

CULTURA ACADÉMICA Y ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD ANÁLISIS DE INTERACCIONES Y PRÁCTICAS DISCURSIVAS SOPORTADAS EN HERRAMIENTAS VIRTUALES DE TRABAJO COLABORATIVO

**Mauricio Pérez Abril
Milena Barrios**

Resumen

Se trata de una investigación sobre la propia práctica cuyo objeto lo constituyen las prácticas de escritura de textos académicos en el ámbito universitario. La investigación se adelanta desde agosto de 2004, en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia. Desde el punto de vista pedagógico se trata de poner en funcionamiento un modelo de seminario de trabajo académico, soportado en herramientas virtuales de trabajo colaborativo, cuyos ejes son la producción de textos con dominante argumentativa y expositiva, que se legitiman a través de situaciones de argumentación de carácter público. El modelo de seminario exige que las producciones textuales se sometan a análisis y deliberaciones colectivos de carácter virtual más sustentaciones presenciales. Los productos académicos se legitiman vía la argumentación y se publican en web.

La investigación consistió en hacer seguimiento a dos grupos de estudiantes: uno de pregrado y uno de maestría en educación, con el fin de analizar el funcionamiento pedagógico del modelo de seminario, así como el tipo de interacciones discursivas académicas que se configuran al emplear entornos virtuales. Se analizaron, en este marco, algunos factores que inciden en la cualificación de la escritura académica de los estudiantes y del docente. También se valoró la pertinencia, alcances y limitaciones en los usos académicos de algunas herramientas como el e-foro, el blog y la web colaborativa. El proyecto se soporta en tres herramientas gratuitas de trabajo colaborativo (PLONE II, ZOPE y BLOGGER).

Para analizar las prácticas de escritura se utilizó una teoría de marcadores discursivos (Portoles – Tusson) + una teoría de la nominalización. Para analizar las características discursivas de los textos producidos. Se empleó la teoría de secuencias textuales de Jean Michel Adam para tipificar los géneros discursivos.

Se trabajó sobre un corpus de conversaciones virtuales + un corpus de textos expositivos y argumentativos producidos por los estudiantes, en primeras y segundas versiones. Esta información se complementó con entrevistas a grupos de discusión y encuestas de capital cultural y cultura tecnológica, aplicadas a los estudiantes. La información se procesó con apoyo del software de análisis de datos cualitativos ATLAS ti 5.0.

Además de los resultados del estudio, un aspecto clave que se abordará en la ponencia, se refiere a la reflexión sobre la investigación de la propia práctica como una alternativa de transformación de la cultura académica en la universidad.

La investigación señala como conclusiones claves:

Que existe un potencial pedagógico importante en el uso de plataformas de trabajo colaborativo, para desarrollar procesos alternativos de lectura, escritura y argumentación en el espacio universitario.

Que es posible generar modalidades de interacción discursiva apoyadas en plataformas de trabajo colaborativo, en las que la escritura juega un papel central, y que esas interacciones tienen características distintas de las interacciones cara a cara

Que las características de herramientas como los foros Virtuales y los Blogs posibilitan modos de lectura, intensiva y a profundidad, de textos académicos, difíciles de lograr en espacios académicos presenciales.

Que es posible cualificar los niveles de producción de textos académicos expositivos y argumentativos, a través de interacciones complejas mediadas por la escritura y la argumentación, soportadas en plataformas virtuales.

Que no es conveniente virtualizar totalmente los procesos de argumentación y de escritura universitaria, ni eliminar las interacciones cara a cara en la producción de textos, pues las funciones de la argumentación, la lectura y la escritura, así como los tipos de interacción en ambas modalidades son diferenciales.

Que el sentido y pertinencia del uso de las herramientas virtuales depende, en gran medida, de las funciones que se les asignen en el dispositivo pedagógico. Dicho de otro modo, las tecnologías toman forma en atención a las intencionalidades pedagógicas y didácticas.

En este texto se desarrolla principalmente el análisis de discurso de los e-foros como una alternativa viable para abordar la lectura de textos académicos.

Los retos del profesor respecto a la lectura académica.

La propuesta didáctica que implementamos enfrenta, al menos, tres retos de lectura y parte de una apuesta clara. En un campo disciplinar es necesario apropiarse sistemas conceptuales, teorías, categorías que son centrales en la construcción de una posición, una perspectiva en dicho campo de saber. En este sentido, es función del docente proponer un corpus de textos (libros, artículos, investigaciones, debates, documentos audiovisuales, sitios virtuales) que den cuenta de la discusión conceptual en el campo. Esos documentos deben ser comprendidos en sus niveles literal e inferencial y se deben reconocer el sistema de referencias, (el paratexto, intertexto, architexto). Este nivel básico es, a nuestro juicio, condición necesaria para la construcción de punto de vista. Cabe recordar que en el campo de las ciencias sociales, esas lecturas en los modos literal e inferencial no son muy fuertes en el ámbito universitario colombiano, como lo señalan los resultados de los ECAES en lectura 2004 – 2006.

Podríamos resumir el enfoque de esta propuesta del siguiente modo: Hay, al menos cuatro grandes sentidos de la apropiación de teorías, que a su vez se convierten en propósitos pedagógicos. a) Situarse en la discusión teórica del campo disciplinar (transdisciplinar o interdisciplinar, pues una asignatura puede tener esta naturaleza), reconocer los sistemas de conceptos y categorías que lo determinan, e identificar las tensiones, enfoques y posiciones diversas en dicho campo. Podemos enunciar este propósito como apropiación de saberes. b) La construcción de una perspectiva, un punto de vista, frente al campo disciplinar, c) Hacer algo con esas teorías, es decir, utilizarlas para realizar análisis complejos de problemáticas, prácticas profesionales, o realidades concretas y/o emplearlas para investigar. d) Producir nuevos saberes derivados de lo anterior. Este último sentido difícilmente se alcanza en nuestro sistema universitario, ante todo porque en el diseño del sistema universitario, al menos en nuestro contexto, la investigación no es el centro de la formación, en muchos casos existen distancias fuertes, a veces insalvables, entre los espacios de trabajo teórico y los campos de investigación.

Es importante señalar, en este punto, que Colombia ocupa un lugar muy modesto en la producción de conocimiento derivado de la investigación, y es muy difícil entender un proyecto de nación que no le apuesta a la producción de saberes. Esto implica un trabajo sostenido en los procesos de lectura y escritura en la universidad, pues estos procesos son centrales en el ámbito de la investigación. En este marco, es viable pensar que la crisis de la producción académica y científica está estrechamente relacionada con la crisis de la lectura y la escritura, pues la academia y la investigación se juegan, fundamentalmente, a través de la cultura escrita. Este encuadre posibilita una vía de análisis del lugar que ocupa Colombia en los índices de productividad científica y académica a nivel internacional, lugar preocupante y a la vez comprensible, desde nuestras condiciones de contexto.

Según las estadísticas periódicas de la National Science Foundation, que se constituye en un índice mundial y en referencia obligada acerca de la productividad en ciencia de los países, se evidencia la gran desigualdad existente; para la medición de la última década, las regiones líderes -América del Norte, con Estados Unidos y Canadá, y Europa occidental- aportaron el 73 por ciento de la producción total en el período 1990-1999, mientras que algunas regiones tienen una productividad casi nula. América Latina sólo contribuye con un 1,7 por ciento a la productividad científica internacional. De los países que componen la región, los que van a la cabeza en producción de ciencia son Brasil, México, Argentina y Chile, en orden de mayor a menor. En el resto, la producción es menor e, incluso, hay países que no producen en ciencia. Colombia produce el 0.03 % de ese gran total¹.

La propuesta didáctica que se presenta busca abordar la problemática de la lectura y escritura académica, como un aporte para la consolidación de la cultura académica universitaria. Como sabemos, una problemática central del docente consiste en pensar las formas pertinentes que vinculen a los estudiantes con procesos de lectura rigurosos y complejos. Nos referimos al nivel de la comprensión del texto (en sus dimensiones literal e inferencial). Esta es una pregunta muy antigua del profesor en cualquier nivel educativo, desde la escuela básica hasta el doctorado. A los docentes nos corresponde generar las condiciones para que los textos sean comprendidos, por supuesto analizados críticamente, pero las lecturas literal e inferencial son una prioridad, pues se trata de la reconstrucción de la estructura conceptual, del reconocimiento de fuentes y referencias (el paratexto). Las alternativas son diversas: A) el típico control de lectura, que generalmente toma la forma de evaluación, y que podríamos describirlo como una rendición de cuentas frente al docente, sin un reto académico para el estudiante que vaya más allá de esa rendición de cuentas. B) la objetivación del proceso lector en un escrito que de cuenta de la comprensión. Hablamos de la escritura de reseñas, resúmenes, mapas conceptuales, tablas, etcétera. C) El análisis público de las interpretaciones, que puede darse en clases presenciales, en pequeños grupos o a través de plataformas de trabajo virtual colaborativo. Los análisis que presentamos en este texto se refieren a esta última opción.

En el modelo de seminario que implementamos, la preocupación por la apropiación conceptual es central, como condición para la construcción de un punto de vista. Consideramos que la construcción de punto de vista debe tener una base de documentación suficientemente sólida, unos niveles básicos de comprensión de los conceptos. Esto significa que los estudiantes deben

¹Fuente: se puede consultar este y otros índices de productividad científica y académica en : <http://www.nsf.gov/statistics/seind06/>

evidenciar que han realizado recorridos de lectura con ciertos niveles de profundidad. Para esto, empleamos algunas herramientas virtuales como el e-foro y el Blog. Estos espacios los utilizamos para analizar y discutir los documentos centrales.

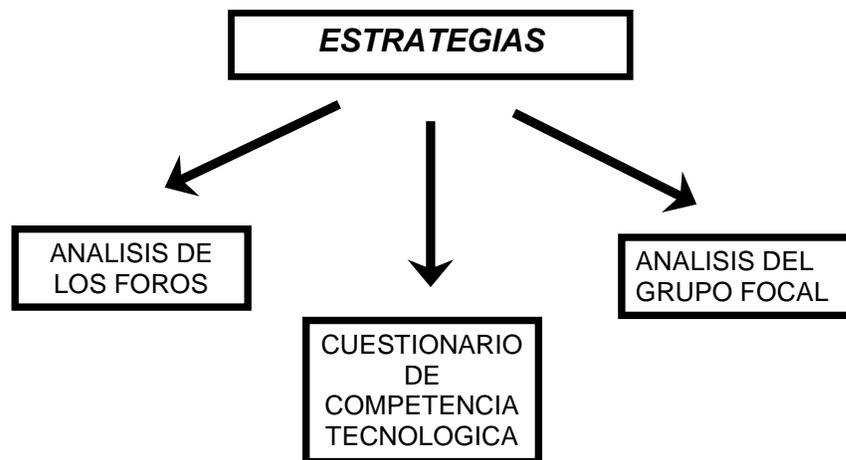
En el seminario, cada estudiante elige un texto para ser discutido y analizado a través de una herramienta de trabajo colaborativo, puede ser el foro o el blog. Una vez que el estudiante ha elegido el texto que le interesa para coordinar su discusión, se abre un foro. La coordinación de la discusión corresponde a él, lo que significa que debe abrir el foro, mantener la conversación, cerrarlo y preparar una memoria conceptual de la discusión. Generalmente un foro dura quince días, nunca menos, pues hemos notado que es un tiempo prudente para llevar a cabo la discusión conceptual. Los criterios que guían este trabajo se relacionan con garantizar la comprensión en los niveles literal e inferencial y, por supuesto, debatir las interpretaciones. El rol del docente consiste en señalar contradicciones, invitar a profundizar en ciertos aspectos, mostrar elementos que no se abordan, etcétera. Es importante señalar que el foro no puede convertirse en el espacio de habla del docente, pues perdería su naturaleza colaborativa. El foro se cierra dos días antes de la sesión presencial y quien lo coordina debe preparar una síntesis y señalar aquellos elementos que no fueron abordados o desarrollados de manera suficiente. La clase presencial, en este marco, se emplea para cerrar la discusión y ampliar las temáticas necesarias.

Como se observa en este encuadre, el fin último de la lectura no es la información, no se trata de rendir cuentas de lo leído como un acto de devolución, pues estaríamos en un enfoque bancario, por citar a Freire, el fin último consiste en estar en condiciones de pensar desde las categorías que brinda la discusión de los campos disciplinares, producir nuevas categorías y sistemas conceptuales. Esta vía se orienta hacia un valor académico central en el ámbito universitario: la construcción de la autonomía intelectual.

DISEÑO METODOLÓGICO

Una vez implementada la propuesta, para el trabajo de la lectura y la escritura a través de la herramientas virtuales, tanto en el pregrado (Licenciatura en Educación Infantil) como en el posgrado (Maestría en Educación), se procedió al diseño de los instrumentos de investigación para llevar a cabo la sistematización de la propuesta.

Con este propósito, se utilizaron diferentes estrategias que facilitarían la identificación del avance que tenían los estudiantes, no solo a nivel tecnológico, sino también en cuanto a la apropiación de la teoría. Se utilizaron, con este propósito tres procesos, fundamentalmente, como se puede observar a continuación.



Cuestionario de competencia informática

Los cuestionarios tenían como propósito, indagar los hábitos de los estudiantes en relación con el uso de la Internet. Se preguntaba si el estudiante hacía, o no, uso de la Internet, la frecuencia con que lo utilizaba, el tipo de herramientas que conocía y había usado, así como su apreciación respecto de las herramientas presentes en el seminario y la relación de estas con el contenido de la clase.

La hipótesis que inicialmente se planteó, relacionada con este aspecto en particular, esbozaba que “el uso frecuente de la red determinaba una alta competencia tecnológica, la cual facilitaría el uso de las herramientas del seminario y por tanto la intervención en estas”.

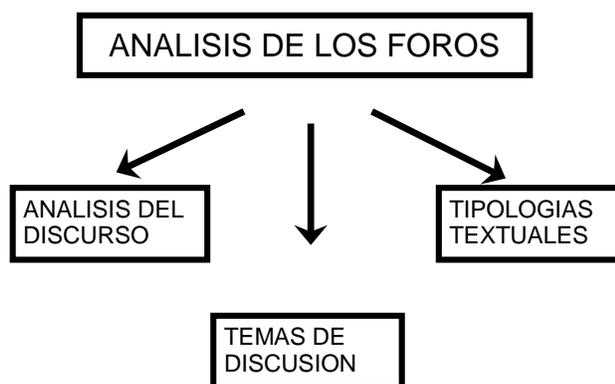
Sin embargo, la recolección de esta información, contrario a lo que inicialmente se pensaba, permitió dar cuenta de la no existencia de tal relación. Pues, el poco uso de la red no estaba determinado por el nivel de competencia tecnológica, sino por el tipo de actividades que en ella se conocían, las cuales, como los mismos estudiantes lo manifestaron, no eran lo suficientemente llamativas como para usarlas.

Adicionalmente, el cuestionario permitió indagar por el proceso, relacionado con la lectura y la escritura, que los estudiantes llevaban a cabo antes, durante y después de las intervenciones en los foros virtuales. Encontrando que los procesos de lectura aumentaban considerablemente, pues el estudiante se veía obligado a realizar, en repetidas ocasiones, la lectura tanto de los foros como de los documentos teóricos y además con diferentes funciones, pues en algunas ocasiones se leía para comprender, mientras que en otras se leía para argumentar, o en el caso de los foros, eran leídos para conocer las posturas de sus compañeros en relación con la teoría.

En cuanto a la escritura, la participación, aunque inicialmente generaba temor al rechazo o al error, con el tiempo se fue puliendo. Los estudiantes generaban borradores que tras varias lecturas eran modificados, en función de lo que se deseaba decir y cuidando no herir susceptibilidades entre los compañeros. Este proceso obligaba, en cierta medida, a generar borradores que eran reestructurados a nivel textual y teórico.

ANÁLISIS DE LOS FOROS

El análisis de los foros se llevó a cabo con la ayuda de la herramienta Atlas.ti. 5.0 Este es un software para el análisis de datos cualitativos que permite la selección de citas o fragmentos pertinentes para su posterior interpretación. En este caso, lo utilizamos con una función un tanto cuantitativa, pues el procesamiento consistió en la identificación y selección de los marcadores del discurso utilizados en las intervenciones (desde la teoría de Tusón y Portoles), para su posterior conteo. Este tipo de procesamiento nos permitiría saber que tipo de marcadores eran más usados por los estudiantes, determinando así el nivel de apropiación de los referentes teóricos. Mediante este análisis se pretendía la validación de otra hipótesis de trabajo, la cual planteaba que “la participación en foros, por exigir la intervención de forma escrita, permitía repensar y reelaborar los conceptos, facilitando una mayor apropiación de los mismos por parte del sujeto”.



Con el propósito de validar la hipótesis, se retomaron, como se aprecia en el gráfico tres tipos de análisis:

- *Análisis del discurso:* Este trabajo se llevó a cabo con el apoyo en las teorías de autores tales como José Portolés, Amparo Tusón y Helena Calsamiglia, quienes, en términos generales, definen los marcadores del discurso como aquellas expresiones que facilitan el procesamiento de la información, a partir de la relación entre lo dicho y el contexto, es decir que son las unidades lingüísticas que guían las inferencias en las comunicaciones y proporcionan cohesión y estructura a los enunciados (Portolés, 1998).

Con base en las propuestas de estos autores, se realizó una tabla de categorización de los marcadores, según el uso específico otorgado a cada uno, por los autores. Las categorías que se tuvieron en cuenta dentro del análisis se constituyeron de la siguiente forma:

ORGANIZACIÓN GLOBAL DEL TEXTO O ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN: Se orientan al desarrollo mismo del enunciado. Proporcionan esencialmente instrucciones referentes a la distribución de los comentarios. Es decir, regulan la organización informativa

Ordenadores: Indican el lugar que ocupa un miembro del discurso en una secuencia ordenada por partes.	Iniciadores o de apertura	Para empezar, antes que nada, primero de todo, <i>En primer lugar, primeramente,</i>	Sirven para abrir una secuencia en el discurso
	De continuidad	<i>En segundo lugar, tercer...lugar, por otra (parte), por otro (lado), asimismo, igualmente, de igual forma/modo/manera, luego, después, etc.</i>	Indican que el miembro que acompañan forma parte de una serie de la cual no es el elemento inicial
	Conclusivos o de cierre	<i>Por último, en último lugar, en último término, en fin, por fin, finalmente</i>	Señalan el fin de una serie discursiva
Comentadores o continuativos: Presentan el miembro del discurso como un nuevo comentario		Pues bien, entonces, en este sentido, el caso es que a todo esto <i>bien, pues, así las cosas, dicho eso.</i>	Consiste en una preparación necesaria para comprender lo que se dirá después. Guía las inferencias.
Distribuidores		Por un lado, por otro; por una parte, por otra: estos, aquellos, <i>de una parte, de un lado</i>	
Digresivos o digresores		<i>A propósito, a todo esto, dicho sea de paso, dicho sea, entre paréntesis, Por cierto,</i>	Introducen un comentario lateral
Espacio-Temporales	De anterioridad	<i>Ante, hasta el momento, más arriba, hasta aquí</i>	
	De Simultaneidad	En este momento, aquí, ahora, el mismo lugar, mientras, a la vez	
	De posterioridad	después, luego más abajo, seguidamente	
CONECTORES: Predominan en prácticas discursivas elaboradas y formales, en las que es necesario precisar elementos de enlace. Proporcionan instrucciones argumentativas con el fin de guiar las inferencias dentro de un conjunto de miembros relacionados.			
Aditivos	En la misma escala argumentativa	<i>Incluso, inclusive, es más, a saber, igualmente, así mismo, y, también, tal como, del mismo modo</i>	Unen a un miembro discursivo con otro, ya sea que este tenga la misma orientación

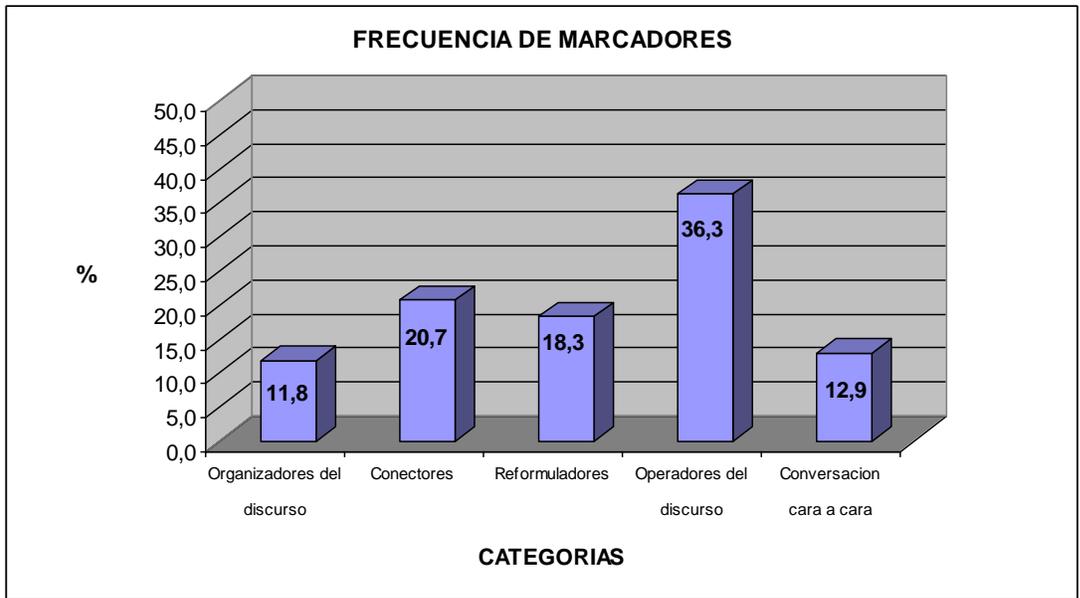
			argumentativa o no.
	Responden a diferentes escalas argumentativas	<i>Además, encima, aparte, por añadidura, ni, tampoco</i>	
De causa	Causativos	A causa de ello, por eso, porque, pues, puesto que, ya que, dado que, por el hecho de que, en virtud de, gracias a	
	Consecutivos	De ahí que, pues, luego, por eso, de modo que, de ello resulta que, así que, así pues, entonces, <i>así pues, por tanto, por lo tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, como resultado, así entonces</i>	Presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como consecuencia del anterior
	Condicionales	Si, con tal de que, cuando, en el caso de que según, a menos que, a no ser que, siempre y cuando	
	Finales	Para que, a fin de que, con el propósito/objeto de, de tal modo que	
Temporales		Cuando, de pronto, en ese momento, entonces, luego, tarde, mientras tanto, una vez, un día, en aquel tiempo, de repente, enseguida	
Espaciales		Enfrente, delante, arriba, etc	
Contraargumentativos o contrastivos: Presenta el segundo miembro como atenuador o supresor del primer miembro o con las posibles conclusiones que se pudieran obtener de este		<i>En cambio, por el contrario, por contra, en vez/lugar de, contrariamente,</i>	Indican un contraste o contradicción entre los miembros vinculados
		<i>antes bien,</i>	Comenta el mismo tópico que el miembro anterior

		<i>sin embargo, no obstante, con todo, empero, ahora bien, ahora, pero, de todos modos, sea como sea, en cualquier caso, a pesar de, aun así, depuse de todo, así y todo, con todo</i>	Introducen conclusiones contrarias a las esperadas del primer miembro.
		<i>Eso si</i>	Muestra un miembro del discurso que atenúa la fuerza argumentativa del miembro anterior.
		<i>Excepto si, sino, a no ser que</i>	Tienden a ser condicionantes
REFORMULADORES: Presentan el nuevo miembro del discurso como nueva formulación de lo que se pretendió decir con el miembro anterior. En este sentido, el miembro que se introduce, explicita el primero o lo rectifica, sugiriendo que en este caso el énfasis se centra en el segundo miembro.			
Explicativos		<i>O sea, es decir, esto es, a saber, (dicho) en/ con otras palabras, (dicho) en/ con otros términos, dicho de otra manera, dicho de otra forma, (dicho) de otro modo</i>	Presentan el segundo miembro como un reformulador que aclara o explica lo que se dijo con el miembro anterior
Rectificativos		<i>Mejor dicho, más bien</i>	Sustituyen el primer miembro por otro que lo mejora
De distanciamiento		<i>En cualquier caso, en todo caso, de todos modos, de todas formas, de todas maneras, de cualquier modo, de cualquier forma, de cualquier manera</i>	Muestra una nueva formulación que priva de pertinencia el miembro anterior y condiciona la prosecución del discurso
Recapitulativos		<i>En suma, en conclusión, en resumen, en síntesis, en resumidas cuentas, en definitiva, a fin de cuentas, en</i>	Presenta el miembro del discurso como una conclusión o recapitulación

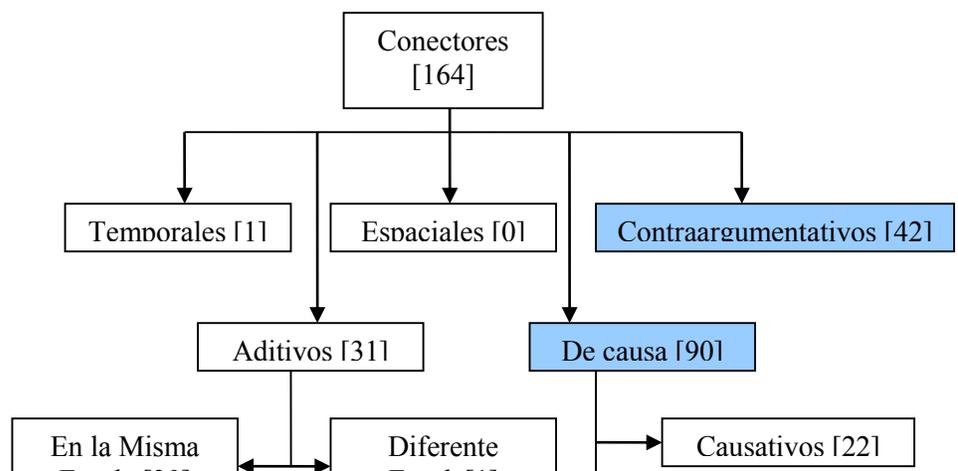
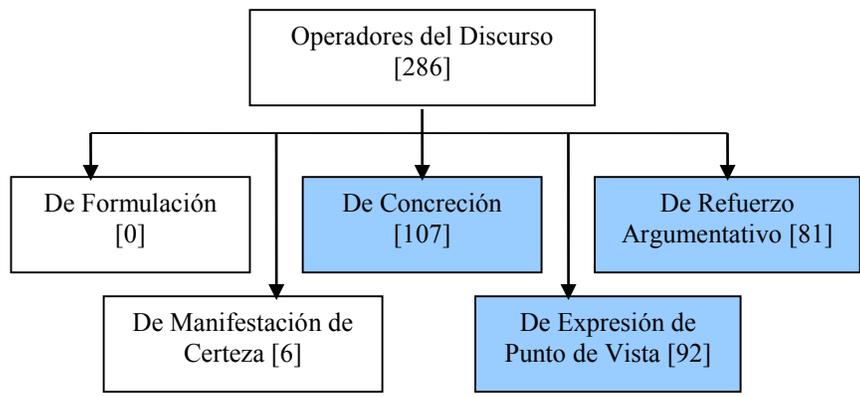
		<i>fin, total, vamos, al fin y al cabo</i>	que parte del miembro anterior o de una serie de miembros
OPERADORES DEL DISCURSO: Condicionan las posibilidades discursivas del miembro en el que se incluyen, o al que afectan, pero sin relacionarlo con el miembro anterior			
De formulación Presenta su miembro como una formulación que transmite satisfactoriamente la intención comunicativa del hablante		<i>Bueno</i>	Tiene la función metadiscursiva de indicar el comienzo de una secuencia y, por tanto, el fin de la anterior
De concreción		<i>Por ejemplo, verbigracia, en especial, en particular, en concreto</i>	Presentan el miembro en el que se encuentran como ejemplo de una generalización
De refuerzo argumentativo Refuerzan como argumento el miembro en el que se hayan y limitan los demás miembros como desencadenantes de posibles conclusiones		<i>En realidad, en el fondo, en rigor, de hecho, en efecto, la verdad,</i>	Muestran su miembro como un a realidad o un hecho cierto frente a otros argumentos posibles.
		<i>Claro, desde luego.</i>	Presentan el miembro del discurso al que afectan como evidente
De expresión de puntos de vista		En mi opinión, a mi juicio, a nuestro entender, desde mi punto de vista, a mi parecer, tengo para mi, por lo que a mí respecta	
De manifestación de certeza		Es evidente que, es indudable, todo el mundo sabe,	
De confirmación		En efecto, por supuesto, desde luego, por descontado, efectivamente	
De tematización		Respecto a, propositote, por lo que respecta a, en cuanto a,	

Presentes solo en la conversación cara a cara: se generan por la necesidad de lograr la cooperación, el seguimiento, la atención, el acuerdo o la confirmación del contenido transmitido.	
De demanda de confirmación o de acuerdo: Regulan la interacción	¿eh?, ¿verdad?, ¿sí o no?, ¿no?, ¿me entiendes?, ¿me sigues?, ¿sabes que quiero decir o no?, ¿vale?, ¿ves?, ¿oyes?, ¿sabes?
De advertencia	Mira, ojo, cuidado, fíjate
Reactivos de acuerdo	Bueno, perfecto, claro. Si, bien, vale, de acuerdo, exacto, evidente, okay, ya, perfectamente
Estimulantes	Venga, va
Iniciativos	Bueno, bueno pues, mira, veamos, mire usted, a ver, vamos a ver, ¿sabes que?
Reactivos	¡Hombre!, ¡mujer!, tío, vaya, es que
Reactivos de desacuerdo	Bueno, pero, vaya, no, tampoco, nunca, en absoluto, qué va, para nada, por favor; perdone-pero
De aclaración, corrección o reformulación	O sea, mejor dicho, quiero decir, bueno
De atenuación	Bueno, un poco, yo diría, como muy, de alguna manera, en cierto modo
De transición	Bueno...
Continuativos	Luego, después, entonces, así pues, conque, total, pues, pues nada, así que
De finalización y conclusión	Y tal, y eso, y todo. Hala, hale, bueno,...
De cierre	Y ya está, nada mas, eso es todo..

El análisis consistió en la mera identificación de los marcadores presentes en las discusiones que se daban al interior de los foros. Se infería el grupo al que pertenecía cada uno de ellos, lo que permitió, a nivel general, identificar el tipo de discurso utilizado por el estudiante.

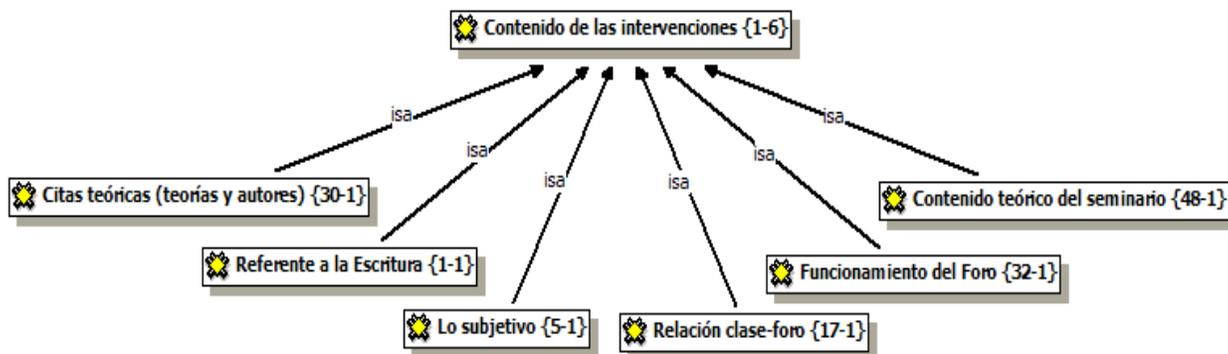


Como se puede observar, en las discusiones presentes en los foros, predominó el uso de los marcadores correspondientes a los grupos: **operadores del discurso** y **conectores**, es decir, marcadores de: argumentación, contraargumentación, concreción, causa y consecuencia, así como de expresión de puntos de vista, los cuales, por su naturaleza determinan una apropiación y asimilación de los temas discutidos.



Este estudio, pudo evidenciar que, con el transcurrir del tiempo, los estudiantes incrementaban el uso de marcadores, en especial los de tipo argumentativo, lo que permite pensar que, efectivamente, el uso de estas tecnologías lleva al estudiante a 1) comprender la teoría y 2) apropiarse de ella y desarrollar la capacidad de argumentarla. Esto se debe a que, en sí, el seminario demandaba estos desarrollos. Pues, en el foro, por un lado se indaga sobre la comprensión del texto y de los conceptos presentes en las lecturas y, por otro, el profesor al verificar la comprensión de los conceptos, guía a los estudiantes a la discusión sobre los referentes teóricos. De esta manera, se pretende, como se enunció inicialmente, propender por la autonomía intelectual de los participantes en los foros. Por esto mismo, se decidió realizar un rastreo inicial que permitiera observar la temática en torno a la cual giraban las discusiones:

- *Temas de discusión:* Este apartado hace referencia al contenido de las intervenciones que realizaron los estudiantes al interior de los foros. Dichas intervenciones daban cuenta de los aspectos observables en el siguiente gráfico, el cual presenta entre paréntesis la frecuencia de aparición de cada una de las temáticas en el desarrollo del foro².



Es decir que, como se puede apreciar en el gráfico, los temas discutidos con más frecuencia en los foros eran los relacionados con el contenido teórico del seminario y el funcionamiento mismo del foro. Intervenciones que como se observa, en la primera categoría a la izquierda, eran

² La frecuencia de aparición corresponde al primer número (n) dentro del paréntesis {n:m}

sustentadas concitas textuales y/o referencias a teorías y autores. Presencia que se observó con mayor frecuencia en la etapa final del semestre.

- *Tipologías textuales:* Con base en la propuesta de Jean Michael Adams, para la tipificación de los géneros discursivos, se realizó una lectura cuantitativa de la cantidad de veces que aparecía un género discursivo predominante. En los resultados era evidente la predominancia del texto argumentativo, el cual se apoyaba en ocasiones en textos explicativos o incluso narrativos, los cuales servían de refuerzo para los argumentos planteados por los estudiantes.

En otras palabras, los estudiantes argumentan cuando dan a conocer sus comprensiones de la lectura y sus puntos de vista en relación con los planteamientos teóricos de los textos bases y para ello se valen de ejemplos, narraciones, explicaciones, citas, etc. Que demuestran no solo la apropiación de las teorías sino la sustentación de sus propios puntos de vista.

ANÁLISIS DEL GRUPO FOCAL



Se realizó un grupo focal, que tenía como propósito, por un lado, indagar las percepciones de los estudiantes sobre el foro y las demás herramientas tecnológicas del seminario, y por el otro, averiguar las competencias que este tipo de procesos habían desarrollado en ellos. El análisis del grupo focal, que también se llevó a cabo con el software Atlas.ti, pretendía identificar y categorizar este tipo de opiniones dentro de la conversación, para conocer las posiciones y percepciones de los estudiantes al respecto.

En este análisis se pudo identificar que los procesos de lectura y escritura adquirían nuevas connotaciones:

- ***Tipo de lecturas presentes, relectura para comprender y participar.***

El seminario, en cierta forma, exigía a los estudiantes tener diferentes procesos de lectura y relectura, los cuales tenían funciones tales como:

1. Conocer el texto
2. Dar cuenta de lo leído para poder intervenir en los foros
3. Pero si ya habían dicho lo que se pensaba escribir. Debía realizarse una relectura para buscar opiniones adicionales sobre la discusión presente en el foro.
4. Y si, adicionalmente, se generaba una discusión en torno al comentario realizado en el foro, debía releerse para argumentar sus propias opiniones.

Las afirmaciones de los estudiantes a este respecto, se pueden dividir en dos grandes grupos. El primero de ellos relacionado con las lecturas propias de los foros, respecto a las cuales afirman:

“poder retomar lo que se dijo y pensarlo uno y darle la vuelta... por eso era que habían tantas entradas y muy pocas intervenciones, porque uno iba entraba, miraba leía y de una salía y pensaba otro ratito, pero es una posibilidad muy rica porque se construye más o sea uno le puede dar más vueltas, busca las citas, para poder hacer las respuestas”.

“entraba y sí, era muy bueno porque algunas veces uno tenía que mirar: “pero dónde fue que esta persona dijo esto, y por qué lo dijo y eso mismo, o sea, por lo general uno leía y después entraba al foro, pero de todas maneras a uno le pecaba la curiosidad de leer antes de leer”.

Lo anterior demuestra que se generaban procesos de lectura al interior del foro con el objeto de retomar las intervenciones propias y las de sus compañeros, para poder dar respuestas apropiadas a las discusiones.

Por otro lado, el proceso relacionado con la lectura de los documentos teóricos, implicaba no solo leer y participar en los foros, sino también volver varias veces a la lectura para apropiarse de la teoría y poder argumentarla por escrito. En esta línea los estudiantes afirman:

“Una de las ventajas, es que el foro lo presionaba a uno a que leyera más rápido, porque entonces precisamente eso, por las entradas, entonces uno decía, bueno, será que ya empezaron, será que no empezaron, será que tengo un día más para leer las fotocopias, será que no...”

“El hecho de tener que responderle a una persona, lo hacía leer a uno las fotocopias con más profundidad, porque uno puede tener una idea muy general de lo que quiere decir. Pero no es lo mismo explicarla y no es lo mismo contestarle a otra persona.”

“si uno leía antes y no entendía, simplemente, por lo menos a mi me pasaba, no entendía o si me quedaba algo que entendiera yo lo trataba de buscar en las fotocopias entonces eso ayudaba a recordar mas determinado tema”

Y al comparar el tipo de lectura que se realiza en este tipo de clases y los seminarios exclusivamente presenciales, los entrevistados afirman:

“uno va a decir una idea y de pronto ya la dijo el otro, y no tiene uno como el tiempo de volver sobre lo que leyó, en cambio acá uno dice, no yo iba a decir esto, o yo pienso parecido, pero venga yo vuelvo y leo y vengo y miro porque no, o sea, tengo que decir otra cosa que no sea igual a lo que ya dijeron”

– Tipos de escritura... desarrollo de la escritura académica y conciente.

La escritura adquiere un carácter de obligatoriedad, como uno de los estudiantes reconoce en el grupo focal, en tanto que quien no escribe no existe. Adicionalmente, se vuelve un proceso más conciente en términos de que es un producto público, que otros van a leer, a refutar o reafirmar y el cual, también, permite la interacción con compañeros y docentes.

El foro, dado su carácter público, implica asumir puntos de vista pero a la vez implica un alto grado de atención en el uso de los conceptos. En este sentido, es importante señalar que a medida que avanza el foro, cuando va ganando en complejidad, el nivel de escritura y de interacción, cuando se ha superado las dificultades de cultura tecnológica, los miembros comienzan a adquirir un carácter más académico.

En otras palabras, al inicio del foro las intervenciones eran cortas y bastante definitorias, pero con el tiempo y la adecuada guía del maestro, las intervenciones se fueron tornando en textos argumentativos, en los que los estudiantes establecían debates y sustentaban sus opiniones teniendo en cuenta referentes teóricos. Llegando incluso a citar textualmente o a parafrasear tanto los textos originales como las intervenciones de sus compañeros.

En esta misma línea, los portafolios permitían la posibilidad no solo de leer y releer sus propios textos sino también los de sus compañeros, constituyéndose, esta herramienta, en un referente

para su propia escritura. Pues proporcionaba un modelo de los diferentes tipos de escritura requeridos en el seminario, al contrastar la escritura propia con la escritura de sus compañeros.

A este respecto los estudiantes, en el grupo focal, afirmaron:

“...Es que aquí es, o sea, volver a leer, volver a leer y volver a leer, no leer así rapidito, sino leer con mucho cuidado porque lo que uno dice allá tiene que saber porque lo dice y de donde lo sacó, de donde sacó esa idea. No es que a mí se me ocurrió porque yo leí ahí como tres rengloncitos y ya, y leí así rapidito como para saber de que se trataba, no, como es una opinión que queda ahí, entonces tiene uno que volver sobre la lectura, y volver otra vez, entonces prácticamente la lectura es una lectura como para no olvidar, porque como uno siempre vuelve y vuelve sobre la lectura, entonces...”

“no es lo mismo contestarle a otra persona, para eso se necesita organizar como las estructuras mentales y organizar las estructuras escritas también”

“nos permitió también escribir cada vez con mayor cuidado”

“Yo creo que se progresó también en la conciencia que tiene uno de su escritura,”

“Si, hay mas conciencia de lo que uno esta escribiendo y como lo esta escribiendo”

“También hay una exigencia que uno no podía decir cualquier cosa porque iba a quedar hay iba a quedar registrada, entonces la limitación también va en el sentido de que libera pero también era como con la responsabilidad de que lo que está hay no es que se va a olvidar sino que como 81 veces todo el mundo va a ir a revisar que fue lo que se dijo entonces, esa es otra.”

“cuando se ve ya allá en pantalla allá pues, con sus intervenciones tamaño familiar y todo el mundo leyéndolo a uno, eso crea también conciencia, entonces todos empezamos a mirar: Ay que fue lo que dije?, uy! no espere...”

“era como diferente tener que escribir en el papel a tener que escribir allá en el computador, entonces eso también hablando de tecnología como tal, y pues el uso como tal del foro que le ayuda a uno a ver que es como una herramienta de comunicarse y de hacer que los estudiantes de uno también participen... así como nosotros participábamos”

Y con respecto al rol del maestro afirman:

“a mí me parece que al principio el profesor como que nos ubicaba y nos decía bueno mas definiciones mas..., como profundice mas y eso se fue mejorando a medida que uno pasaba a medida que el foro transcurría, lo mismo que las intervenciones del profesor hacían que uno mejorara”

A MODO DE CONCLUSIÓN

Luego de la implementación de la propuesta y la sistematización de la misma, hemos podido observar el aporte fundamental de las herramientas virtuales al trabajo de los procesos de lectura y escritura en niveles de educación superior. Las herramientas, se han convertido, en el

seminario, en una base fundamental para la comprensión del corpus de textos de la asignatura y en un primer paso para la autonomía intelectual de los estudiantes.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que las tecnologías por sí mismas no garantizan los avances planteados anteriormente, en términos de cualificación de la escritura, fortalecimiento de la lectura inferencial y literal, y la apropiación de teorías; sino que es necesaria la claridad metodológica, en el uso que el docente le otorga a la herramienta e igualmente la claridad conceptual que éste posea de las temáticas a tratar.

En este sentido, la investigación señala como conclusiones claves:

1. Que existe un potencial pedagógico importante en el uso de plataformas de trabajo colaborativo, para desarrollar procesos alternativos de lectura, escritura y argumentación en el espacio universitario.
2. Que es posible generar modalidades de interacción discursiva apoyadas en plataformas de trabajo colaborativo, en las que la escritura juega un papel central, y que esas interacciones tienen características distintas de las interacciones cara a cara.
3. Que las características de herramientas como los foros Virtuales y los Blogs posibilitan modos de lectura, intensiva y a profundidad, de textos académicos, difíciles de lograr en espacios académicos presenciales.
4. Que es posible cualificar los niveles de producción de textos académicos expositivos y argumentativos, a través de interacciones complejas mediadas por la escritura y la argumentación, soportadas en plataformas virtuales.
5. Que no es conveniente virtualizar totalmente los procesos de argumentación y de escritura universitaria, ni eliminar las interacciones cara a cara en la producción de textos, pues las funciones de la argumentación, la lectura y la escritura, así como los tipos de interacción en ambas modalidades son diferenciales.
6. Que el sentido y pertinencia del uso de las herramientas virtuales depende, en gran medida, de las funciones que se les asignen en el dispositivo pedagógico. Dicho de otro modo, las tecnologías toman forma en atención a las intencionalidades pedagógicas y didácticas.