se corresponde con los seis primeros eventos analizados que van desde el 30 de septiembre de 2013 hasta el 10 de diciembre de 2013.

El segundo concierne al séptimo y último evento examinado que va desde hasta 11 de febrero de 2014 hasta el 7 de marzo DE 2014. La división no es arbitraria sino completamente razonable.

La primera parte responde al objetivo general de investigar el rol de las moderadoras/ coordinadoras en la comunidad de práctica virtual de la cátedra de Seminario de Comprensión y Producción de Textos, y se relaciona con una parte de los objetivos específicos que nos habíamos planteado, esto es: analizar y describir las intervenciones de dichos actores.

De lo observado en los seis primeros eventos puede concluirse que de modo natural y espontáneo las coordinadoras, en diferentes oportunidades han aportado a la construcción de conocimiento compartido, al lograr:

- Constituir temas de interés.
- Promover el reconocimiento mutuo.
- Abrir la comunicación a los miembros de la CPV.
- Incentivar a la reflexión.
- Presuponer un saber en los miembros de la CPV
- Establecer estrategias de continuidad.
- Recoger los aportes de los docentes.
- Democratizar las construcciones.
- Establecer un clima relacional afectivo.

Sin embargo ciertos aspectos discursivos que emergen con persistencia obstaculizan la construcción de conocimiento colectivo, estos son, entre otros:

- La asimetría y la verticalidad en la comunicación.
- La no inserción de las comunicaciones en un propósito mayor.
- Hablar de modo impersonal sin trascender al colectivo.
- Trabajar para un auditorio de elite.
- No conseguir recoger los aportes de los miembros de la CPV en una síntesis, por ejemplo, un mapa conceptual.

Para superar estas dificultades y suprimir estas persistencias se requiere de una intervención estratégica e intencional.

La experiencia realizada en el evento 7, muestra que la toma de conciencia, el ejercicio activo de las estrategias indicadas más arriba y la intencionalidad mejoran la comunicación y logran producir resultados positivos.

En este evento 7, desarrollado con la intención previa de poner en marcha las estrategias prolépticas propuestas por Esteve (2009) se promueve y se origina un salto cualitativo en la comunicación de CPV. A saber:

- Se comienzan a cimentar las bases de un conocimiento compartido sobre géneros discursivos (reconocimiento y clasificación) en función de un objetivo particular, el trabajo compartido en el aula.
- Se promueve el trabajo convergente a través del cual se propicia una democratización de los saberes.
- Se estimula la interacción a partir del propósito de generar un trabajo colectivo que surja partir de las intervenciones en la plataforma.
- Se pasa de la teoría subjetiva a la teoría general.
- Se presentan desde la coordinación puntos de vista divergentes, se toma posición y se brindan argumentos y el resto de la CPV participa activamente adhiriendo a alguna de las posiciones presentadas o proponiendo otras.
- Se pone de manifiesto la construcción colectiva de un saber compartido, que a partir de las participaciones en la plataforma, se logra sistematizar en un cuadro que dio

lugar a un Seminario Interno que se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre del presente año con la participación de todos los docentes de la cátedra.

2.9 Conclusiones

Tal como ya se ha mencionado en otros apartados, diferentes autores se han interesado en indagar en el rol desempeñado por los moderadores, en diversos tipos de comunidades de práctica.

Silva Quiroz plantea que, para alcanzar habilidades que lleven adelante exitosamente el trabajo colaborativo se requiere de tiempo y de práctica.

Al igual que Silva Quiroz, Javier Onrubia considera que el rol desempeñado por los moderadores es esencial, por una parte, en cuanto a la inquietud y movimiento que promueven en una comunidad de aprendizaje, y por otra, por las discusiones que puedan suscitar.

Mazuelos Bravo pone especial énfasis en definir el rol de este tipo de docentes como organizadores y animadores de grupos, a quienes considera los encargados de conducir a sus miembros al cumplimiento de los objetivos comunes.

A partir de estas ideas preliminares generales y de otras más específicas y en las que no abundaremos aquí, comenzamos nuestra indagación acerca del rol desempeñado por las moderadoras/coordinadoras de la comunidad de práctica virtual de nuestra cátedra.

En virtud de los objetivos que nos habíamos propuesto, y a la luz de la bibliografía investigada y expuesta en el marco teórico pudimos identificar un nutrido repertorio de variables que facilitaron nuestra observación, a saber:

1) Variables que se relacionan con la actitud 3.0 de las moderadoras /coordinadoras y con el desarrollo de una inteligencia colectiva (Levy, 2004)

En este plano encontramos variables (algunas de las cuales se desagregan en diferentes subvariables) que nos orientaron a prestar atención a acciones específicas de las coordinadoras en el ámbito de nuestra CPV.

Prioritariamente nos interesaba saber si las moderadoras impulsaban la horizontalidad y la simetría en la comunidad, si generaban el reconocimiento mutuo de los miembros, si recogían propuestas, hacían contratos, e impulsaban iniciativas en sus participaciones en la CPV.

Nos detuvimos entonces a observar si conversaban, lo que a su vez implicaba conocer si asumían posición sobre los temas tratados, si daban razones de esa posición y si tomaban decisiones en función de esa postura adoptada.

Otra cuestión que tuvimos en cuenta fue si las coordinadoras hacían contribuciones en la CPV, esto, es si colaboraban en el desarrollo de los objetivos comunes. Evaluamos también su compartían saber proveniente de nodos externos a la comunidad.

Por otra parte prestamos atención al aporte de las coordinadoras a la construcción de la propia comunidad y al trabajo político.

Nos detuvimos a observar además, si rescataban las cualidades de los miembros en relación con la construcción de saber, si las socializaban, si democratizaban esas construcciones o si solo trabajaban para un auditorio de elite, esto es si dialogaban entre ellas, omitiendo de algún modo las contribuciones de los docentes.

También reparamos en si constituían temas de interés para el conjunto de los miembros de la comunidad y si en su habla se manifestaba la intención de trascender a ese colectivo.

2) Variables que se relacionan con la creación de zonas de desarrollo próximo por parte de los moderadores y con la intervención en ellas (Onrubia, 1993)

Este conjunto de variables nos permitió indagar en una serie de acciones de las moderadoras/coordinadoras relacionadas con el socioconstructivismo.

En primer lugar observamos si las coordinadoras promovían la participación a todos los miembros de la comunidad, y si lograban establecer un clima relacional afectivo y emocional. Luego prestamos atención a si favorecían la inserción de sus comunicaciones en un propósito comunicativo más abarcativo, si promovían la utilización y profundización autónoma de los conocimientos de los miembros de la CPV, en relación con los nuevos modos de leer y escribir y, por último si relacionaban los conocimientos a construir con los previos, para de este modo, recontextualizar y resignificar la experiencia comunicativa.

3) Variables que se relacionan con la promoción de estrategias prolépticas esenciales por parte de los moderadores/coordinadores (Esteve, 2009)

Nos interesó también observar si el discurso de las coordinadoras favorecía la constitución de una relación simétrica dentro de la comunidad, por esta razón, hicimos fundamental hincapié en indagar en la utilización de actos de habla prolépticos, fundamentalmente nos ocupamos de rastrear la formulación de preguntas que surgieran desde el discurso de las coordinadoras y en examinar el tipo: cerradas o abiertas.

Siguiendo el camino de revelar la prolepsis con fines educativos en el habla de las coordinadoras, tomamos en consideración, no solo si apelaban a los conocimientos previos de los miembros de la CPV, sino también si desde su discurso creaban una expectación respecto de los nuevos conocimientos.

Por otra parte, evaluamos si en las intervenciones de las moderadoras se brindaban pruebas de autoconfianza a los miembros de la CPV, si se aprobaban sus participaciones y si se les solicitaban justificaciones a sus intervenciones.

Por último prestamos especial atención a si las intervenciones de la coordinadoras/moderadoras producían algún tipo de rebote en el resto de los miembros de la CPV.

4) Variables que se relacionan con el desarrollo de otras estrategias prolépticas, denominadas *de continuidad* (Esteve, 2009), tomado de Mercer (2001)

Otro aspecto observado en el discurso de las moderadoras fue el uso de estrategias que facultan un encadenamiento y prolongación del diálogo dentro de la CPV. En este sentido examinamos las intervenciones de las coordinadoras en busca de acciones tales como: recapitular, resumir, suscitar. Incentivar a la reflexión y exhortar a un ordenamiento de los conceptos que se formulaban en la comunidad en relación con saberes relacionados con los nuevos modos de leer y escribir en tiempos de la convergencia.

5) Variables que se relacionan con la interacción contingente (Esteve, 2009), tomado de Coyle (2000)

Otro conjunto de variables que guió nuestra investigación puso énfasis en distinguir si las acciones discursivas de las coordinadoras seguían las necesidades de los miembros de la CPV, si su discurso era reenviado al grupo, si se favorecía la conversación y fundamentalmente si eran tenidas en cuenta las diversas aportaciones de los miembros, si las recogía y se establecía con ellas algún tipo de síntesis.

Finalmente se observó si el discurso de las coordinadoras favorecía la instauración de una identidad, interacción y responsabilidad compartida, al conseguir pasar de la teoría subjetiva a la teoría general, en un primer momento en la comunidad virtual y luego en la comunidad real, donde los docentes del Seminario de Comprensión y Producción de Textos reflexionaron, construyeron y sistematizaron saberes nuevos para la cátedra.

En definitiva, hemos podido constatar que al intervenir de manera novedosa en la CPV las coordinadoras/moderadoras pudieron iniciar, mantener y llevar a un buen término un proceso de construcción de conocimiento relacionado con la lectura y escritura en pantalla, en este caso el vinculado con el reconocimiento y clasificación de géneros discursivos.

Además pudimos verificar que el rendimiento de la CPV se vio sumamente favorecido por ese nuevo tipo de intervención ya que propició su consolidación como un espacio no solo de encuentro sino también de formación docente para todos los integrantes de la cátedra. En síntesis, los nuevos modos de leer y escribir, requieren de nuevas modalidades de intervención para andamiar la construcción del conocimiento.

2.10 Bibliografía

AA.VV (2012) La construcción del rol de tutor en entornos tecnológicos . El caso de la RILSAVII Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el Aula, en SEDICI, Repositorio de la UNLAP, <http://sedici.unlp.edu.ar/handle>

AUSTIN, J.L. (1982) Cómo hacer cosas con palabras. Barcelona - Buenos Aires: Paidós

AMOROCHO GUALDRÓN, Y., L. C. Flórez Gómez y H. H. Andrade Sosa.(2010) De las redes sociales a las comunidades de práctica en el ámbito educativo. Universidad Industrial de Santander, UIS, Bucaramanga (Colombia). Revista de Educación en Ingeniería Junio de 2010 • N°. 9 • Pp 1-11. Disponible en: <http://www.acofi.edu.co>

BIDIÑA, A y Zerillo, A. (2013). La lectura y la escritura en el ingreso a la Universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM. San Justo: Universidad Nacional de La Matanza.

COYLE, D. (2000) "Changing the rules of the game: Adolescent Voices Taking Control – if only they would, if only they could", en Sinclair, B. Et al (2000), Learner autonomy, learner autonomy, future directions, Longman, 2000.

ESTEVE, F. (2009) Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. La Cuestión Universitaria. N° 5. Pp. 59-68.

----- (2002) La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimientos: un planteamiento didáctico. En Salaberri, S. (ed.) La lengua, vehículo cultural multidisciplinar. Aulas de Verano. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

----- (2007) El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?. En La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje. Mondragón, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón. Disponible en http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wiklexport/_media/materials/practica_reflexiva/eines/discurs_indagador_mondragon.pdf

EUSSE, ZULUAGA , Ofelia. Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente. Perfiles Educativos [en línea] 1994, (enero-marz): [Fecha de consulta: 10 de octubre de 2014] Disponible en: <<http://148.215.2.11/articulo.oa?id=13206305>> ISSN 0185-2698

GARCÍA SANS, A. (2008) Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo: una experiencia con Facebook. Actas del XIII Congreso Internacional en Tecnologías para la Educación y el Conocimiento: la Web 2.0. Madrid: UNED.

GOLLUSCIO, L. (2000) Introducción: La etnografía del habla y la comunicación: un recorrido histórico en Etnografía del habla. Textos fundacionales. Buenos Aires: UBA. Facultad de Filosofía y Letras.

HYMES, D. (2000) Modelos de interacción entre lenguaje y vida social. Etnografía del habla: textos fundacionales I. Buenos Aires: UBA. Facultad de Filosofía y Letras.

LANTOLF, J. (2000) Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford University Press.

LEVY, Pierre (2004) Inteligencia colectiva, en <http://inteligencia colectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>

MAZUELOS BRAVO, Silvia. (2009). El papel de tutor como moderador de un foro - diseño de actividad para aula virtual. Diplomatura del de diseño Instruccional de E-Learning en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima, en : <http://e-learningteacher.blogspot.com.ar/2009/11/el-papel-de-tutor-como-moderador-de-un.html>

- MERCER, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento*, Barcelona, Paidós.
- MERCER, N. (2001) *Palabras y mentes*, Barcelona, Paidós.
- PEDRO, Francesc. (2004) *Fauna académica: La profesión docente en las universidades europeas*. ED. UOC.
- SÁNCHEZ ARCE, V. y Saorín Pérez, T. (2001). Las comunidades virtuales y los portales como escenarios de gestión documental y difusión de información, en *Anales de Documentación* N.º 4, 2001, PÁGS. 215-227. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2311/2301>
- SIEMMENS, G. (2004). *Conectivismo. Una teoría del aprendizaje para la era digital*. Disponible en: <https://docs.google.com/document/d/14ef8Za4imQgjAVcYBtcS5JFjfn7SyEqx-fPQxjxUeJk/edit>
- SILVA QUIROZ, Juan Eusebio. (2004). El rol del tutor en un ambiente virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes. [Versión electrónica]. *Teoría de la Educación en la Sociedad de la Información*, 2004, Vol. 5 en: <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/56474>
- ONRUBIA, Javier () Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. El constructivismo en el aula, en ecaths1.s3.amazonaws.com/.../865993167.111
- TURPO GEBERA, O. (2008) *La netnografía: un método de investigación en Internet*. Disponible en: <http://www.rioei.org/deloslectores/2486Gebera.pdf>
- VAN LIER, L. (1996) *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*, *Applied linguistics and language study*. General editor: C.N. Candlin, New York, Longman.
- (2004) *The ecology of language learning. A sociocultural perspective*. Boston/Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge (Mass), Harvard University Press.
- WENGER, E. (2001) *Comunidades de Práctica*. Paidós Ibérica.