



FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación

*Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto.
Ministerio de Educación.*

Informe Final

LA DIDÁCTICA DEL HIPERTEXTO Y SU INCIDENCIA EN LA CALIDAD DEL ALFABETISMO ACADÉMICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DE EGB

Investigador Principal: Beatriz Figueroa
Institución Adjudicataria: Universidad de Concepción
Proyecto FONIDE N°: 285 - 2006

Enero 2008



Información: Secretaría Técnica FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo – DIPLAP. Alameda 1371, Piso 8,
MINEDUC. Fono: 3904005. E-mail: fonide@mineduc.cl

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN:

Inicio del Proyecto: Marzo 2008

Término del Proyecto: Enero 2008

Equipo Investigación: Beatriz Figueroa, Lucía Domínguez, Luis Ajagán, Verónica Yáñez y Mariana Aillon.

Monto adjudicado por FONIDE: \$17.500.000-

Presupuesto total del proyecto: \$17.632.547-

Incorporación o no de enfoque de género: NO

Comentaristas del proyecto: Maria Isabel Infante, Carmen Sotomayor y Sergio Caruman

“Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC”.

Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

ÍNDICE

I. Identificación del Proyecto de Investigación	3
II. Objetivos de la investigación	4
1. Objetivo General	
2. Objetivos Específicos	
III. Destalle de las actividades y resultados alcanzados	5
IV. Antecedentes	7
V. Preguntas Centrales de la Investigación	24
VI. Metodología e Instrumentos de Recolección de la Información	26
VII. Análisis de la Información Recogida	30
1. Relatos de vida de los estudiantes	30
2. Análisis de trabajos escritos de los estudiantes con apoyo hipertextual	51
3. Análisis de exposiciones orales y entrevistas posteriores	83
4. Análisis de las categorías emergentes del focus group a profesores	95
VIII. Conclusiones Generales	106
IX. Discusión de los Resultados Obtenidos y Propuesta Metodológica	119
X. Recomendaciones para Políticas públicas en el Ámbito Educativo	135
XI. Referencias Bibliográficas	136
XII. Resumen – abstract	140
XIII. Resumen Ejecutivo	142
XIV. Anexos	160
Instrumentos de recogida de datos	161
Cartas de aceptación y correos de evaluación de los artículos	169
Documentos Seminario en Buenos Aires	

IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1.- Nombre del Proyecto

La didáctica del hipertexto y su incidencia en la calidad del alfabetismo académico en la formación docente inicial de EGB

2.- Código Proyecto

673

3.- Nombre de la Institución

Universidad de Concepción

4.- Nombre del Investigador Responsable

Beatriz Figueroa Sandoval

5.- Dirección Postal

Edmundo Larenas # 335, Barrio Universitario, Concepción

6.- Teléfono/Fax

(41)2207103 – (41)2204450 / (41) 2206187

7.- Dirección Electrónica

bfiguero@udec.cl

OBJETIVOS DEL PROYECTO

1. Objetivo general:

Generar una propuesta metodológica, a partir del uso del hipertexto, para apoyar el desarrollo de las competencias de comprensión y producción de textos (alfabetismo académico), requeridas en la formación docente de calidad.

2. Objetivos específicos:

2.1 Determinar y describir los *eventos* y las *prácticas* de lectura y escritura relevantes experimentadas por los estudiantes en su historia de vida, con el fin de conocer las oportunidades de manejo contextualizado y funcional de estas, en su formación académica.

2.2 Identificar, clasificar y describir la variedad de hipertextos utilizados por los estudiantes, desde las modalidades discursivas básicas, en las asignaturas del currículo de formación inicial en Enseñanza General Básica.

2.3 Identificar y describir los procesos de interacción comunicativa que surgen entre los alumnos y los hipertextos, los niveles de comprensión que van de lo simple a lo más complejo, así como los productos generados con el conocimiento recogido de esta fuente: presentaciones y exposiciones orales, informes, monografías, ensayos, entre otros.

2.4 Conocer la percepción que los docentes de la Carrera de EGB tienen respecto de la utilización didáctica del hipertexto para desarrollar en los estudiantes las competencias de alfabetismo académico.

2.5 Determinar y describir de qué manera el uso de hipertexto influye en la calidad del alfabetismo académico de los alumnos y a partir de este conocimiento, generar una propuesta metodológica que optimice los procesos de comprensión y producción textual.

**DETALLE DE LAS ACTIVIDADES y RESULTADOS
ALCANZADOS**

Actividades	Cumplimiento			Fundamentación
	Total	Parcial	No Cumplida	
1. Relato de vida: 1.1 Elaboración de una pauta semiestructurada 1.2 Aplicación 1.3 Transcripción y organización de la base de datos 1.4 Análisis de los primeros datos y levantamiento de las primeras categorías	X			Se aplicó el relato de vida a la totalidad de los sujetos de la muestra de investigación y los datos están procesados en los análisis adjuntos.
2. Observación en el aula: 2.1 Elaboración de pauta para observación 2.2 Análisis de los datos	X			La observación se realizó en una muestra de tres asignaturas.
3. Entrevistas a estudiantes: 3.1 Elaboración de pauta de entrevista 3.2 Aplicación de las entrevistas 3.3 Análisis de los datos	X			A la misma muestra que fue observada en sus exposiciones orales se le aplicó una entrevista, que tenía como propósito conversar sobre algunos de los aspectos observados.
4. Recolección de artefactos 4.1 Elaboración de pauta de revisión de artefactos 4.2 Recolección y análisis de la información	X			Se elaboró la pauta de análisis. Se recogieron los trabajos escritos de finales de semestre y se analizaron.
5. Cuestionario Focus Group 5.1 Elaboración de la pauta 5.2 Aplicación del focus group 5.3 Transcripción de la información 5.4 Análisis de los datos	X			La pauta fue elaborada, el focus realizado y sus datos analizados.
6. Observación de videos de clases 6.1 Elaboración de pauta 6.2 Filmaciones			X	Este registro fue eliminado de la investigación por sugerencia de la comisión que evaluó el avance del proyecto en julio y que estimó que con los procedimientos anteriores ya se recogía suficiente información.

Actividades	Cumplimiento			Fundamentación
	Total	Parcial	No cumplida	
<p>7. Elaboración de artículos</p> <p>7.1 Primer artículo: discusión teórica sobre el concepto de hipertexto</p> <p>7.2 Segundo artículo: análisis de las entrevistas a los estudiantes.</p> <p>Quedan en elaboración un tercer artículo que versará sobre el análisis de los trabajos de los estudiantes y el cuarto artículo que recogerá el diseño general de la investigación y la discusión de los resultados.</p>	X			<p>Artículo 1: "Internet vino para quedarse: sus efectos en las prácticas de lectura y escritura" fue enviado y aceptado en la Revista Paideia de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción.</p> <p>Artículo 2: "Percepciones de los estudiantes de Educación Básica respecto de sus prácticas de lectura y escritura" fue enviado y está en proceso de evaluación en la Revista Theoria de la Universidad del Bío- Bío</p>
<p>8. Ponencia en Seminario "Tercera Jornada sobre material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior", organizado por el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, el 7 de agosto de 2007.</p>	X			<p>Divulgación en seminario sobre experiencias didácticas innovadoras en la educación superior. Presentación del análisis de los relatos de vida de los estudiantes, respecto del uso del hipertexto y su implicancia en las prácticas de lectura y escritura.</p>
<p>9. Seminario con expertos.</p> <p>Se invitó a la Doctora Paula Carlino, académica de la Universidad de Buenos Aires con numerosas publicaciones en la línea del "alfabetismo académico". La Dra. Carlino tuvo acceso a la propuesta de investigación y análisis, y el 29 y 30 de octubre participó junto al equipo de investigación en un seminario, que permitió retroalimentar el proceso.</p>	X			<p>Retroalimentación del proceso de análisis de los datos.</p> <p>Invitación de la Dra. Carlino para participar el 2008 en un seminario internacional de lectoescritura regional en Costa Rica, para dar cuenta de la investigación en un panel junto a la Dra. Carlino y otros especialistas en el área.</p>

ANTECEDENTES

Introducción

El estudio bibliográfico que presentamos a continuación surge de la necesidad de contar con una revisión teórica acotada, que nos aporte referentes actualizados, a la observación y descripción de las prácticas de lectura y escritura con apoyo del hipertexto, de un grupo de estudiantes de la carrera de Educación General Básica.

En la actualidad, los jóvenes usan herramientas tecnológicas que están produciendo importantes cambios en sus prácticas de lectura y escritura. Respecto de éstos cambios cabe preguntarse: ¿Hasta qué punto la fragmentación de la información producida por Internet incide en el alfabetismo académico de nuestros estudiantes? ¿Cómo interactúan los estudiantes universitarios con el hipertexto y los libros tradicionales? ¿Existe realmente una interacción de ese tipo? ¿Qué consecuencias tiene esta interacción para la producción textual propia? ¿Qué competencias deben desarrollar los docentes para estimular las habilidades discursivas de los estudiantes universitarios?

Para iniciar la búsqueda de estas respuestas, fundamentales en el proceso de elevar la calidad en la formación de profesores, un grupo de docentes de la Facultad de Educación ha generado una línea de investigación. Ésta se propone unir desde una perspectiva didáctica de proyección en el curriculum de formación, los avances en el área de alfabetismo académico (que comprende las prácticas lecto/escritas en la universidad), con los aportes que a ésta dimensión tributa el trabajo con el hipertexto, como forma de interacción comunicativa. En el contexto anterior, este trabajo constituye un primer avance, en el marco del proyecto Fonide N°73 titulado “La didáctica del hipertexto y su incidencia en el alfabetismo académico en la formación de profesores de Educación General Básica”.

El trabajo hace referencia a los siguientes aspectos: Tecnología y educación; alfabetización múltiple y digital; internet, la red de redes; el concepto de hipertexto y las discusiones actuales que provoca; relación entre intertextualidad e hipertexto. El análisis de todos estos aspectos nos permiten construir el marco referencial para acercarnos al gran tema: El alfabetismo académico en el contexto de la formación docente.

Tecnología y Educación

En la actualidad, con los avances de la tecnología de la información, específicamente en el campo de Internet, el desarrollo de la construcción del aprendizaje y por ende del conocimiento está cambiando. Sin embargo, no se conoce aún cuál es la naturaleza exacta de este cambio. ¿Se trata de modificaciones socioculturales que nos permiten hablar de nuevos tipos de sociedades informacionales? ¿Se trata, quizás, de modificaciones en nuestros conceptos y formas de pensar, al punto tal que se avance hacia el término de la era del alfabeto? ¿Se trata de alteraciones en las estructuras político-económicas de magnitud tal que deberíamos hablar del fin de un mundo esencialmente dedicado a la producción, y de su sustitución por un mundo de la información? Preguntas todas que están por resolverse. La seguridad que tenemos en el presente es que Internet y dentro de ella lo que denominamos hipertexto, constituye un poderoso sistema de red emergente que contiene un enorme poder y energía creativa en su autoorganización, con gran influencia en la generación del conocimiento.

Existe un cierto consenso entre los pedagogos sobre el potencial didáctico que Internet ofrece. La investigación empírica actual sobre el uso de las TIC`s¹ en las salas de clases en Inglaterra (por ejemplo, la llevada a cabo por el Oxford Internet Institute), muestra con claridad que el uso de Internet no significa automáticamente el deterioro de la capacidad de producir, por parte de los alumnos, textos propios. Por el contrario, en las lecciones observadas -en las cuales los alumnos de la escuela básica trabajaban interactuando con ordenadores, pizarras electrónicas y el discurso del maestro- se pudo constatar que los educandos expresaban con sus propias palabras lo que habían comprendido del material recogido de Internet (Birmingham, 2005).

En contraste con la investigación europea mencionada, nuestra práctica docente a nivel universitario en Chile muestra claros indicios de un alfabetismo académico insuficiente. Lo cual impide o dificulta una interacción crítica, por parte de los estudiantes, entre el hipertexto, el libro tradicional, la práctica discursiva en el aula y la producción textual propia, tanto manual como electrónica.

Se percibe en las prácticas discursivas de los alumnos que los materiales recogidos de Internet no son entendidos como parte de un contexto y que al ser copiados y reproducidos deben ser también recontextualizados. ¿Qué sentidos adquieren esos textos en los nuevos contextos creados por los alumnos? Normalmente esta pregunta no es

¹ TIC`s: Tecnologías de Información y Comunicación en Educación.

analizada ni por docentes ni por estudiantes. Parte no insignificante de este tipo de trabajo se limita a la reproducción acrítica de material que circula en Internet; como señala Umberto Eco «... no se trata de una semiótica del “cortar & pegar”, sino de la semiótica del resultado sintáctico/estilístico del “cortar & pegar”» (Eco, 1996). Es decir, cómo se reelabora la información encontrada, ya sea a partir de una paráfrasis o de la interpretación personal que se da a la información encontrada.

Alfabetismo múltiple y alfabetismo digital

En sentido amplio, el concepto de alfabetismo² global (Infante, 2000; Gutiérrez, 2003; Piscitelli, 2005; Kress, 2003; Trejo, 2006) comprende el manejo por parte del ciudadano de diversos códigos con los que interactúan en la sociedad actual. “Este alfabetización global, total, integral o múltiple tiene tres referentes básicos imprescindibles y relacionados entre sí: 1) alfabetización lingüístico o informacional, con la información como principal referente, 2) la alfabetización ética o moral, centrada sobre todo en la formación integral de la persona, y 3) la alfabetización relacional o social, en la que los fines sociales de la educación y las necesidades de la época determinan la acción educativa y alfabetizadora. Estas tres dimensiones son complementarias y dependientes entre sí” (Gutiérrez, 2003:36).

De esta forma, no es posible avanzar en una de las tres dimensiones antes citadas sin que se influyeran las otras dos. La dimensión informacional, actualmente también llamada *alfabetización digital* es la más reconocida y tratada por los especialistas. Sin embargo, si revisamos por ejemplo, cómo un grupo de estudiantes busca, selecciona y procesa información desde internet, centrados en el campo disciplinario de una asignatura de carácter científico, reconocemos que los contenidos y objetivos que movilizan estas prácticas de lectura y escritura, no son independientes del modelo de persona que busca desarrollar la sociedad de nuestra época, y que por tanto, esta tarea conlleva una dimensión ética y social, al mismo tiempo que informacional. Así lo expresa Semali, (2000:185) cuando sostiene que: *“... la producción de significado, a partir de las representaciones de la realidad trabajada por los medios de comunicación, depende del conocimiento compartido por la comunidad. Este conocimiento viene conformado por el*

² En el contexto de la literatura especializada se usa el término “alfabetización” para designar los procesos de lectoescritura inicial y el término “alfabetismo” para designar las prácticas de lectura y escritura en variadas etapas y ámbitos de la vida social. Como sostiene Ferreiro (2004) “No hay una buena equivalencia entre el inglés “literacy” y el español “alfabetización”. “Literacy” es más apto para designar el aprendizaje de las prácticas sociales vinculadas a la producción, uso y circulación de lo escrito, mientras que el español “alfabetización” remite más directamente el aprendizaje del alfabeto como tal”.

sistema de valores y creencias de la comunidad, su concepción del mundo, su uso del lenguaje, y por la forma en que cada uno se sitúa en su propia cultura en relación con los demás”.

En la actualidad, la digitalización de la información constituye la clave de la creación de entornos y documentos multimedia. Con la digitalización se superan las dificultades de multimedia de soporte múltiple y se favorece en gran medida la integración de lenguajes. Textos, gráficos, sonidos e imagen, una vez digitalizados pueden ser modificados, editados y combinados muy fácilmente entre sí. Pueden realizarse infinitas combinaciones de lenguajes, ordenarse de distintas formas, hacer copias, crear índices, etc.

Internet, la red de redes

El tema del desarrollo en la información es de relevancia en las políticas de los países que trabajan para hacerla accesible, así como para regular las responsabilidades de los medios frente a ésta.

En algunos países se han puesto en marcha planes para impulsar el acceso a los nuevos medios, especialmente a Internet. Por ejemplo, “el plan para la sociedad de la información” impulsado por Brasil: “Rápidamente nos adaptamos a las necesidades y pasamos - en general, sin una percepción clara y sin mayores cuestionamientos- a vivir en la Sociedad de la Información, una nueva era en donde la información fluye a velocidades y en cantidades que hasta hace poco eran inimaginables” (Takahashi, 2000).

Entenderemos por “sociedad de la información” como “Un término para describir una sociedad y una economía que hacen el mejor uso posible de las nuevas tecnologías en todos los aspectos de sus vidas: en el trabajo, en el hogar (...). Ejemplos de TICs son los terminales bancarios automáticos, los teléfonos móviles, el teletexto, la televisión, los faxes y servicios de información como Internet y el correo electrónico” (Irish Information Society Comisión, 2004). La sociedad de la Información se distingue por la variedad de recursos tecnológicos y la profusión de mensajes que genera.

En Chile, el Proyecto “Enlace” desarrollado por el Mineduc, por más de una década figura en la bibliografía especializada como una experiencia importante de considerar en Latinoamérica, en relación al uso de Internet como apoyo educativo (Piscitelli, 2005).

Cuando se habla de la sociedad del conocimiento, es inevitable referirse de manera central a Internet. Se define Internet como la *Red de redes* (Trejo, 1996),

destacando el carácter abierto, entrelazado y descentralizado que tiene esa creciente colección de conexiones. Como su nombre lo indica, Internet (Interconnected Networks), está formado por una serie de redes de ordenadores conectadas entre sí. Constituye, además de la infraestructura de dispositivos y artefactos, un conjunto de programas, documentos y servicios disponibles en las máquinas a las que tenemos acceso, desde las que se puede compartir información y comunicarse con otros usuarios (Gutiérrez, 2003:182).

Se ha escrito bastante sobre los posibles usos educativos de Internet, sin embargo, se trata todavía de un primer período de implantación de esta nueva tecnología, en momentos en que el discurso tecnológico dominante nos arrastra hacia posturas complacientes con la *Red de redes*, postura desde la que se tiende a observar más ventajas que desventajas. En este sentido es importante preguntarse, como lo planteamos al inicio de estas reflexiones ¿cuál es el uso que se hace de esta herramienta desde la universidad y qué cambios en la generación de conocimiento se están produciendo a partir de estas prácticas?

Sánchez (1997) sostiene que el uso de Internet para fines educativos puede responder a una diversidad de opciones como: a) Experimentar la globalización: la ausencia de fronteras en Internet puede ayudar a los alumnos a entender la idea de una sociedad global, sin fronteras geográficas. b) Trabajar con un nuevo medio de construcción utilizando los servicios de Internet como herramientas para potenciar la iniciativa del usuario como creador. El alumno no tiene que esperar que Internet entregue algo, es él quien tiene que buscar la información, recopilar datos, comunicarse vía correo electrónico, diseñar una página web, etc. La acción se centra en el alumno y no en el sistema o la tecnología. c) Participar en trabajos colaborativos en proyectos de grupo, donde el objetivo se logra si cada miembro desempeña un rol específico respecto de la tarea común. d) Experimentar actividades interactivas a través la navegación y la elaboración de las páginas web. (Sánchez, 1997:202).

Gutiérrez (2003) presenta una relación de los tipos de información útil para profesores y estudiantes que puede obtenerse de Internet: “información textual y multimedia sobre hechos, conceptos, procedimientos; artículos de reflexión y opinión; informaciones de actualidad de la prensa diaria, revistas, TV, cine, etc.; programas lúdicos, educativos y para la gestión del ordenador; archivos de libros y revistas electrónicas; informaciones sobre investigaciones y experiencias educativas” (Gutiérrez 2003: 204).

El concepto de hipertexto

El concepto -acuñado por Theodore H. Nelson en el año 65- fue definido originalmente como “un cuerpo material escrito o pictórico, interconectado en una forma compleja que no puede ser representado en forma conveniente haciendo uso del papel” (Nelson, 1965:2).

El prefijo «hiper» -en el concepto de hipertexto- remite a dos acepciones: por un lado implica la idea de «exceso» y, por otro, la de «ir más allá» (Lamarca, 2007). En el sentido de la primera acepción, un hipertexto será entonces un documento que contenga una enorme cantidad de textos; en el sentido de «ir más allá», remitirá a la idea de documentos interconectados, cuya estructura permite pasar de un documento a otro -o de un texto o unidad informativa a otra- «saltando» en lugar de desarrollar una lectura secuencial

(Aarseth, 1997; Gómez- Martínez, 2007; Lamarca , 2007; Landow, 1992; Nelson, 1973, 1981; Nielsen, 1992; Salinas-Ibañez, 1994).

La posibilidad de organizar la lectura en forma multisequencial, es uno de los criterios básicos para definir al hipertexto (Lamarca, 2007; Landow, 1992; Nelson, 1965; Nielsen, 1992; Rovira, 2007; Salinas, 1994). Este criterio está basado en la comparación con el libro tradicional, que se caracteriza por la lectura lineal, secuencial. Es decir con la lectura inicial del prólogo, luego de la introducción, para continuar posteriormente capítulo tras capítulo, hasta el final. Importante es señalar, como manifiesta Nielsen (1992), que la lectura secuencial también puede estar presente en ciertos textos electrónicos, por ejemplo en los textos en formato Pdf; en el contexto de la definición de hipertexto, entonces, un texto Pdf no debe ser considerado como un verdadero hipertexto, sino más bien como un texto secuencial con soporte electrónico.

El verdadero hipertexto “debería hacer sentir al usuario que puede moverse libremente a través de la información, de acuerdo a sus propias necesidades” (Nielsen, 1992:4). Podemos, por tanto, siguiendo a Nielsen (1992), definir al hipertexto como “piezas de texto o de otro tipo de presentación de la información ligadas de manera no-secuencial (...) Los objetos entre los que es posible establecer relaciones como el origen o destino de ligaduras se denominan nodos, y el sistema global formará una red de nodos interconectados. Las ligaduras pueden ser de distintos tipos y/o tener asociados a las mismas, atributos que también pueden ser bidireccionales. El usuario accede a la información contenida en los nodos, navegando por las diferentes ligaduras que se

establezcan. Dicha navegación tendría que estar asistida por una panorámica estructural de la red (y de la ruta seguida por el usuario en su navegación).” (Nielsen, 1992:4).

Un hipertexto puede incluir videos, imágenes escaneadas, grabaciones y otros recursos técnicos, además de los enlaces que permiten estructurar libremente la lectura; en ese caso, según Nielsen, bien se puede hablar de «hipermedia» (ibid).

El concepto de «estructura hipertextual» acostumbra a agrupar tres conceptos distintos que apuntan a aspectos diferentes del hipertexto, a saber: la arquitectura estructural (el nivel lógico), la arquitectura navegacional (nivel de usuario), la arquitectura funcional (nivel físico) (Lamarca, 2007). La arquitectura estructural hace referencia a la forma de estructurar los directorios, los archivos y documentos que conforman el hipertexto, y está relacionada con la estructura del conocimiento o estructura conceptual de la información seleccionada. La arquitectura navegacional se refiere a las formas y herramientas de navegación y acceso por los nodos de información, contenida en los documentos y archivos, siguiendo por lo general una estructura conceptual. La arquitectura funcional se refiere a las herramientas, los componentes y mecanismos que hacen posible la arquitectura estructural y navegacional del hipertexto; representa la morfología de los nodos y sus relaciones, los sistemas y herramientas de hipermedia, los aspectos de almacenamiento de la información, los lenguajes de marcado para hiperdocumentos, etc. (ibid).

Discusiones actuales en torno al hipertexto

Las nuevas posibilidades de lectura que ofrecen los hipertextos han dado origen a posiciones antagónicas, y son juzgadas hoy desde puntos de vista totalmente opuestos (Eco, 1996). Encontramos, por un lado, a aquellos que tienden a demonizar a los hipertextos, y ven en ellos a la fuente de la destrucción del saber clásico, basado y transmitido con el soporte tradicional del libro impreso. Desde esta perspectiva, los textos electrónicos implicarían un retroceso cultural, ya que los hipertextos degradarían la comunicación, puesto que los conocimientos de la fase digital estarían menos articulados que los de la fase de los textos impresos (Simone, 2001). Enfrentaríamos -desde esta posición- una crisis: la del libro, de la lectura y la de la edición clásica.

Por otro lado, en una visión opuesta, encontramos a quienes consideran al texto electrónico, y a la capacidad de comunicación instantánea que significa la Internet, como la panacea que solucionará todas las limitaciones que puedan existir en el plano de la comunicación. Estamos, desde esta perspectiva, ante una revolución que es

esencialmente positiva. La actual capacidad de reproducción textual implicaría la liberación de la comunicación, un avance democrático, ya que permitiría el libre intercambio de opiniones y el examen reflexivo crítico de instituciones, ideas y doctrinas (Hesse, 1996). La distinción que hiciese Umberto Eco entre «apocalípticos» e «integrados», al discutir las reacciones ante la aparición de la televisión, parece válida hoy para analizar las reacciones ante la Internet y los hipertextos (Eco, 1964/1998, 1996).

Representantes de la primera posición señalada (los «apocalípticos») son autores como Simon Baker (2002), Edward Said (2004), Raffaella Simone (2001). Para ellos, la comunicación digital -en tanto texto abierto y en perpetuo movimiento- provocaría la descomposición del conocimiento, acarreado la ruptura de los cánones clásicos de la retórica y la desaparición de la hermenéutica; disciplinas éstas basadas en la secuencia de las partes del discurso, en el caso de la retórica, y en la posibilidad de aprehender y delimitar el todo textual, en el caso de la hermenéutica. Al desaparecer la estructura secuencial clásica del texto, desaparecería también la posibilidad de argumentar siguiendo las reglas tradicionales de la retórica (Baker, 2002); por otra parte, el constante fluir de textos, saltando de un enlace a otro, haría imposible el capturar una totalidad y analizarla siguiendo las reglas clásicas de la interacción entre el «todo y las partes», es decir el «círculo hermenéutico» (Said, 2004). Habría, además, aumentado el valor de la imagen, en desmedro de la palabra escrita, y con ello aumentaría la supremacía de lo menos estructurado sobre lo más estructurado, y la forma de elaborar información dejaría de ser «proposicional» (una actitud reflexiva que tiende a analizar las ideas y los hechos en sus componentes, y en secuencias); la producción textual digital tendería a ser menos analítica para convertirse en una masa indiferenciada donde todo está en todo (Simone, 2001).

Otra objeción «apocalíptica» al hipertexto la encontramos en relación con la autoría, puesto que la percepción de que el texto es producto de un autor disminuye, y en el futuro “será casi imposible decir quién es el autor de un texto” (Simone, 1998: 255). Otra crítica recurrente apunta hacia la exhaustiva proliferación de textos anónimos que expondría “al lector a una gran riqueza de material irrelevante” (Riffaterre, 1984:186). Tanto la aparición de nuevas modalidades de autoría, como la producción y circulación masiva de textos son interpretadas, desde esta posición, como retroceso, como síntomas de descomposición cultural.

Como representante de la posición «integrada» en el campo pedagógico, podemos mencionar al especialista norteamericano en textos pedagógicos Tomas Duffy, para quien

el hipertexto, el texto digital y las páginas web han sepultado definitivamente al texto impreso; para Duffy (2006) el texto escolar tradicional hoy ya no existiría. Desde esta perspectiva, la lectura secuencial estaría en vías de extinción, siendo reemplazada por la constante interacción entre hipertextos, lo que fomentaría una «inteligencia simultánea». Esta nueva inteligencia sería el producto de la nueva lectura de «palabras electrónicas», imágenes, y sonidos (Duffy, 2006); posición desmedidamente entusiasta, que puede resultar válida para países como Estados Unidos, Inglaterra, Suecia, Japón y Corea del Sur, donde más del 90% de la población escolar está vinculada a Internet (Birmingham y Davies, 2005), pero que olvida que millones de alumnos, por ejemplo en África, estudian en escuelas sin contacto alguno con Internet y el texto escolar impreso continúa siendo el soporte fundamental de la lectura (Horsley, 2006).

Otra voz optimista, que linda en lo utópico, es la de Hesse (1996), quien considera que la hipertextualidad, al crear una escritura que opera “en un modo temporal exclusivamente posible para el discurso hablado”, hará desaparecer “categorías sociales (cultos frente a populares), políticas (público versus privado) o económicas (gratis frente a no gratis)” (Ibid). En su visión optimista del futuro no habrá cánones establecidos de textos, ni fronteras epistemológicas fijas entre disciplinas “sólo caminos de investigación, modos de integración y momentos de encuentro” (Hesse, 1996). George Landow coincide en este optimismo y manifiesta que todo eso será posible porque “el hipertexto no permite una voz tiránica, unívoca” (1992:36). Otras voces optimistas consideran que el hipertexto permite convertir, al otorgar libertad en el recorrido y en la lectura, al lector en coautor de la obra (Rodríguez, 2000).

Ni apocalípticos ni integrados

Una visión más matizada de la producción textual digital -ni apocalíptica ni integradas- indica que lo que ha cambiado ha sido el soporte material de la lectura, pero los hábitos de lectura han variado sólo en parte, puesto que históricamente éstos demoran largos períodos en modificarse (Chartier, 1994). Más que presenciar la abolición y desaparición de la lectura, estamos ante la redefinición de las prácticas de lectura y de la cultura escrita; los lectores deben hoy interactuar con el texto electrónico, con los textos escritos tradicionales que se niegan a desaparecer (libros, periódicos, revistas), con la escritura manual y con la producción propia de textos electrónicos (ibid); por otra parte, cuando los lectores son alumnos, deben además interactuar con el discurso del profesor. La coexistencia de lo escrito a mano, de lo impreso y del texto electrónico será, desde la

perspectiva de Roger Chartier (1994), una coexistencia, pacífica o conflictiva, destinada a prolongarse en el tiempo. La investigación histórica de las prácticas de lectura nos dice que no existe una forma de lectura única, universal, homogénea y válida para todos los tiempos. De allí la importancia, de acuerdo a Chartier, de entender que el acto de lectura es contextual y que puede seguir diversas prácticas y de allí la fortaleza del concepto de «las comunidades de lectores» (ibid.)

En la misma visión matizada, ni apocalíptica ni integrada, podemos ubicar las reflexiones de Denise Murray, cuando afirma que “la introducción de la escritura no reemplazó a la comunicación oral; la llegada de la imprenta no reemplazó a la escritura; la comunicación electrónica no ha reemplazado a la imprenta. Cada una existe como parte de la complejidad de las formas de comunicación disponibles para uso de los seres humanos y sujetas al contexto del acto de comunicación” (Murray, 2000:54).

En una línea similar, que desdramatiza los cambios que implican los textos digitales, Janice Walker (2007) sostiene que en la interacción hipertextual desde internet no significa que desaparezca la «dispositio» de la retórica tradicional (exordio, narratio, argumentatio, epílogo) y por lo tanto, constituya el fin de la argumentación. Se trata más bien del cambio de la argumentación, que seguiría nuevas etapas: un punto de partida («Home»), salida («Departure»), navegación («Navigation»), y la llegada («Arrival»).

Otros autores refiriéndose a la capacidad de la página de apelar y argumentar manifiestan que la interacción del usuario y su libertad para elegir recorridos por el texto, no significa que la intención del autor desaparezca; la página «argumenta y persuade» porque dispone sobre qué elementos y en qué orden estructural es posible navegar (Tapia, 2007:3).

Para Richard Lanham (1994), los lugares comunes del discurso retórico de la antigüedad eran comunes en la medida en que eran compartidos y conocidos por toda la comunidad; hoy la «navegación» -con el auxilio de íconos (tijeras, una casa, un tacho de basura, una brocha o un clip)- metaforiza las funciones operativas de los programas. Para Lanham, estaríamos ante catálogos de experiencias que representan los lugares comunes actuales, y estos catálogos hacen que los lugares se vuelvan ahora también visuales (Lanham, 1994; Tapia, 2007).

Desde la perspectiva de los autores citados, entonces, no estaríamos ni ante la disolución de la retórica, ni ante la desintegración de la argumentación o la descomposición del conocimiento sino ante un período de reestructuración de las formas clásicas de análisis y reflexión. Tampoco estaríamos en presencia de la «muerte del

lector», sino ante nuevas formas interactivas de lectura y, presumiblemente, ante nuevos procesos cognitivos. Más que considerar a los nuevos soportes técnicos como amenaza o como panacea, vemos un intento de comprensión y explicación de los nuevos fenómenos en el campo de la comunicación.

Intertextualidad e Hipertexto

Una idea central del análisis textual contemporáneo -con sus raíces en la obra de Mijail Bajtin (1952/2002)-, es la noción de intertextualidad. El término fue desarrollado por Julia Kristeva en los años sesenta (Kristeva, 1965/1968) y la noción puede ser resumida en los términos siguientes: todo texto puede ser visto como un mosaico de citas, como la absorción y la transformación de otros textos; esa absorción/transformación se puede dar en el plano diacrónico, es decir a través de la absorción de textos del pasado, o en el plano sincrónico, absorbiendo textos del presente. Un texto, desde esta perspectiva, siempre es una respuesta a un texto del pasado y una anticipación a un texto del futuro. Esta noción teórica acentúa la idea de productividad textual, que en lugar de ver al texto como una estructura estática, fija y cerrada la ve como abierta, en una relación dialógica con otros textos, y al texto como un lugar de encuentro de diversas voces (Ajagan, Ledín y Rahm, 2004).

La relación entre el hipertexto y la intertextualidad ha sido apreciada desde puntos de vistas divergentes. Así, Michael Riffaterre (1994) considera a la intertextualidad y al hipertexto como dos redes que se oponen entre sí: “la intertextualidad, una red estructurada de limitaciones generadas e impuestas por el texto a la percepción del lector, es exactamente lo contrario a la red [hipertexto] sin estructura de asociaciones libres generadas por el lector” (Rifatterre, 1994: 781). Para Rifatterre el hipertexto carecería de estructura, lo que resulta evidentemente discutible, en la medida en que -si bien el lector puede crear su propio itinerario de lectura- es la estructura de la página la que “dispone sobre qué elementos y en qué orden estructural es posible navegar” (Tapia, 2007:3).

Una interpretación más dinámica de intertextualidad, que subraya su productividad textual ve, por el contrario, al hipertexto electrónico como un elemento textual que tenderá a fortalecer y favorecer la intertextualidad, puesto que el lector puede conectar textos de sitios distintos a partir de temáticas semejantes (Parente, 1999). En el mismo sentido, que subraya el diálogo entre textos es decir la intertextualidad, se ubica la reflexión de Gómez-Martínez, (2007):

“... el autor del hipertexto (...) escribe ahora contando con los deseos/necesidades del lector, potencia su autonomía a través de enlaces que llevan a otros hipertextos. Incluso, según la técnica y el avance del hipertexto, éste incrementa su fiabilidad. La red creada por un hipertexto incluirá enlaces a otros hipertextos en otros lugares en Internet, creados por otros autores y posiblemente con propósitos diversos./.../ El autor del hipertexto busca comunicar no sólo un concepto, sino también las relaciones intertextuales y procesos de contextualización que le permiten enunciar su concepto.” (Gómez-Martínez, 2007:2).

En esta visión, al contrario de la interpretación propuesta por Riffaterre, intertextualidad e hipertexto no se oponen, sino que la intertextualidad es un componente del hipertexto.

Un concepto con sus raíces en la obra de Bajtin y relacionado con el de intertextualidad, es el de «heteroglosia», es decir, la existencia de una multiplicidad de voces en un texto determinado. (Ajagan, Ledin y Rahm, 2004). Las características de los textos electrónicos hacen que estos puedan ser, potencialmente, elaborados por diversas personas en la medida en que el lector puede añadir más texto, creándose así -en la práctica- una obra colectiva y no pocas veces anónima (Murad, 2001). Queda, de esta manera entonces, la intertextualidad ligada al concepto de interactividad, que es en este caso la interacción entre obra y lector (ibid). Todo indica que las nociones teóricas de Bajtin/Kristeva sobre el diálogo intertextual y la heteroglosia, se prestan para el análisis del gran flujo actual de textos electrónicos e hipertextos conectados entre sí en una gran (posible) diálogo.

La formación docente y las necesidades en el ámbito del alfabetismo académico

Explicamos al inicio de estas reflexiones que el núcleo básico de la investigación que nos ocupa, lo constituyen las *prácticas de lectura y escritura, con apoyo del hipertexto*, generadas en el curriculum de formación de profesores.

Respecto de las prácticas lecto/escritas, Chile ha participado en los últimos años en mediciones estandarizadas internacionales como la prueba PISA³ o las mediciones de la OECD⁴, que nos aportan antecedentes relevantes respecto de los bajos niveles de desarrollo en estas competencias alcanzado por la población joven y adulta chilena. Los jóvenes que ingresan a la carrera de Educación Básica no escapan a esta realidad.

³ PISA: Programme for International Student Assessment.

⁴ OECD: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Teniendo en cuenta la situación anterior el año 2004 finalizamos un estudio cualitativo titulado: "La construcción de la lectura funcional en los futuros profesores básicos" (Figueroa, 2004)⁵, que recoge antecedentes respecto de las competencias de lectura en una muestra de 34 estudiantes terminales de la carrera de Educación Básica de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción. La investigación concluye que:

"la carrera de Educación Básica genera sus prácticas de lectura a partir de la interacción con materiales específicos concernientes a las diversas asignaturas del curriculum (lo que se demanda leer) y los niveles de exigencias que conllevan esas demandas (cómo se pide que lean) (...) La percepción generalizada de los estudiantes de la muestra es que las prácticas de lectura dentro de la carrera son poco exigentes. Esta situación es refrendada por los buenos niveles de aprobación de las asignaturas del curriculum que presenta el grupo, 32 de los 34 sujetos del estudio, se encuentran al momento de la investigación, cursando el 8° semestre de su carrera que comprende 9, con su situación académica al día y sin problemas para concluirla.

Los estudiantes opinan que no se necesita ser buen lector para aprobar exitosamente el plan de formación de la carrera de Educación Básica." (Figueroa, 2004:247).

El concepto actual de *alfabetismo funcional* (Carlino, 2005:14) "establece la relación de la alfabetización con todos los campos en los que se desarrolla la vida de la persona, incluyendo tanto el trabajo productivo como la participación activa en el tejido social, es decir, comprende las oportunidades para incluirse y participar en ciertas comunidades que utilizan el lenguaje escrito con determinados propósitos". Además, los especialistas destacan la idea de comprender los procesos de alfabetismo como competencias que se desarrollan a través de toda la vida de las personas, lo que se relaciona directamente con la inserción de las personas en la estructura social y, especialmente, en la laboral. (Infante, 2000:18). Visto lo anterior, nos preguntamos entonces: ¿qué ocurre con el desempeño de los profesores que egresan de los programas de formación docente, con un desarrollo insuficiente de sus competencias de lectura y escritura?, ¿con qué instancias de desarrollo cuentan para superar estos vacíos en el ejercicio de la profesión?

El año 2006 se recogen nuevos antecedentes en la misma carrera y el panorama no habría variado sustancialmente. Los estudiantes no perciben la relación entre las competencias de lectura y sus aprendizajes en la formación profesional, se mantienen en una concepción del aprendizaje como transmisión de conocimiento; no asocian conscientemente los aprendizajes con los procesos cognitivos generados desde las prácticas de lectura; no relacionan estas prácticas con los eventos sociales que las generan, ni perciben las oportunidades que como actores sociales, éstas les proporcionan en contextos no académicos. Aprendizaje y “prácticas de lectura” (según el concepto acuñado por Barton, D. et al. 2000) son elementos que aparecen disociados en sus representaciones de formación académica.

Alfabetismo académico

El concepto de *alfabetización académica* surge en la cultura de habla inglesa en los años 80. Comprende el conjunto de conceptos y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Abarca, por tanto, las prácticas de lectura y escritura, así como la dimensión cognitiva asociada a éstas, específicas del ámbito académico superior.

Cada disciplina constituye una comunidad científica, que maneja formas de razonamiento, de pensamiento materializadas en el discurso. La forma en que se accede a la comprensión y manejo de este uso particular del lenguaje, forma parte del proceso de *alfabetismo académico* en el interior de dicha comunidad (Carlino, 2005:14).

La palabra “alfabetismo” es la traducción directa de *literacy*, que también puede entenderse como “cultura escrita”. Conviene hacer presente que el vocablo inglés hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias que las que denota el correspondiente español “alfabetización”. Por *literacy* se entiende la cultura organizada en torno de lo escrito, en cualquier nivel educativo pero también fuera del ámbito educacional, en las diversas comunidades lectoras y escritoras (Carlino, 2005: 14).

De tal forma, la fuerza del concepto de *alfabetización académica* ligado al de *alfabetismo funcional*, radica en que pone de manifiesto, que los modos de leer y escribir, de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento, no son iguales en todos los ámbitos. Además, porque “advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre, cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar el lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar

en la educación superior. La diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas, desde los contextos en que se lee y se escribe plantean siempre nuevos desafíos y exigen un continuo desarrollo de las prácticas de lectura y escritura” (Carlino, 2005:14).

Visto lo anterior, la lectura y la escritura, demandas permanentes de la vida profesional, constituyen no sólo modos de aprender, de estructurar el pensamiento, sino indiscutiblemente vías de desarrollo intelectual y de integración social. En este marco, resulta significativo estudiar las características que las citadas prácticas adquieren en las carreras de formación docente específicamente en el trabajo con el hipertexto.

Quienes formamos a profesores, debemos desarrollar la conciencia que *alfabetizar académicamente* no significa transmitir un saber elemental en el área del lenguaje, separado del contenido sustantivo de las materias; sino que cada uno de los docentes, en las distintas áreas del curriculum de formación inicial, debe estar dispuesto a buscar los caminos para que el aprendizaje, mediado por las prácticas de lectura y escritura en su disciplina, sea accesible a los estudiantes, que provienen de otras culturas, con el manejo de otros códigos. De esta manera, será el profesor de ciencias, matemática o historia, quien está mejor preparado, porque es miembro de la cultura disciplinaria y maneja el código especializado, para alfabetizar académicamente en esta área. La idea no es aprender sólo técnicas lectoras o de producción, sino incorporarse a una comunidad académica, con sus propios modos de interpretar y producir los textos de su dominio. (Carlino, 2005)

El ámbito que comprende la alfabetización académica es muy amplio y dentro de él, una de las herramientas que el estudiante viene trabajando informalmente, está relacionada con el hipertexto. Los niños y jóvenes tienen una tendencia espontánea a manejar, con mucha más propiedad que los adultos, las nuevas tecnologías. Es decir, ellos se han desarrollado en el código y la cultura del Internet. Luego, ¿cómo estamos utilizando estas habilidades tecnológicas para potenciar la comprensión y producción de textos y evitar el “copiar” y “pegar” sin que medien en esta tarea procesos cognitivos de orden superior?

Es evidente que las necesidades de lectura han cambiado vertiginosamente. Los desafíos son muchos y mayores: más códigos comprendidos en el proceso, mayor cantidad de conocimiento e información a la que acceder; nuevas formas de concebir y potenciar el aprendizaje. Todas urgentes necesidades del país para avanzar en calidad educacional, esto es, en la formación de un ciudadano capaz de procesar información y

usarla adecuadamente. En este contexto, las prácticas de lectura y escritura generadas dentro de los currículum de formación docente son fundamentales para contribuir eficazmente al desarrollo de la comunicación y del pensamiento de la población chilena.

Proyecciones

a) Asumir en plenitud que la lectura y la escritura son procesos sociales implica en primer lugar estudiar los grupos para los cuales se plantea cualquier intervención dentro del área del alfabetismo (Barton,1994:20). Debemos estudiar la conformación de estos grupos, identificando la cultura de origen y a su vez los sistemas sociales en los que participan, para planificar estrategias focalizadas, que permitan potenciar el desarrollo de las competencias de alfabetismo, satisfacer sus expectativas y las del medio. Y por otra parte, sobre todo, programar estrategias complementarias para aquellos estudiantes con grados de desarrollo deficitario, que existen en un número importante en las aulas de formación docente.

b) En el sentido anteriormente expuesto, el desafío recién comienza con la etapa de estudio del estado del arte que nos permite la construcción de un marco teórico respecto del hipertexto, desde el cual analizaremos los datos recogidos en la investigación iniciada que se propone entre otros objetivos:

- *“Identificar y describir los procesos de interacción comunicativa que surgen entre los alumnos y los hipertextos, los niveles de comprensión que van de lo simple a lo más complejo, así como los productos generados con el conocimiento recogido de esta fuente.*
- *Conocer la percepción que los docentes de la carrera de EGB tienen respecto de la utilización didáctica del hipertexto para desarrollar en los estudiantes las competencias de alfabetismo académico” (Proyecto Fonide⁶ N° 673/2007).*

En síntesis, la investigación que se inicia busca determinar y describir de qué manera el uso de hipertexto influye en la calidad del alfabetismo académico de los alumnos y a partir de este conocimiento, generar luego una propuesta metodológica que optimice los procesos de comprensión y producción textual en la carrera.

⁶ Fonide: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación.

PREGUNTAS CENTRALES DE LA INVESTIGACIÓN

Es necesario que recordemos el problema o necesidad de investigación que nos planteamos en nuestra propuesta:

“Los estudiantes que ingresan a la Carrera de Educación General Básica, lo hacen con un desarrollo insuficiente en las competencias de lectura y escritura, es nuestra responsabilidad alfabetizarlos académicamente.

En la búsqueda de respuestas, hemos detectado la habilidad que los estudiantes presentan en el manejo del internet, la pregunta entonces es: ¿cómo utilizamos didácticamente estas habilidades tecnológicas para potenciar la comprensión y producción de textos en las diferentes áreas disciplinarias del currículo y evitar el “copiar” y “pegar” sin que medien en esta tarea procesos cognitivos de orden superior?”

Considerando como base la pregunta anterior y apoyándonos en el marco teórico construido desde la revisión bibliográfica, hemos desglosado el tema en estudio, a partir de preguntas más específicas, relacionadas con prácticas de lectura y escritura. Estas interrogantes constituyen las hipótesis del desarrollo de la investigación.

Lectura:

1. En el trabajo con el hipertexto, se establece una progresión que va de lo conocido a lo nuevo, de lo básico a lo complejo, una red en cuyos cruces se debe tomar decisiones: ¿Qué rol debería desempeñar el sujeto para tener claridad en sus propósitos de lectura, de forma que estos guiasen la búsqueda de datos, la selección de los enlaces y la evaluación continua de sus niveles de comprensión?
2. ¿Existiría mayor avance, tanto en la búsqueda como en la comprensión de lectura, si los estudiantes contaran con alguna orientación básica respecto del tema o de los conceptos investigados?, ¿cómo se podría evitar la selección de información irrelevante?
3. ¿Qué estrategias debe movilizar el docente, en el trabajo con el hipertexto, para desarrollar los niveles de comprensión de los estudiantes, desde la dimensión literal extensiva hasta los niveles inferenciales y de lectura crítica?

Producción de textos:

1. ¿Qué conocimientos de la tipología textual permitirían el desarrollo de textos propios del alfabetismo académico (comentarios, informes, ensayos, monografías), a partir del hipertexto?

2. Cuando el sujeto produce los textos y ha logrado información de fuentes confiables emanadas del hipertexto, ¿qué procesos debe desarrollar para reelaborar la información obtenida y generar a partir de ella nuevas ideas?, ¿cómo pasar de la reproducción de información a la producción de conocimiento?

3. ¿Cómo se lograrían avances efectivos en el alfabetismo académico y su relación con el hipertexto, durante las distintas etapas de la producción textual: planificación, escritura y reescritura?

METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Se trata de un estudio de carácter cualitativo descriptivo. Entendemos este tipo de investigación como aquella que se preocupa fundamentalmente por indagar el significado de los fenómenos educativos en la complejidad de la realidad natural donde se producen.

La intención fue explorar y describir las prácticas de alfabetismo académico (lectura y escritura) generadas, con el hipertexto en el ámbito del curriculum de formación inicial de la carrera de Educación General Básica.

La experiencia profesional nos señala que existe una interacción comunicativa importante de los estudiantes con el material y el conocimiento obtenido desde internet, en el marco de las diferentes asignaturas que conforman el plan de formación. Las prácticas, así como los avances en lectura y escritura generados de esta interacción, no han sido suficientemente estudiados con vista a un aprovechamiento científico, tendiente a mejorar los niveles de desarrollo del alfabetismo académico.

Los datos cualitativos fueron procesados fenomenográficamente, perspectiva teórica creada por el pedagogo sueco Ference Marton (Marton & Säljö, 1976), a propósito del estudio de los aprendizajes de calidad en el área de la comprensión de lectura. La fenomenografía como modelo teórico/metodológico se preocupa por describir, desde la perspectiva del aprendizaje, los cambios de conciencia ocurridos en los estudiantes cuando experimentan el mundo que los rodea (Marton, F. & Booth, S. 1997). La teoría de la *variación fenomenográfica*, nos permitió describir los aspectos comunes surgidos entre los estudiantes en sus procesos de interacción con el hipertexto, pero al mismo tiempo detectar aquellos aspectos variantes. La *variación* en los modos de vivenciar los fenómenos de la realidad es vista desde la perspectiva fenomenográfica como una condición natural del aprendizaje de calidad. Por lo tanto, cualitativamente nos preocupamos por establecer las categorías emergentes de los procesos determinados como “*comunes*” en la muestra en estudio. Al describir las categorías de la “*variación*”, identificamos aquellos elementos del aprendizaje de calidad en el trabajo con el hipertexto, que se constituyeron en insumos básicos para la construcción de la propuesta metodológica.

La experiencia en investigación dentro del modelo fenomenográfico está dada por investigaciones anteriores en esta línea (Figuerola, 2004), así como por nuestra participación en el grupo n°10 de Earli (European Association for Research on Learning and Instruction), que reúne los especialistas internacionales en el ámbito de la tradición fenomenográfica.

1. Unidades o sujetos de estudio.

Se eligió una comunidad delimitada y observable de 40 alumnos y seis docentes que conforman para el año 2007, el segundo año de la Carrera de EGB, en la Facultad de Educación, de la Universidad de Concepción. Se seleccionó este curso, que ya cuenta con una experiencia y socialización en los eventos y prácticas de alfabetismo académico generados en un año de inmersión en el proceso de formación docente; y porque una vez finalizado el estudio, es posible que este mismo grupo, reciba la intervención metodológica que permita optimizar sus prácticas relacionadas con el hipertexto, teniendo a futuro dos años de formación durante los cuales, como grupo de investigación, podremos monitorear los resultados.

No obstante, si bien el grupo primario en el que se realizó la observación y descripción sobre la que se construyó la propuesta es de 40 estudiantes, el universo al que se pretende proyectar el estudio en una segunda etapa, comprende los 200 alumnos que forman parte de la carrera de Educación General Básica en la Universidad de Concepción. Posteriormente en etapas sucesivas, será posible proyectar el modelo a otras carreras de las 16 especialidades en pedagogía que atiende nuestra Facultad y que comprenden un número aproximado de 2.500 estudiantes.

2. Métodos y técnicas de recopilación de información.

Los métodos y técnicas empleados para recopilar la información; se describen por separado, no obstante su aplicación no fue secuencial.

2.1 Construcción de los Relatos de Vida como Lectores Académicos.

Cada estudiante fue entrevistado con un formato de entrevista semi-estructurada, con el fin de construir los relatos de sus experiencias de vida tanto en enseñanza básica, media y fundamentalmente universitaria, desde el tópico de los eventos y prácticas de alfabetismo académico.

Estas entrevistas grabadas, fueron transcritas y analizadas para identificar las experiencias y prácticas básicas, recurrentes en el trabajo con el hipertexto. Desde esta información se inició el levantamiento de algunos segmentos de significación o temas que permitieron establecer las primeras categorías de análisis.

2.2 Observación directa del trabajo de aula.

Teniendo presente que uno de los aspectos fundamentales de este estudio es conocer cómo los estudiantes interactúan con el hipertexto en las diferentes asignaturas del currículo, se llevó a cabo un sistema de observación no participante al interior del aula, en momentos en que los estudiantes exponían oralmente, respecto de temas de las disciplinas, en los que han interactuado con información o conocimientos recogidos desde internet. Los observadores ocuparon un lugar desde el fondo de la sala de clases y no participaron en ninguno de los procesos ocurridos en su interior.

Luego de cada observación se solicitó una entrevista a los participantes en cuestión, para metacognitivamente llevarlos a la descripción de los procesos de lectura y producción textual, que tuvieron lugar para la obtención de las producciones observadas.

Se contó con una pauta de observación elaborada previamente por el equipo investigador y sometida a juicio de expertos, en este caso, docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción. Sin embargo, esta pauta no se caracteriza por ser un instrumento cerrado para registrar las observaciones, sino un esquema de referencia, que permitió centrar la atención en aquellos hechos o situaciones que tuviesen relación con el problema y los objetivos del estudio. Por tal razón, se agrega una dimensión para el registro cualitativo, notas de campo.

2.3 Recolección de producciones escritas

Al término del primer semestre del año 2007, se recopilaron informes escritos como productos finales de las asignaturas de segundo año en los que se utilizaron fuentes de información tomadas de internet. Estas producciones fueron revisadas con las mismas estrategias descritas en el punto anterior, primero una pauta de revisión validada, que contempló aspectos de producción textual, aquellas que a priori el grupo de investigadores desea identificar; pero dando lugar también, a registros cualitativos emergentes que nos señalaron nuevos focos de significación de los procesos en estudio.

Para el registro y análisis de las evidencias, tanto de las exposiciones orales como de los textos, se utilizó un sistema descriptivo, a través de notas de campo o apuntes detallados, los cuales fueron revisados al concluir la jornadas de trabajo con el objetivo de añadir algunos elementos relevantes, no contemplados inicialmente, o bien comentarios de los propios estudiantes o docentes, sobre lo ocurrido, lo que ayudó a los observadores a una mejor comprensión de los procesos. El registro de datos adquirió entonces una dimensión global y específica atendiendo a todos los acontecimientos sucedidos en los

contextos de exposición o producción, y por otra parte, identificar estrategias específicas de lectura y escritura utilizadas, como por ejemplo, determinar el trabajo personal e individual de los alumnos, los procesos cognitivos asociados a estos, así como también los procesos de producción colectiva involucrados en el fenómeno en estudio.

En el contexto anterior se utilizó una estrategia deductiva, Rodríguez, Gil & García (1996), en donde se comienza con observaciones descriptivas, más globales, para dar paso posteriormente a registros focalizados, incorporando unidades de análisis que se van conformando como resultado de los hechos que han sido observados previamente y finalmente, se realizaron observaciones más selectivas en directa relación con los supuestos que se estaban investigando. Destacamos también que para la transcripción de los datos, se conservó con todo detalle la información, anteponiendo a cada sesión observada, el docente a cargo, la hora, el tiempo de duración, dando paso así a la construcción de unidades de análisis para el futuro levantamiento de categorías.

2.4 Focus group con los profesores de la carrera.

Se realizó una entrevista colectiva con el objeto de comprender la percepción de los docentes de la Carrera de EGB, respecto de la utilización didáctica de la interacción de los estudiantes con el hipertexto, en el contexto de sus asignaturas. Se recogieron los datos mediante Focus Group. Esta información permitió conocer cómo asume y usa el profesor(a) el trabajo de sus alumnos con el hipertexto, considerando su perspectiva y su propia visión.

3. Métodos y Técnicas de Análisis de los Datos.

Se realizó un contraste plural de métodos mediante la triangulación metodológica. Se contrastaron los datos obtenidos en las entrevistas, en la revisión de los trabajos, en las observaciones de las exposiciones orales y posteriores entrevistas. La contraposición entre lo observado y lo expresado por los estudiantes y profesores en las entrevistas y los focus group nos permitió explicar diferentes dimensiones del fenómeno en estudio.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA: LEVANTAMIENTO DE LAS CATEGORÍAS

1. Relatos de vida de los estudiantes

En los meses de marzo, abril y parte de mayo, se realizaron las entrevistas a los estudiantes para recoger sus relatos de vida como lectores y productores de texto, que

nos permitieran definir sus características como lectores y productores de texto. Estas entrevistas fueron procesadas desde la perspectiva fenomenográfica, identificando en el discurso de los estudiantes las categorías emergentes, a partir de los aspectos comunes, es decir, aquellos rasgos que mayoritariamente el grupo presenta y que denominamos aspectos invariantes. Luego, se identificaron los aspectos diferentes, que abren el espacio a lo que en fenomenografía se denomina variación, en la que precisamente, desde la perspectiva cualitativa, existe un aprendizaje de mayor calidad.

Esta información se organizó básicamente en tres tablas, que recogen preguntas fundamentales planteadas en las entrevistas semi-estructuradas:

- Tabla 1: *¿Por qué lees y escribes? ¿Para qué lees y escribes?*
- Tabla 2: *¿Cómo lees y escribes?*
- Tabla 3: *¿Cómo lees y escribes desde el hipertexto?*

Tabla N° 1 **Preguntas:** *¿Por qué lees y escribes? ¿Para qué lees y escribes?*

<i>Categorías</i>	<i>Aspectos Invariantes /Variantes</i>	<i>Aspectos estructurales</i>
Categoría A. Relación con el medio	<i>Aspectos Invariantes</i>	-Información específica sobre temas contingentes de la vida local, nacional y mundial. -Conocimiento de noticias de espectáculos: noticias de TV, artísticas, deportivas.
	<i>Aspectos Variantes</i>	-No presentes.
Categoría B Necesidades académicas	<i>Aspectos Invariantes</i>	-Satisfacer las demandas de información y estudio surgidas de las asignaturas del currículo.
	<i>Aspectos Variantes</i>	- <i>Búsqueda de información profesional que amplíe la entregada en el currículo.</i> -Búsqueda de información que permita comprender o solucionar problemas detectados en las pasantías (prácticas tempranas) en el sistema escolar.
Categoría C Necesidades surgidas de trabajos temporales	<i>Aspectos Invariantes</i>	-No presentes.
	<i>Aspectos Variantes</i>	- Búsqueda de información y conocimientos específicos demandados por trabajos (dependientes de tiendas, clases particulares). -Lectura y manejo de folletos, catálogos, instrucciones.
Categoría D Necesidades	<i>Aspectos Invariantes</i>	-No presentes.

originadas de la participación en grupos	Aspectos Variantes	<ul style="list-style-type: none"> -Estudio de material religioso para interactuar en grupos de reflexión espiritual o clases de religión a grupos de niños. -Búsqueda de respuestas en el plano espiritual. -Participación y liderazgo en grupos comunitarios, información frente a tópicos de interés del grupo.
--	--------------------	---

La tabla N° 1 compila los aspectos críticos referidos al *para qué o por qué se lee y escribe* en el contexto de formación docente del profesor básico. En general, esta información contextualiza las prácticas de lectura y escritura referidas al trabajo con el hipertexto. A continuación describimos los aspectos más relevantes de cada categoría, apoyados con una glosa descriptiva y con fragmentos del discurso de las entrevistas hechas a los estudiantes de la muestra.

Categoría A. Relación con el medio: Las prácticas de lectura y escritura de la primera categoría surgen de la necesidad de mantenerse informado respecto de noticias del mundo, se trata fundamentalmente de lectura de diarios, revistas e información contingente de actualidad nacional o internacional. En este sentido, las respuestas están referidas especialmente a la lectura de textos relacionados con los medios de comunicación de masas. En esta categoría no identificamos aspectos variantes del fenómeno en estudio.

“Ahora leo sólo lo necesario (...), espero que en la vida profesional tenga más tiempo y pueda desarrollar mis habilidades de lectura y escritura a futuro (...) Leo los diarios, una hojeada en general, me detengo en los reportaje más interesantes, lo que tiene que ver con psicología, con los niños (...), hasta el horóscopo...” (Sujeto 24)

Categoría B. Necesidades académicas: La dimensión invariante de esta categoría está dada por las prácticas de lectura y escritura surgida de actividades curriculares. Los estudiantes clasifican las asignaturas entre aquellas que plantean exigencias bajas respecto de las competencias en cuestión. Señalan que en estos ramos el material de estudio es presentado por el profesor en forma oral o en exposiciones apoyadas con power point y complementadas con algún material de lectura breve. Las asignaturas calificadas de exigentes son aquellas que consideran una cantidad importante de lecturas complementarias, dadas en torno a bibliografías específicas, que luego son controladas por el docente.

“Leo porque necesito las cosas de la U, aprobar los ramos (...), en general cuando hay que leer harto no me va muy bien, pero los ramos siempre tienen un porcentaje de la nota por los trabajos prácticos y eso me ayuda (...) Aprendo de mis compañeras (...), ellas me dicen las cosas de manera más simple y yo puedo captarlas mejor (...)” (Sujeto 17.)

“Encuentro que las exigencias de lectura y escritura en la carrera son pocas, por ejemplo el año pasado había un ramo que se llamaba “Comunicación oral y escrita”, nos hicieron una prueba de diagnóstico y los que aprobamos no tuvimos que cursarlo, nos pusieron la nota de la prueba y listo, yo no tuve que hacerlo, pero igual encuentro que me falta para poder leer y producir mejor lo que escribo (...)” (Sujeto 25)

“Uno de los pocos libros que hemos tenido que leer aquí en la universidad fue “La educación encierra un tesoro”, el año pasado (...), no me gustó mucho porque aparte que tenía partes complicadas y densas para leer, era como el ideal de educación, lo que decía ahí no refleja nada de lo que pasa acá, hay libros que también hablan de educación y son más realistas (...) Nos obligaron a leerlo y luego no preguntaron nada en el certamen.” (Sujeto 27).

“Cursé antes de entrar a esta carrera un año y medio de Pedagogía en Historia, las exigencias de lectura en esa carrera eran tan altas que uno sola tenía que ir descubriendo formas para ser más eficiente, de lo contrario le iba mal y no aprobaba, además uno tenía que llegar no sólo a las pruebas con el conocimiento de las lecturas, sino también a clases para poder debatir y participar (...), ahí se exigía una lectura crítica, se nos pedía mucho analizar, dar la opinión o visión personal que uno se había formado sobre un tema a partir de lo leído” (Sujeto30).

Categoría C. Necesidades surgidas de trabajos temporales: Algunos estudiantes de la muestra trabajan para sus apoyar sus necesidades económicas, como dependientes de tiendas en el Mall los fines de semana, como meseras, haciendo clases particulares, entre otros. En estos contextos surgen prácticas de lectura y escritura.

“Le hago clases a una niña de 5° básico, en realidad se trata de apoyarla y ayudarla semanalmente con las tareas y con los trabajos que le dan en un colegio particular de muchas exigencias (...) tengo que leerme los libros que le dan de control de lectura para poder comentarlos con ella, esto requiere que me prepare, he leído muchos libros que yo no leí en esa edad (...), por ejemplo esta semana tuvimos que hacer un trabajo sobre la globalización, un tema que yo maneja sólo en forma general, buscamos material en internet (...), incluso tuvimos que preparar un collage que representara el tema (...)” (Sujeto33).

Categoría D. Necesidades originadas de la participación en grupos. Un número importante de estudiantes manifiestan pertenecer a ciertos grupos sociales de tipo comunitario o religiosos, en cuyas actividades surgen prácticas de lectura y escritura. De esta forma, las motivaciones sociales constituyen también focos de variación. Esta categoría no registra aspectos invariables, es decir, comunes.

“Yo pertenezco a un grupo católico y ahí tenemos que leer para ir preparándonos y debatir sobre algunos temas (...) estamos organizando un grupo que hará una intervención en la población de Hualpén, trabajando con niños y el problema de la droga (...) tengo que buscar información porque organizaremos talleres, para animarlos a mí me toca buscar cómo hacer dinámicas para animar los grupos (...) tengo que presentar una batería de propuestas para la próxima semana (...), buscaré en la biblioteca y también en internet (...)” (Sujeto 30).

Categoría E. Conciencia del valor de las competencias de lectura y escritura.

Esta categoría surge de una apertura de la variación. Fue identificada en un número pequeño de estudiantes, que perciben y tienen conciencia del valor de las competencias de lectura y escritura, tanto en su actual desarrollo académico, como en otros aspectos de su vida personal.

“Leo para entretenerme (...), para buscar información específica referida a lo que me puede ser útil en lo profesional (...), para ampliar mi visión de las cosas y crecer (...) En la U., tengo pocos pares con quienes discutir lo que me interesa, más bien la discusión la encuentro en los libros, con los autores de los libros y artículos de las revistas (...) Escribo para crear cosas nuevas, o para aclarar mis ideas y luego poder discutir las y comentar con fundamentos (...) También me gusta escribir algunas cosas, como citas de autores que encuentro interesantes, las escribo para no olvidarlas, también escribo algunas ideas que me surgen cuando leo sobre algunos temas (...)” (Sujeto 16)

“Leo lo académico porque es necesario y también los libros de preparación para los trabajos comunitarios, porque son un desafío que me motiva (...) Es agradable encontrar cosas que se pueden aplicar en el trabajo con los grupos (...) Leo para traspasar lo que aprendo (...), a veces voy a la lectura a buscar algo preciso y no lo encuentro tal cual (...), pero voy asociando lo que leo con la vida diaria y puedo luego yo inventar lo que necesitaba (...), la lectura gatilla la creatividad (...), Entonces la lectura es un nexo con los demás... en mi casa con mi familia (...), en la asociación de jóvenes.” (Sujeto 6)

Los sujetos que abren la variación son capaces de mencionar diversidad de razones respecto de la funcionalidad de sus prácticas de lectura y escritura, relacionadas con necesidades personales, relacionadas con el aprendizaje, con la búsqueda de información, de conocimiento y motivación en la carrera.

“Leo porque lo necesito en la carrera y sobre todo por inquietud personal, además porque siento que la lectura me da poder entre mis pares (...), tengo tema de conversación, puedo interactuar con fundamentos (...), me gusta que me pregunten y me califiquen de buena lectora (...), siento una responsabilidad con mis compañeras (...), debo mantener ese prestigio (...)” (Sujeto 22).

Los enunciados demuestran que los sujetos captan simultáneamente varios aspectos de la lectura y la escritura, y que pueden conscientemente manejar sus prácticas para hacerlas más productivas. Las motivaciones poseen un carácter permanente que le otorgan estabilidad al desarrollo de las competencias en cuestión.

“Leo fundamentalmente porque estoy motivada en diferentes temas en mi carrera (...), en Psicología, en Historia (...), porque que yo tengo en mis manos la responsabilidad y oportunidad de ir autoformándome a través de la lectura (...), y en eso soy libre sin depender de personas ni programas mejores o peores (...)” (Sujeto 30)

“Para prepararme en lo académico, más allá de las exigencias del currículo (...), me exijo a mí misma, busco siempre bibliografía extra (...), me encanta encontrar hallazgos (...), cosas nuevas que comparto con mis compañeros (...), a algunos les interesa a otros no (...), en general leo para aprender.” (Sujeto 19).

En síntesis, la pregunta *¿para qué o por qué lees?*, **tabla 1**, fija la atención específicamente, sobre los aspectos funcionales de las prácticas de lectura y escritura⁷. En este sentido es posible identificar dentro de la muestra dos grupos: uno que focaliza sólo elementos básicos de las competencias en estudio, que constituye el grupo mayoritario de la muestra, y un segundo grupo, que abre los espacios de variación.

En el caso de los estudiantes del primer grupo, se someten a las prácticas de lectura y escritura generadas desde el currículo como una obligación, reconocen que sus niveles en estas competencias no son buenos. No existe conciencia de la funcionalidad de las prácticas lectoescritas en el contexto académico. La pregunta que nos cabe es *¿qué debe hacer el plan de formación docente frente a estos casos?*, *¿de qué forma proporcionar los apoyos para que se abra la dimensión de variación en estos estudiantes y descubran la funcionalidad de la lectura iniciando el camino de desarrollo de estas competencias?*

Pensamos que la respuesta se encuentra en una observación atenta de los rasgos del grupo que abre los espacios de variación⁸. Estos estudiantes, aunque constituyen un número minoritario, tienen claro que las competencias de lectura y escritura les permiten satisfacer necesidades en ámbitos concretos de su formación profesional y/o personal. Ellos establecen la conexión entre teoría y práctica, buscan y otorgan sentido a las prácticas de lectura y escritura con un grado de independencia del contexto en que surgen o de la persona que las proporciona. Poseen un desarrollo personal más integral, cumplen con otros roles sociales, además del académico, en grupos o trabajos y de estos se generan prácticas que retroalimentan su motivación hacia éstas competencias.

Tabla Nº:2 Pregunta: *¿Cómo lees y escribes?*

Categorías	Aspectos Invariantes/ Variantes	Aspectos estructurales
------------	------------------------------------	------------------------

⁷ Para estudiar el tema de la *“funcionalidad”* del alfabetismo y de sus niveles, habría que analizar qué significa participar adecuadamente (o activamente) o *“actuar eficazmente”* dentro de una comunidad; qué tipo de materiales escritos encuentra una persona en la comunidad (qué se le demanda leer) y cuáles son las habilidades requeridas por cada persona para leerlos adecuadamente (Infante, 2000).

⁸ “La actitud hacia estos estudiantes debe ser la de *“acoger al forastero”*, implica que los profesores deben estar dispuestos a compartir con los alumnos la cultura académica que han adquirido como miembros de sus comunidades disciplinares” (Carlino, 2005:91)

Categoría A Objetivo de lectura.	Aspectos Invariantes	-El o los objetivos de lectura entregados como referentes por el profesor que da la tarea, condicionan la forma en que se aborda el texto que se lee o escribe.
	Aspectos Variantes	-Desarrollando una lectura crítica. - Intentando generar nuevas ideas.
Categoría B Estrategias de lectura y escritura y procesos cognitivos asociados	Aspectos Invariantes	- Uso de marcas gráficas, subrayado, escritura al margen, en el caso de la lectura. -Identificación de ideas centrales y secundarias. -Estrategias dependientes de las modalidades de evaluación usadas por el profesor. -No se mencionan procesos cognitivos -No mencionan estrategias de escritura
	Aspectos Variantes	-Usando estrategias de acuerdo al tipos de texto. Estrategias de revisión formal, de anticipación, análisis y de síntesis. - Manejo de organizadores gráficos. -Identificación y manejo de los procesos cognitivos como: formulación de hipótesis, inferencias, análisis, síntesis, asociaciones, clasificaciones, extrapolaciones entre otros.) Identificación y manejo de procesos de intertextualidad -Estrategias de planificación, escritura, reescritura, en el caso de la producción. -Reelaboración de ideas y conceptos traducidos a metáforas personales.
Categoría C Elementos semiológicos	Aspectos Invariantes	- No registra
	Aspectos Variantes	-Lectura de variados códigos. -Búsqueda y manejo de información contenida en redes, trabajo con hipertextos.
Categoría D	Aspectos Invariantes	-Reconocen debilidades, no tienen diagnóstico claro
Metacognición del proceso lector	Aspectos Variantes	-Auto/examen de fortalezas y debilidades en el acto de leer.

Destacamos el hecho que la pregunta *¿cómo lees?*, lleva a los estudiantes a preguntarse cómo enfrentan la lectura y escritura de textos académicos, puesto que los ejemplos con que grafican sus respuestas apuntan mayoritariamente en esa dirección. Luego, en segundo término, hacen mención a otras prácticas de lecturas y/o escritura.

Categoría A. Objetivo de lectura: Considera la intención o propósito que moviliza la práctica de lectura o escritura en el contexto académico. La dimensión común o invariante de esta categoría está dada por los referentes entregados por el profesor de la signatura que genera la tarea. La mayoría del grupo manifiesta que estas consideraciones definen el cómo leen o escriben. La variación la abren los estudiantes

que se autoexigen independientes de los referentes entregados por el profesor, ellos llegan a niveles de lectura crítica y generan sus ideas propias a partir de lo leído.

“En Taller II tuvimos que investigar sobre los paradigmas educacionales, la profesora nos explicó en clases en qué consistía el trabajo y nos señaló alguna bibliografía (...), me costó hacerlo porque no encontraba la información, me hubiera gustado que nos dieran lecturas más precisas (...), a veces uno encuentra libros que tratan de mil cosas y al final se va perdiendo el interés (...), me gustaría que hubiera más apoyo en ese sentido.” (Sujeto 23).

“Me gustan las guías de lectura que dan en Psicología porque contienen preguntas que no son literales, hay que analizar bien los conceptos y luego aplicarlos, es un proceso más complejo (...), eso me motiva es enfrentarse a un desafío” (Sujeto 17).

“Ahora estamos leyendo sobre la historia de Concepción, es interesante, tenemos control oral la próxima semana (...), tomo apuntes de lo que leo, me detengo a pensar y a cuestionar porque ocurrieron de esa manera los acontecimientos, me imagino las preguntas que podría hacerme el profesor sobre un acontecimiento (...), además he anotado las ideas y relaciones que se me han ido ocurriendo mientras leo, para tenerlas en cuenta en el control y poder conversar con el profe (...), creo que va ser interesante”. (Sujeto 12).

Categoría B. Estrategias de lectura/escritura y procesos cognitivos asociados. La dimensión invariante de esta categoría pone énfasis en las variables que se relacionan con el estado anímico y de motivación con que se enfrenta el acto de leer. Además, en aspectos formales como las características físicas del material y la macro/estructura de éste, que es percibida a partir de una revisión general del texto. El común del grupo establece clasificaciones muy amplias, por ejemplo, cuando mencionan la necesidad de reconocer las ideas centrales de un texto, tienen dificultades para explicitar estos procesos y no asocian el manejo de determinadas estrategias de lectura o escritura con los procesos cognitivos que éstas generan. Dentro de las modalidades discursivas, varios sujetos de este grupo manifiestan la necesidad de “traducir” los textos más abstractos y de mayor complejidad como los expositivos, a la modalidad narrativa. Manifiestan predilección por los tipos de textos narrativos, “*los textos que no tienen trama son fomes*”. Del mismo modo, se hace mención al uso de procedimientos como lectura en voz alta para afianzar la construcción del significado.

“Leo con flojera con pesadez (...), en general los apuntes son fomes (...), como me distraigo con facilidad, leo paseándome para que no me de sueño (...), luego voy a hacer algo y vuelvo para que no sea latoso (...) El apunte lo destaco, lo subrayo, hago resúmenes, escribo cosas y trato de memorizar (...)” (Sujeto 2);

“Leo en silencio y también en voz alta, me imagino lo que estoy leyendo y lo sintetizo (...), uso destacador para marcar palabras claves (...). Si el texto es agradable lo leo de una vez (...), entonces informarse produce satisfacción, como me ocurre en Psicología, que las cosas que leo las explico después a mi familia (...). Los textos son desagradables cuando no me los puedo imaginar (...), en ese caso leo por leer sin entender mucho (...)” (Sujeto 3);

“Leo los títulos una ojeada general, a veces estoy leyendo y me desconcentro (...), marco lo más importante, pierdo la atención con facilidad (...), Hago marcas, esquemas, resúmenes (...), tengo problemas de comprensión, tengo que superarlos para cuando yo haga clases (...). Los libros que leo de corrido son los libros de cuentos para niños (...), leo en voz baja, y luego cuando estoy sola hago una interpretación en voz alta (...)” (sujeto 36).

La variación está dada por aquellos estudiantes que poseen un mayor conocimiento respecto de la tipología textual y se enfrentan con estrategias apropiadas dependientes del tipo de texto. En este sentido, describen estrategias de formulación de hipótesis, reconocimiento de palabras claves, identificación de ideas centrales para escribir las síntesis. Sus rutinas estratégicas aparecen validadas por la seguridad de sentirse lectores competentes. Usan concientemente los ordenadores gráficos para registrar resúmenes o asociaciones surgidas de lecturas críticas. En sus descripciones aparecen implícitos el manejo de las modalidades discursivas básicas (narración, diálogo, exposición, argumentación) y las estrategias usadas para enfrentarse a ellas. Los sujetos de este grupo realizan prácticas de lectura y escritura de forma consciente reconociendo los procesos cognitivos generados en las prácticas.

“Reviso los textos en forma externa, la portada, el índice (...), Si es un texto de estudio destaco las ideas centrales, hago esquemas(...) Frente a la lectura formulo hipótesis que luego compruebo o rechazo(...) Cuando llegué a la U. no tenía estrategias de lectura (...), ahora las he ido descubriendo, sé como aprovechar más, no hago una lectura lineal, sino recursiva, avanzo y retrocedo según la complejidad del apunte o del capítulo(...), reconozco que tengo memoria visual” (Sujeto 5);

“Según el lo que tengo que leer, si es novela la leo de un tirón, en ese caso me voy imaginando, son importantes las imágenes que pasan por mi mente (...), el diario lo leo buscando información (...), en lo académico me preparo según lo que pienso que me van a pedir(...), uno aprende a conocer al profesor y a descubrir las cosas que para él son significativas (...), el profesor que te ha dado un documento que condiciona la lectura, depende de las instrucciones y del respeto académico que ese profesor me produce(...), uno sabe más o menos la profundidad con que se van a pedir los comentarios (...), otras veces aunque tu sabes que no se hará un análisis interesante, el texto es interesante y entonces te olvidas de condicionarlo a quién te lo entregó (...)” (Sujeto 32),

“La lectura depende del texto que estoy leyendo si es informativo o si es un ensayo, destaco, subrayo el margen de los apuntes o documentos, si son míos, voy dejando allí el registro de todas las asociaciones que me surgen (...) Hago síntesis de los párrafos más importantes, también voy registrando mis propias interpretaciones (...), Destaco las frases claves, a veces hago mapas o esquemas (...) Siempre doy una primera hojeada general, una revisión rápida, leo los títulos, para saber en términos generales de qué se trata, luego una segunda lectura con las estrategias que ya describí (...) Trato de encontrar lo esencial, lo que me quedará y puedo utilizar (...) Si es una novela trabajo más con la imaginación, se viven los acontecimientos con la cabeza y

los sentidos (...) En los textos que hay que reflexionar, el desafío es distinto, allí uno puede estar en acuerdo en desacuerdo (...), ir argumentando con el autor o contra el autor” (Sujeto 30).

Categoría C. Elementos semiológicos: Esta es una categoría presente sólo en los sujetos que abren la variación, en el común del grupo está ausente.

La categoría surge en el desarrollo de las entrevistas sin que se haya planteado la pregunta respecto del manejo de internet. Específicamente cuando se les pregunta cómo leen o escriben, espontáneamente en sus descripciones hacen diferencias en las prácticas, que permite diferenciar el código lingüístico de otros códigos y luego establecen las diferencias de lectura cuando los códigos son diferentes, o cuando se mezclan códigos en un mismo texto, o cuando un texto tiene una organización diferente a la estructuración lineal del libro en la página, por ejemplo la ruptura de la linealidad en internet, donde se lee trabajando en redes, en un proceso de interacción con hipertextos.

“Cuando leo en internet se entra en un sistema que no es lineal, la información está contenida en redes, hay una disposición diferente que la obliga a uno a entrar como en otra dimensión de asociaciones, de circularidad (...), Los que nos aficionamos a estas lecturas corremos luego el peligro de tener un visión distorsionada de la realidad (...)” (Sujeto 19).

Categoría D. Metacognición de las prácticas de lectura y escritura. Esta categoría, en un número importante de estudiantes, se expresa a través de comentarios en que se reconocen como malos lectores y productores de textos. Describen de manera general y amplia sus dificultades de concentración cuando se ven enfrentados a estas tareas. No visualizan de manera inmediata la forma de superar estas dificultades.

“Para la próxima semana tenemos que hacer un trabajo en “Atención a la diversidad” sobre “La parálisis cerebral”, he estado leyendo pero me cuesta concentrarme, mis compañeras me entregaron copias de un material que bajaron de internet, me tocó hacer el resumen (...), tengo dificultades para leerlo, no lo entiendo, cuando lo tomo luego me aburro, en el liceo me pasaba lo mismo (...), he pensado cómo voy a resumirlo, eso siempre me ha costado” (Sujeto 38);

“Tengo dificultades para concentrarme en la lectura, escribir me cuesta más (...), me apoyo mucho en mis compañeras y en lo que el profesor dice en clases (...), pido algunos apuntes (...), yo vengo de un Liceo Técnico, no teníamos que leer mucho (...)” (Sujeto 12);

Los sujetos con un nivel más maduro, es decir, que son capaces de desarrollar procesos de mayor abstracción y distanciarse del pensamiento concreto, reconocen con mayor propiedad sus fortalezas y debilidades y se esfuerzan por superar estas últimas.

“ Esta semana estoy ocupada de un trabajo que tengo que hacer en “Análisis organizacional y liderazgo”, tengo que leer un texto que me ha resultado más complicado, porque la guía no tiene preguntas puntuales sino de asociación, tengo que relacionar diferentes parte del texto, también con cosas que no están allí, que uno tiene que saber o buscar de otros lados (...) Primero leí el texto en forma general para tener una idea, ahora estoy trabajando por párrafos,

destacando las ideas centrales, buscando el vocabulario (...), sé que es un trabajo que no puedo dejar para última hora si quiero que me resulte (...), ya me di cuenta que la última pregunta tiene que ver con darle otra interpretación al tema y para producir eso tengo que manejarlo todo lo anterior (...)" (Sujeto 20).

En síntesis, en los datos referidos al *¿cómo lees?*, tabla 2: Para el común del grupo, las dimensiones formales y materiales de los textos, es decir, la dimensión externa del material de lectura acapara su atención. En el aspecto estratégico, mencionan el reconocimiento de ideas centrales y secundarias en términos generales y ambiguos, sin explicitar procedimientos concretos que entreguen evidencias del uso conciente y monitoreado de estrategias. Plantean la necesidad que las lectura tengan "*trama*" que se puedan "*contar*", en este sentido señalan que los textos que les ocasionan menos problemas son los narrativos. Significativamente el texto narrativo, es el más cercano en cuanto a estructuras semánticas y sintácticas al discurso oral⁹; posee menor complejidad de comprensión, es de más fácil recuperación mnemónica y se puede establecer una mayor relación con procedimientos básicos como la lectura en voz alta. (Van Dijk, 1983).

De manera que, se enfatiza la necesidad de "*imaginar lo que se lee*", se explicita la necesidad de trabajar con "*imágenes mentales*", aún cuando el texto requiera de niveles mayores de abstracción y/o teorización, lo que demuestra un menor desarrollo del pensamiento en estos niveles.

El grupo que abre la variación describe variadas estrategias y las asocian a los tipos de textos. Asocian además, las estrategias con procesos cognitivos como: asociaciones, clasificaciones, jerarquizaciones, inferencias, evaluación.

Reconocen las diferencias que se dan entre la lectura tradicional de libros con características de proceso lineal; frente a la lectura por internet, donde se lee trabajando en redes, en un proceso de interacción con hipertextos que produce la ruptura de la linealidad.

Comprenden el proceso de lectura como una interacción entre los conocimientos previos del lector y las ideas propuestas por el texto. Se sienten

⁹ Van Dijk, 1983: 153.

Álvarez, 1996: 159. "Los textos narrativos son formas básicas globales muy importantes en la comunicación textual" ("Todo sujeto desarrolla desde muy temprana edad la competencia textual narrativa, es decir la capacidad de construir textos que le permiten narrar eventos, al comienzo en forma oral dialogal, y ulteriormente en forma monologal, oral o escrita.")

participes de un proceso de creación y recreación de ideas nuevas, en el diálogo generado con el autor.

Destacan la importancia de los niveles de análisis críticos en relación a las lecturas. En este plano, se plantean argumentativamente y elaboran juicios de valor respecto de su apreciación de las lecturas o en relación con las opiniones de otros. Reconocen que las prácticas relectura y escritura implican un esfuerzo intelectual y las emprenden como un desafío automonitoreando su ejecución. Tanto sus estrategias, como los procesos intelectuales, involucrados en las prácticas de lectura, tienen un grado de independiencia del contexto académico; aunque reconocen igual que el primer grupo, que la forma en que el docente los evalúa, ejerce un grado de condicionamiento respecto de la seriedad o interés con que ésta se sume.

Tabla Nº: 3. Pregunta: ¿Cómo leo y escribo desde el hipertexto?

Categorías		Aspectos estructurales
Categoría A Búsqueda y selección de información	Aspectos Invariantes	<ul style="list-style-type: none"> -Buscador común Google -Búsqueda por tema se trabaja con las tres primeras páginas que se presentan. -No interesa la fuente. - Dentro del texto se selecciona por títulos y sub-títulos, o reseñas relacionados con el tema. No hay lecturas extensas. -Selección de información de menor complejidad semántica. - Selección de información entretenida, privilegio de .los textos con estructuras narrativas. -Conciencia que en internet está todo listo no hay que elaborar.
	Aspectos Variantes	<ul style="list-style-type: none"> -Buscadores: Google, enciclopedias Wikipedia, Encarta, Icarito. -Búsqueda con fuentes conocidas y desconocidas. -Selección de información de varias fuentes -Selección de información considerando elementos comunes y diferentes. La diferencia implica continuar la búsqueda. -La mayor cantidad de elementos comunes en la información implica valorar y privilegiar esos datos. -Monitoreo selectivo guiado por las pautas entregadas por el docente.
Categoría B Acceso al Texto	Aspectos Invariantes	<ul style="list-style-type: none"> - Cortar y pegar información, luego imprimir para acceder en papel a la información.
	Aspectos Variantes	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura en red directamente desde internet. Se trabaja en forma individual, con varias ventanas a la vez se compara información de diversas fuentes. -Búsqueda, lectura y selección colectiva en red a través del messenger
Categoría C Tipos de textos	Aspectos Invariantes	<ul style="list-style-type: none"> -No hay mayor conciencia del tipo de texto consultado

	Aspectos Variantes	-Alguna noción determinada por el nombre: monografías y por su dimensión estructural: introducción, contenidos, conclusiones.-
Categoría D Construcción de la comprensión	Aspectos Invariantes	- Prácticas de lecturas breves con énfasis en la dimensión literal y de reorganización
	Aspectos Variantes	<ul style="list-style-type: none"> - Se complementan las informaciones obtenidas de distintas fuentes y se reelabora el concepto con las ideas de varias fuentes. - Se construye la comprensión de un concepto comparando información de dos, tres o más versiones. Se selecciona la versión que contiene más elementos comunes en relación a las versiones anteriores. - Se elabora un concepto ideas recogidas de la información, pero organizada con palabras propias. -Trabajo de construcción colectivo, uso de ordenadores gráficos. - Construcción colectiva del significado de los textos, consulta en red (messenger). - Monitoreo de la comprensión a partir de la guía entregada por el profesor. -Selección y categorización de las preguntas de la guía desde la dimensión literal, de aplicación y de análisis más complejo.
Categoría E Construcción de la Producción Textual	Aspectos Invariantes	<ul style="list-style-type: none"> - Cortar y pegar con escasa reelaboración personal o colectiva tipos de textos como: informes, presentaciones power. - Inseguridad al escribir, conciencia de no manejar herramientas de producción. - Escaso manejo de las estructuras textuales y modalidades discursivas relacionadas con los textos expositivos que son mayoritariamente lo solicitado - Algunas asignaturas entregan referentes y guías acotadas para definir el trabajo escrito - No hay espacios para la retro alimentación de la producción trabajos escritos.
	Aspectos Variantes	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento y manejo de etapas en el trabajo de producción: búsqueda de información, planificación, escritura, reescritura - Conciencia de las dificultades de producción planificación y trabajo organizado sistemáticamente. Interés y esfuerzo por lograr expresar ideas propias - Manejo de herramientas de producción relacionadas con textos expositivos o ensayísticos.

La tabla n°3 recoge la información de las prácticas de lectura y escritura relacionadas con el hipertexto, información que categorizamos en relación a los aspectos más representativos que fueron surgiendo de los datos. Las filas presentan las categorías que definen los aspectos **invariantes**, que son aquellos elementos comunes que describen el fenómeno encontrado, que se repiten en una frecuencia mayor en el grupo. La designación de **aspectos variantes** se refiere a las características encontradas en los sujetos que abriendo la variación o diferencia, muestran aspectos singulares del fenómeno en estudio.

Categoría A. Búsqueda y selección de la información. La mayoría de los sujetos del grupo, cuando trabaja buscando información en internet, usa como buscador el *Google*. Buscan por tema y la extensión de la búsqueda no considera más allá de las tres primeras páginas. Para seleccionar la información se leen los títulos, sub-títulos y las reseñas breves, seleccionando aquellos párrafos más cercanos al tema o al concepto. Otro criterio de selección mostrado en esta categoría, tiene que ver con la selección de

textos de menor complejidad, es decir, de más fácil comprensión, ya sea por su vocabulario u organización estructural. Varios sujetos mencionan la necesidad de encontrar información que presente una modalidad discursiva narrativa, se menciona también el rasgo de “entretenida”. No hay preocupación por las fuentes ni los autores con los que se trabaja.

Las prácticas de lectura y escritura en esta categoría consideran textos breves y selección de aquellos que demandan menos esfuerzo y dedicación.

“Necesité hacer un trabajo en Psicología sobre las “emociones”, en el Google puse el tema y seleccioné la información que no fuera tan técnica (...), es decir que tuviera mayor cantidad de palabras que yo entiendo (...), cuando busqué no leí todo, sino me guié por el título y los subtítulos, si el subtítulo contenía el tema entraba en la página (...), comparaba después con otra página donde se complementara la información, con otra fuente, que se refiriera a lo que otro psicólogo decía sobre las emociones (...), si encontré de Piaget (...), trabajo con varias ventanas abiertas para ir comparando (...) Finalmente, tuve que tomar las versiones y redactar con mis palabras lo que entendí” (Sujeto 4)

“Trabajo en el Google con cortar y pegar, selecciono la información a partir del tema o de la pregunta que da el profesor (...), después leo, selecciono reviso lo que sirve y compongo el power o el informe que necesito presentar (...)” (Sujeto 6).

“Escribo la palabra clave para buscar, leo los títulos para saber si me sirven, los leo, corto y pego dependiendo del ramo (...) mi mayor tendencia es “cortar y pegar” (...), bueno también puedo hacer resúmenes con mis palabras (...), no me fijo en los autores, me centro en que el tema esté tratado en forma entretenida (...), prefiero imprimir la información no me gusta leerla en pantalla, me canso (...)” (Sujeto 11).

“(...) Casi nunca leo libros, prefiero internet, me gusta porque está todo listo (...), claro no hay necesidad de investigar, uno puede bajar los trabajos completos, o cortar y pegar de distintas partes, demora menos, uno se ahorra tiempo (...), yo busco aquella información más fácil, necesito que me cuenten las cosas, así las entiendo mejor”. (Sujeto 18)

Los aspectos variantes de esta categoría son descritos por los sujetos que conocen varios buscadores, trabajan seleccionando información, aplicando determinados criterios, estableciendo comparaciones entre los datos encontrados (como aspectos comunes o diferencias). Entre estos sujetos existe conciencia respecto de la importancia de las fuentes y autores consultados. Referencias entregadas por el profesor, que asigna la tarea, es para estos estudiantes un importante indicador (la guía, los autores).

“Usé el Google y escribimos “parálisis cerebral” revisamos que se ofrecía sobre el tema, leíamos las reseñas de la página (...) revisé como 15 paginas (...) comencé a completar la pauta dada por la profesora de acuerdo a la información encontrada (...), las definiciones médicas las copiamos textual (...) buscamos luego datos más específicos, como por ejemplo “opción educativa”, cuando la página contenía información entraba (...) copiaba textual lo que se pedía y luego trataba de explicarlo con mis propias palabras (...) el trabajo lo hicimos en grupo (...) buscábamos, compartíamos y tomábamos la decisión, si lo encontrado era pertinente incluirlo” (Sujeto 13).

“Busco dependiendo del área, si se trata de educación el Mineduc, si es otro tema reviso distintas páginas (...), leo los resúmenes si me sirven entro a la página y lo leo (...), para producir si es información que no depende de uno: “cortar y pegar”. Si requiere más redacto, resumo, luego acomodando algunas palabras para darle una estructura (...), en internet hay muchas páginas donde uno puede bajar trabajos, también cualquiera puede subirlos, por eso yo uso fuentes fidedignas “Encarta”, la página del Mineduc.” (Sujeto 10).

Categoría C: Acceso al texto. Al recoger los datos nos percatamos que un número importante de sujetos si bien seleccionan la información desde internet, copian, pegan e imprimen de forma que la práctica de lectura se realiza no desde la plataforma, sino en papel.

La dimensión de variación está dada por aquellos sujetos que leen directamente de la plataforma, con varias ventanas abiertas a la vez y que han desarrollado la habilidad del trabajo de lectura hipertextual. Este acceso al texto puede hacerse en forma personal, pero también en forma colectiva, cuando un grupo trabaja conectado a través del messenger. Entonces, cada estudiante busca sus conexiones, encuentra información que es simultáneamente compartida, las decisiones de selección son tomadas por el grupo que se mantiene en contacto (“en línea”).

“Para hacer el trabajo de sobre “Paradigmas de Educación” nuestro grupo necesitaba buscar información sobre los paradigmas ecológico, conductista y cognoscitivista (...) nos pusimos de acuerdo en la hora y usamos el messenger (...) vamos al Google, cada una en su casa pone el tema en el buscador, conectadas (...) vamos buscando y compartiendo lo que vamos encontrando (...) vamos consultándonos y tomamos las decisiones y vamos cortando y pegando (...) ese día empezamos a las ocho y estuvimos como hasta la una (...), bueno la selección depende del tema, si tenemos una guía nos ajustamos a ella , si tenemos sólo el tema es más difícil seleccionar (...)” (Sujeto 4)

Categoría D: Construcción de la comprensión. Para aquellos sujetos que realizan prácticas de lectura centradas en los títulos, sub-títulos y reseñas breves, los niveles de comprensión son básicos, sin considerar procesos que impliquen elaboraciones, lecturas comparativas o niveles en que se logre una lectura crítica y de producción personal. Este grupo no ha desarrollado conciencia respecto del uso de la lectura y escritura como herramienta profesional. Las prácticas lecto-escritas con apoyo de la tecnología implican un menor esfuerzo cognitivo y ahorro de un tiempo que no necesariamente se emplea luego en actividades académicas.

La variación está dada por aquellos sujetos que trabajan usando el hipertexto, información obtenida desde varias ventanas a la vez, comparan información, clasifican de

acuerdo a criterios extraídos de las referencias entregadas por las guías del profesor que demanda la tarea. Se integra información de distintas fuentes y se elabora, ya sea individual o colectivamente, versiones de construcción significativa respecto del tema o concepto investigado.

“En Internet leo primero los títulos grandes, si no son interesantes me cambio de página (...) me encanta buscar, abro varias ventanas a la vez (...) puedo trabajar con cinco o seis ventanas a la vez y voy saltando de una en otra (...) Wikipedia tiene enlaces chiquititos que están marcados con azul, así puedes volver al enlace anterior (...), los enlaces me atraen, no puedo dejar de abrirlos (...)” (Sujeto 7).

“En el complementario “Atención a la diversidad” trabajé con el tema “discapacidad visual”, busqué información en internet, tenía que preparar una disertación (...) marqué todas las páginas que me servían buscando por el título del tema (...) busqué y encontré que varias páginas tenían datos comunes, pero habían algunos de estos datos que diferían (...) para mí eso quiere decir que hay que buscar más, porque hay más de una versión del concepto o tema que estoy buscando (...) finalmente me quedé con la información que compruebo (...) es decir aquella que se repite en dos o más versiones (...)” (Sujeto5).

“Para hacer el trabajo de Psicología clasifiqué las preguntas por aquellas que consideré de respuesta literal, luego aquellas de aplicación de conceptos e ideas que estaban en los apuntes y dejé para el final aquellas que me exigían un análisis más complejo (...), por ejemplo esas en que tenía que asociar ideas ubicadas en distintas partes del texto o en las que tenía que poner además información práctica, o ideas que yo manejaba, o que se me aclaraban después de estudiar los apuntes.” (Sujeto 17).

Categoría E. Construcción de la producción textual: Los aspectos invariantes de esta categoría están dados por las prácticas de cortar y pegar, sin manejo del tipo de texto que se tienen que producir. Algunas asignaturas entregan guías de elaboración de los trabajos y fuentes bibliográficas acotadas, en otras solamente se propone el tema y la búsqueda y producción de produce sin parámetros definidos. En general, no existen espacios de retroalimentación de las producciones, las observaciones y correcciones de aquellos trabajos con mayor valor en la nota semestral, son recibidas de manera informal luego que el semestre ha concluido. Los criterios de evaluación dependen de cada profesor, no presentan referencias específicas a las estructuras o modalidades discursivas básicas, lo que impide aprendizajes de producción puedan ser transferidos de una signatura a otra.

“ Los trabajos escritos más importantes se hacen para el final del semestre, esos son los que valen más en cuanto a nota y por eso nos preocupamos más (...), después uno sabe la nota en general, luego se entregan los trabajos con algunas observaciones, correcciones que tienen que ver con la letra o falta de coherencia, pero ya no interesan porque la nota ya está puesta (...), podría claro ser para otros trabajos, pero cada profesor tiene sus ideas, no te sirve mucho aplicar lo mismo para todos. Por ejemplo, hay profesores que son más exigentes y te obliga a que una determinada pregunta tiene que ir con una determinada respuesta, o que tienes que poner

ejemplos (...), claro algunos. Pero con otros uno puede escribir una introducción larga, sin decir nada y luego no pasa nada (...) (Sujeto 19).

“En psicología trabajé sobre el “ateísmo”, revisé las dos primeras páginas, encontré trabajos hechos como listos para entregarlos (...), entonces copié lo más importante a primera vista, luego lo releí y organicé el trabajo y agregué una media página con alguna reflexión mía (...) (Sujeto 1).

“Uso el Google y una página sobre monografías, tiene una estructura: índice, introducción, contenidos, conclusión y bibliografía, son páginas escritas por diferentes autores (...), no sé que es una monografía, me imagino que es ese trabajo (...) (Sujeto 8).

“Para hacer los trabajos uso el buscador, ahora estoy haciendo uno en “Atención a la diversidad”, busco seleccionando información en base a la pauta entregada por la profesora (...) revisé la página de Wikipedia, abro y doy un vistazo general de lectura rápida sin mucha detención (...) copio y pego en el word (...) lo voy leyendo, una vez pegado con más detención y voy produciendo el informe, lo voy arreglando (...) que no se note que copié “ (Sujeto 1).

“Es más práctico trabajar en internet porque buscas un tema y encuentras muchas posibilidades, la fórmula en “caché” ayuda a destacar las palabras claves del tema (...), leo como un texto normal, al principio salen las cosas más importantes (...) corto y pego en word lo que me llama la atención (...), claro, de repente los fragmentos no tienen relación entre sí (...) voy juntando los que tienen ideas parecidas y luego los arreglo para que no se repitan las ideas (...) al final lo redacto (...) (Sujeto 12).

La variación la abren los sujetos que tienen mayor dominio de los tipos de textos que tienen que producir, se ajustan con mayor propiedad a los referentes dados por el profesor. Organizan sus tareas de producción con tiempo, buscan y seleccionan información de variadas fuentes clasificadas con ciertos criterios, manejan las estructuras básicas de un informe o de un ensayo y presentan una intención conciente por llegar a producciones personales, en las que se puedan expresar respecto de un tema o problema.

“El texto que tengo que producir depende de lo que me pide el profesor, eso también ocurre cuando leo, resulta que no me están pidiendo preguntas puntuales (...), como en el ramo Análisis organizacional, la comprensión es más complicada, uno tiene que analizar el texto y adaptarlo, no es textual ni la pregunta, ni la respuesta, luego uno tiene que aplicarla a la vida cotidiana (...). Lo mismo en el trabajo escrito, yo creo que para que me resulte tengo que investigar y con esa información hacer un análisis y escribir el trabajo (...), es lo que pienso hacer (...) Es importante la guía del profesor, me gustaría que pusieran mayores exigencias, y que respeten esas exigencias, que digan y las cumplan, porque a veces dicen cosas y no las hacen, eso da paso a que nos pongamos flojos”. (Sujeto 20).

“Cuando hago un trabajo escrito primero leo todas las posturas sobre el tema para llegar a una conclusión, veo la que es más adecuada, entonces selecciono lo más importante de cada una, (...) no son trabajos que se puedan hacer de un día para otro (...) (Sujeto 21).

“En internet leo de todo (...), el otro día estuve leyendo a un señor que hizo una teoría de desarrollo lingüístico (...) dice que cuando uno nace tiene estructuras que están preparadas para

desarrollar lenguaje, uno puede desarrollar lenguaje propio y cuando está en contacto con otras personas estas estructuras se van desarrollando, uno va comprendiendo las reglas gramaticales al intentar comunicarse con otros (...), yo siento que eso me ocurre, si en un ramo me ponen frente a un desafío, yo tengo que generar los caminos para poder construir mi lenguaje, mi forma de comunicarme con los otros (...) (Sujeto 23).

“Se nos pidió que hiciéramos un trabajo, un ensayo libre con el tema de educación lo voy a empezar a preparar, investigaré sobre la educación en un país como África, me interesa saber cómo se las arreglan en un país donde la economía de subsistencia tiene tantos problemas, cómo se las arreglan con el problema de la educación (...) Pienso investigar en internet, no tengo claro dónde todavía, pero después que tenga la información y la organice lo importante será lo que a mí me deje el tema, lo que yo opine, lo que me pueda servir para mi desempeño como profe (...) (Sujeto 20)

CONCLUSIONES

1. Un importante grupo de estudiantes de la muestra reconoce que sus competencias en las prácticas de lectura y escritura generadas desde el currículum de formación, presenta niveles de desarrollo insuficientes. “Es necesario volver a interpretar los “problemas” de lectura de muchos alumnos. Sus dificultades para comprender lo que leen en la universidad no se debe a que carecen de una habilidad o técnica generalizable, sino que al ingresar a los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas culturas escritas, correspondientes a distintos campos de estudio” (Carlino, 2005:85).

Puesto que se trata de alumnos que cursan el tercer semestre de una carrera que comprende ocho, aún el plan de formación cuenta con tiempos para planificar y ejecutar procesos compensatorios. Al mismo tiempo, se plantea necesario estudiar desde las instituciones, lo que ocurrirá en el largo plazo respecto de las alfabetizaciones académicas, en el currículo de formación inicial del profesor básico.

Un camino para potenciar las prácticas de alfabetización académica es considerar la perspectiva de “un profesor inclusivo, que ha tomado conciencia de que los alumnos son inmigrantes que enfrentan una cultura nueva; admite que esto es intrínsecamente un desafío para cualquiera, que se trata de un proceso de integración a una comunidad ajena y no de una dificultad de aprendizaje” (Carlino, 2005:92)

2. Frente al grupo anterior, un número menor de estudiantes presenta niveles apropiados y se reconocen competentes en sus prácticas lecto/escritas. La observación de quienes abren la variación del fenómeno, a partir de los datos ya recogidos y por los que se acopiarán desde los restantes procedimientos que el proyecto contempla: observación de presentaciones orales, revisión de trabajos escritos; permitirá triangular

información, así como recoger nuevos antecedentes. Observar, describir y analizar la construcción de los procesos de lectura y escritura de quienes han superado la barrera de acceder a la cultura académica de un programa de formación docente, proporcionará pistas importantes para la formulación de la propuesta metodológica final del proyecto.

3. En el área específica del trabajo con el hipertexto, el grupo mayoritario se encuentra en el plano de trabajar con información semi-elaborada. Por lo tanto, una propuesta didáctica deberá incluir guías precisas que permitan que esta información en vías de procesamiento, se transforme en conocimiento adquirido. Un aspecto importante de estas guías debería considerar por ejemplo, cómo plantear la crítica de las fuentes o autoridades en la materia, respecto de cada signatura del currículo de formación.

4. En el trabajo hipertextual, los estudiantes como usuarios amplían su ruta de conexiones de acuerdo a sus intereses y necesidades, esto requiere que posean mayor competencia y autonomía para direccionar la creación de sus rutas de conocimiento. Los sujetos desempeñan un rol significativo, al poder convertirse en constructores de sus itinerarios formativos y comunicativos. El desafío es cómo preparar ese sujeto autónomo y conciente de su responsabilidad de autoformación.

5. Por otra parte, desde las categorías descritas en las tablas de análisis, destacamos que la interacción en el trabajo hipertextual no sólo aporta información, sino también reestructura los esquemas cognitivos por los diferentes sistemas simbólicos movilizados. De esta forma, la herramienta del hipertexto en los programas de formación docente, puede ser una herramienta significativa, al potenciar diferentes habilidades cognitivas, y facilitar un acercamiento entre las actitudes y habilidades del sujeto, y la información presentada a través de diferentes códigos.

6. Los desafíos que tienen como referente al estudiante, deben a su vez ser comprendidos y movilizados por los equipos de profesores de las asignaturas del currículo. Estos, desde los ámbitos de cada una de sus disciplinas, deberán aplicar la innovación y la creatividad para realizar cosas nuevas y adaptadas a las posibilidades hipertextuales. Lo que significa, por ejemplo, preguntarse y pensar cómo aprovechar la ruptura de la usual coordinación de las variables temporales y espaciales, la combinación

de herramientas sincrónicas y asincrónicas en la comunicación y construcción del conocimiento disciplinar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aerseth, E. (1997): *Cybertext, perspectiva in ergodic literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Ajagán Lester, L, Ledin, P, Rahm, H. (2004): «Intertextualiteter» (Intertextualidades). En: Boel Englund & Per Ledin (ed): *Begrepp, teorier och modeller. Svensk sakprosa 1750-2000*.(Conceptos, Teorías y Modelos. La prosa no literaria sueca 1750-2000). Lund: Studentlitteratur.

Álvarez, G. (1999). *Textos y discursos: introducción a la lingüística del texto*. Talcahuano, Chile: Editorial Universidad de Concepción.

Barton, D. (1994): *Literacy*. Oxford,UK.: Oxford &. Cambridge USA.

Barton, D.& Hamilton, M.&Ivanic,R. (2000): *Situated Literacies*: London and New York: Routledge.

Bajtín, M. M. (1952/2002): *Estética de la Creación Verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Baker, S. (2002): «The End of Argument: Knowledge and Internet». En: *Philosophy and Rhetoric*, Penn State University Press, vol 33. N. 2, 2002.

Birmingham, P., Davies, C. (2005): Implementing broadband Internet in the Classroom: key issues for research and practice. *Oxford Internet Institute, Research Report No 6, Januari 2005*.

Carlino, P. (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires:Piados.

Cope, B. y Kalantzis, M: *Multiliteracies*. Londres: Routledge.

Chartier, R. (1994): *The order of books: Readers,Authors and Libraries in Europe between the fourteenth and eighteenth Centuries*. Stanford: Stanford University Press.

Duffy, T. (2006): *The Textbooks of the Future: A Construction of the Teacher and the Learner*. Ponencia presentada ante el Seminario Internacional de Texto Escolar, MINEDUC, 19-20-21 Abril, 2006, Santiago de Chile.

Eco, U. (1964/1998): *Apocalípticos e Integrados*. Barcelona: Editorial Lumen.

Eco, U. (1996): *From Internet to Gutenberg. A Lecture presented by Umberto Eco at the Italian Academy for Advanced Studies in America*.
<http://www.hf.ntnu.no/anv/Finnbo/tekster/eco/Internet.htm>

Figuroa, B (2004): *La construcción de la lectura funcional en los futuros profesores básicos*. Concepción, Universidad de Concepción. Facultad de Educación.

Infante, M. (2000): *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago de Chile: Unesco.

Giroux, H. y Flecha, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.

Gómez-Martínez, J. L. (2007): *Hacia un nuevo paradigma: El hipertexto como faceta sociocultural de la tecnología*. Edición digital: <http://www.ensayistas.org/crotica/teoria/gomez/hipertexo1.htm>

Gutiérrez, A. (2003): *Alfabetismo digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Comunicación Educativa.

Hesse, Carla (1996): «Los libros en el tiempo». En: *El futuro del Libro*, Geoffrey Nunberg, Compilador, Barcelona: Paidós, pp. 25-40.

Horsley, M. (2006): *Textbook Pedagogy: A sociocultural Analysis*. Ponencia presentada ante el Seminario Internacional de Texto Escolar, MINEDUC, 19-20-21 Abril, 2006, Santiago de Chile.

Kress, G. (2003): *El alfabetismo en la era de los nuevos medios*. Malaga: Aljibe.

Van Dijk, T (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Ed. Siglo veintiuno: Madrid.

ANEXOS

1. Análisis de trabajos escritos de los estudiantes con apoyo hipertextual

Introducción

El presente apartado comprende el análisis de los trabajos escritos de los estudiantes, recopilados al término del primer semestre de 2007, para dar cuenta especialmente del objetivo de investigación:

“Identificar y describir los procesos de interacción comunicativa que surgen entre los alumnos y los hipertextos, los niveles de comprensión que van de lo simple a lo más complejo, así como los productos generados con el conocimiento recogido de esta fuente: presentaciones y exposiciones orales, informes, monografías, ensayos, entre otros”.

El curriculum del tercer semestre de la carrera consta de siete asignaturas, de entre las cuales cinco proporcionaron trabajos escritos de las características requeridas. Dos asignaturas, no tributaron información, una inglés, en la cual el trabajo con apoyo tecnológico consistía en un intercambio de tareas o traducciones vía e-mail, que no correspondía al trabajo de navegación que nos interesaba rastrear y, la segunda asignatura, por irregularidades en el semestre, no concretó el trabajo escrito programado por el docente. Finalmente, contamos con los trabajos generados en cinco asignaturas. En cada una de ellas, la elaboración de estos trabajos o informes fue grupal, de manera que reunimos 10 informes por asignatura, siendo un total de cincuenta, en los que participan todos los estudiantes de la muestra, es decir, a los 40 alumnos de segundo año de la Carrera de Educación Básica.

Los trabajos escritos por los estudiantes de la muestra, al término del semestre en estudio constituye la base de datos más significativa de la presente investigación. La dimensión de análisis que expondremos a continuación comprende en general la revisión de los procesos de producción de los textos y dentro de estos específicamente la dimensión hipertextual.

Las tablas que contienen las categorías de análisis son básicamente tres:

1) Caracterización de tipo de informe producido. 2) Análisis de la dimensión hipertextual propiamente tal; 3) Análisis de la guía, monitoreo y evaluación del profesor respecto de la producción de los trabajos escritos.

Los datos fueron recopilados por los investigadores del equipo, cada uno tomó bajo su responsabilidad una o dos asignaturas para revisar. Con la pauta elaborada se leyeron los trabajos, se rastrearon la linkografías, se analizaron los textos y se emitió un

informe escrito que consideró categorías de análisis iniciales, hallazgos, resultados y ejemplos como evidencias. Posteriormente, el equipo condensó la información y la organizó a partir de las categorías expuestas en las tres tablas mencionadas.

Hacemos mención aquí que el diseño de investigación cualitativa fenomenográfica observa un fenómeno desde diferentes ángulos. Los datos obtenidos de estas observaciones se han ordenado por categorías de análisis para su mejor comprensión, pero los bordes de estas clasificaciones no son absolutos. Más bien, lo que los distingue es el foco de análisis. Las categorías, por supuesto están relacionadas entre sí y en muchos puntos del análisis sus límites se traslapan.

Tabla 1: Caracterización del tipo de texto producido

A partir de la revisión de los trabajos elaborados por los alumnos, la guía y pauta de corrección del profesor se busca determinar el tipo de texto que se produce con el uso de fuentes de internet. En este sentido se pretende identificar si los componentes estructurales y discursivos del texto consultado influyen en el texto producido en la asignatura. Al mismo tiempo, establecer el nivel de elaboración alcanzado considerando que la información de internet puede ser “copiada” y “pegada”.

En la tabla que aparece a continuación se presentan las categorías de análisis y dentro de cada una de ellas, los aspectos invariantes (comunes) y variantes encontrados en los trabajos.

Tabla 1: Caracterización del tipo de texto producido

Categorías	Aspectos estructurales	
Categoría A Tipo de texto y propósitos del trabajo	Aspectos Invariantes	-Los trabajos en general son tipificados de “informes”, tanto por los estudiantes como por las guías que refieren su producción. - Los propósitos están enunciados de manera general y ambigua en las introducciones. Se infiere que el objetivo consiste en buscar información.
	Aspectos Variantes	-Un trabajo recibe el nombre de “Estudio de...” y otro, “Trabajo de investigación”. -Una pauta de evaluación considera un ítem “objetivos”. - Una guía explícita que los estudiantes además de buscar información deberán aplicarla contextualizadamente.

Categoría B Estructura, organización y extensión	Aspectos Invariantes	-Presentan estructuralmente una introducción, desarrollo y conclusiones. - No hay índices que guíen la lectura. -Las divisiones estructurales del desarrollo están marcadas por los puntos de la guía. -No hay una articulación intencionada entre un punto y otro marcados como sub-títulos. Cambios bruscos de tema, ausencia de conectores. -Informes extensos de 20 a 30 páginas. -La introducción y las conclusiones comprenden una extensión de ½ a 1 página.
	Aspectos Variantes	- Un trabajo comprende introducción, desarrollo y conclusiones en función de objetivos, que guían la búsqueda de información acotada y aplicación de ésta.
Categoría C Forma discursiva predominante	Aspectos Invariantes	-Predominio de la modalidad discursiva expositiva. -Intentos por sintetizar información en listados o enumeraciones de ideas. - Trabajos específicos que hacen uso de la narración para relatar experiencias de terreno, con el fin de aplicar la información encontrada. -Breves fragmentos argumentativos en las conclusiones respecto de la valoración del tema.
	Aspectos Variantes	-Uso de la argumentación en las conclusiones, relacionando objetivos del trabajo con la aplicación de información encontrada.
Categoría D Etapas de producción	Aspectos Invariantes	-No hay alusiones a las etapas de producción de los textos. En general, se infiere que estos fueron elaborados sin que mediaran etapas de planificación y retroalimentación en que se recogieran aportes del profesor.
	Aspectos Variantes	-Una asignatura presenta informes orales ante el curso, luego el trabajo final es la reescritura de este considerando sugerencias de pares y profesores. -Un trabajo alude a las etapas de organización que ejecutó el grupo para lograr la producción.

Categoría A: Tipo de texto y propósito.

Esta categoría surge de la necesidad de definir el tipo de texto producido por los estudiantes e intencionado por el profesor, con el fin de observar la coherencia entre el producto logrado y el propósito que guía la búsqueda, en el contexto de la asignatura.

- Aspectos invariantes:

La mayoría de los trabajos son denominados como “*informes*”, tanto en las guías entregadas por los profesores, como en las portadas, introducciones y conclusiones elaboradas por los estudiantes.

Los textos presentan una estructura con tres partes básicas: introducción, desarrollo y conclusiones o reflexiones, éstas coinciden con el propósito de búsqueda y recopilación de información.

Las instrucciones entregadas en las guías son punteos con escasas descripciones de lo que se debería desarrollar en cada punto, y no aluden a la importancia de esta actividad en relación con los objetivos de aprendizaje de la asignatura dentro de la que se inserta.

“Instrucciones trabajo psicología

1. *Formar grupo máximo 5 personas.*
2. *Se inscriben en un tema de los presentados por el docente.*
3. *Realizan una breve investigación de la temática centrando el análisis en los procesos del adolescente.*
4. *Se diseña una exposición de 20 minutos, en la cual presentan su trabajo al curso.*
5. *Se evalúa según pauta de observación”.*

- Aspectos variantes:

Desde la perspectiva de los propósitos, dos las asignaturas revisadas presentan una guía que describe tareas específicas con mayor detalle. Estos puntos luego inciden directamente en la mejor calidad de los trabajos.

Por ejemplo, la guía de una de las asignaturas indica:

“(…) Identificar las características que presenta una institución educativa desde el punto de vista organizacional y operativo (…) se pueden utilizar diversas fuentes de información tales como: Sitios WEB institucionales, entrevistas personales o revisión de documentos que las instituciones faciliten (…) se deben indicar la o las fuentes de información consultadas (…)”. (Guía N° 1. Inv: 1/V)

En esta misma asignatura se nomina el informe como “*trabajo de investigación*”, es posible afirmar, que si bien se aprecia la estructura de un informe tipo, no necesariamente los elementos que la conforman corresponden a un informe de investigación, en el que se esperaría la explicitación de los procedimientos de recogida de información, como también la descripción de la metodología de análisis de los datos, que permitiera luego apoyar con evidencias los análisis y conclusiones.

En la segunda asignatura se advierten variaciones respecto del tipo de texto solicitado, recibiendo el nombre de “*Estudio de...*” y a diferencia de las otras asignaturas, ésta presenta una guía más completa que contiene nueve puntos: introducción, hipótesis, objetivos, metodología (este punto a su vez se subdivide en tres: el área de estudio, antecedentes del área de estudio, descripción del problema a desarrollar), los resultados, conclusiones, discusión, bibliografía y anexos. Esta guía comprende importantes aspectos relacionados con un informe de investigación y permite la articulación de las distintas partes que tributan a la aplicación y elaboración de conclusiones del trabajo a partir del objetivo.

Categoría B: Estructura, organización y extensión

Esta categoría agrupa elementos que tienen relación con la estructura, organización y extensión de los trabajos. La revisión de estos aspectos tienen que ver con la capacidad del estudiante para reelaborar la información recogida desde internet y construir un texto coherente. Texto que no solamente repita información recogida sino que la clasifique y asocie la información con otros conocimientos, y la aplique generando conocimiento nuevo.

- Aspectos invariantes:

Los trabajos son extensos, con un desarrollo de entre 20 y 30 páginas cada uno. La primera hoja contiene la portada, la introducción y la conclusión comprenden de media a una página cada una. El resto del trabajo corresponde al desarrollo.

La estructura de los trabajos se organiza en tres partes básicas: introducción, desarrollo y conclusiones. La parte que comprende el desarrollo, se apega literalmente a los puntos que marca la guía del profesor. Por lo tanto, los títulos y sub-títulos internos se corresponden exactamente con los puntos solicitados por la guía, de manera similar a cuando se contesta las preguntas de un cuestionario. Esta organización fragmentada afecta la coherencia interna entre los distintos puntos del texto. De un título a otro se cambia de tema y entre los temas no existe más articulación que el título en cuestión, puesto que no se usan conectores que permitan la cohesión de los párrafos.

Observemos el ejemplo de un trabajo que desarrolla el tema “Atención a la diversidad”. El fragmento presentado a continuación está tomado del desarrollo del trabajo “Adaptaciones curriculares”:

“Adaptaciones curriculares

Son modificaciones que se realizan en los diferentes elementos del currículo y puede ser más o menos significativas en función de los elementos que son modificados: objetivos fundamentales, contenidos mínimos e indicadores de evaluación (...)”.

“(…) Se eliminan objetivos contenidos e indicadores de evaluación del currículum oficial llegando, en algunos casos, a eliminar prácticamente algunos sectores de aprendizaje o alguna área curricular completa”

Finalizado el párrafo anterior, sin transición se pasa al sub-título siguiente:

“Discapacidad intelectual:

El retraso mental es una discapacidad intelectual que explica limitaciones severas en el funcionamiento del sujeto, medidas, por una baja puntuación de CI y la aparición de claras limitaciones en áreas adaptativas, que se desarrollan y manifiestan claramente durante los primeros años de vida (...)”(Grupo 2 Inv./B)

Los productos logrados son textos de carácter informativo organizados en torno a un tema. Para un lector externo, se accede a una gran cantidad de información

presentada por parcelas o sub-temas, organizados con lógicas variables, difíciles de determinar. Los trabajos no contienen índices que guíen la lectura y presentan problemas de falta de coherencia y cohesión en su organización interna.

- Aspectos Variantes

Los trabajos de una asignatura tienen como requisito plantearse objetivos. En términos generales, estos trabajos formalmente presentan mejores logros en coherencia y cohesión textual. La formulación de propósitos permite una dinámica de procesamiento y elaboración de la información recogida, que tributa luego en la capacidad de producir un texto más coherente.

Ejemplo: Un trabajo sobre la “temperatura” construido a partir de copia textual. Sin embargo, en los objetivos, aplicación y conclusiones, alcanza importantes niveles de reelaboración.

“Introducción

Los fenómenos climáticos se originan en la atmósfera. El sol calienta la superficie de la tierra, pero no en todas las zonas por igual, ya que al ser esférica, el sol incide con mayor fuerza en el Ecuador, cubriendo a una superficie menor (...)(Grupo2.Inv:1/B)

Se constató que este fragmento de la introducción está tomado literalmente de la siguiente dirección:

http://www.icarito.cl/medio/articulo/0,0,38035857_152308997_147591883_1,00.htm

No obstante, los objetivos del trabajo son elaboración de los autores. A continuación, transcribimos algunos:

“Objetivos

- *Definir de forma clara y precisa el concepto de Temperatura, de modo que se logre su fácil comprensión para utilizarlo correctamente en la vida diaria.*
- *Describir las características que tiene la Temperatura, destacando de que manera influye en el ambiente, en que escalas puede ser medida o cuales son las principales funciones que debe cumplir como factor del clima (...)*
- *Determinar las diferencias que existen en la Temperatura a nivel nacional y regional. Destacando cuales son los factores que influyen”. (Grupo2.Inv:1/B)*

Luego, en el desarrollo se presenta información específica que ha sido “cortada” y “pegada”. No obstante, existe aplicación de estos conceptos y conclusiones parciales en torno a la información recogida. Por ejemplo, se transcriben en una tabla las temperaturas de Concepción y se infiere:

“Podemos deducir que la temperatura, en la región, no aumenta ni desciende de manera brusca como ocurre en otras regiones del país, esto se debe a la gran presencia de aguas en la región que actúan como reguladoras de la temperatura (...)”

Finalmente, en las conclusiones identificamos las voces de los autores:

“(…) Generalmente la sensación de calor o frío, lo asociamos a la temperatura, pero esta pasa más allá de esos fenómenos y muchas veces su real concepto es desconocido por la gran mayoría de las personas (…)

“(…) La temperatura es determinante para la vida del planeta, nos fue importante conocerla y profundizar en ella con mayor información, la analizamos desde el punto general, como concepto, características y clasificaciones, pero también la pudimos conocer desde un punto de vista específico o cercano aplicándolo a nuestro país, y a nuestra región en particular. Nos permitió saber muchas interrogantes con respecto a los cambios climáticos, viento, agua, precipitaciones, etc. Fue una gran ayuda para conocer más de geografía”. (Grupo N° 1. Inv: 2/B)

Desde el ejemplo expuesto podemos determinar que en los trabajos en que la guía se acercó con mayor detalle a un trabajo de investigación, solicitando objetivos, metodologías entre otros, aunque sigue estando presente la copia textual, hay mayores extensiones del trabajo donde es posible identificar la elaboración de los estudiantes.

Categoría C: Forma discursiva predominante

La revisión de las modalidades discursivas nos permite detectar con mayor precisión los niveles de reelaboración logrados por los estudiantes. En un texto de carácter informativo, como el informe de investigación se espera que exista predominio de la modalidad expositiva. Al mismo tiempo, también se espera que en la reelaboración de la información, el discurso se aproxime al comentario con rasgos argumentativos o a la modalidad argumentativa propiamente tal, que es claramente donde la voz del sujeto se manifiesta con propiedad.

- Aspectos invariantes:

La modalidad discursiva más usada en los trabajos es la expositiva y dentro de ésta, se trabaja con formas básicas como definiciones, descripciones (de los síndromes y enfermedades, de fenómenos, de procesos) caracterizaciones (algunas de éstas son un listado de rasgos sin conectores), clasificaciones y explicaciones. También se utiliza la descripción y la narración cuando los estudiantes cuentan sus experiencias en terreno, o se refieren a situaciones ocurridas en las etapas de recolección de información o durante la producción del informe.

En menor medida, se utiliza la forma discursiva argumentativa, generalmente en algunos fragmentos de las conclusiones.

Observemos el ejemplo de un grupo que copia información de una página, sin lograr reelaborarla:

“La humedad absoluta es el peso en gramos del vapor de agua contenido en un metro cúbico de aire, es decir, el número de gramos de vapor de agua contenido en un metro cúbico de aire a una temperatura y presión determinadas. Se expresa en g (de vapor de agua) m³ (de aire) a una presión y temperatura especificadas”. (Grupo 6. Inv: 2/B)

En las conclusiones, este mismo grupo, expone una síntesis de los puntos relevantes abordados en el desarrollo, sin mayor procesamiento:

“La humedad es un factor del clima, que se define como la cantidad de vapor de agua en el aire seco, cuya formación proviene de las fuentes como ríos. Océanos, lagos y que varía según latitud (...)

El vapor de agua en el aire es importante porque produce el aligeramiento del aire y menos susceptibilidad a los resfríos, molestias de la garganta y disminuye la resequedad de la piel.” (Grupo 6. Inv: 2/B)

- Aspectos Variantes:

Algunos grupos desarrollan la modalidad discursiva argumentativa en las conclusiones, planteándose respecto del logro de los objetivos del trabajo, realizando comentarios sobre los procesos de aplicación de conceptos o ideas a situaciones prácticas y generando reflexiones sobre los aprendizajes alcanzados.

El siguiente ejemplo es un fragmento que ilustra este aspecto:

“El trabajar con niños con alguna necesidad educativa especial (N.E.E) implica mucha responsabilidad, ya que se debe tener un trato muy diferente que con los demás niños que por decir de algún modo son “normales”.

Nosotros como futuros docentes debemos tener conciencia e informarnos de los síndromes intelectuales, auditivos, motoras y visuales que existen, ya que con la integración escolar, debemos tener una base de cómo trabajar o más aun de cómo poder ayudar a estos niños y poder ayudarlos (...). (Grupo10. Inv: 2/B)

Categoría D: Etapas de producción

Esta categoría surge cuando se identificaron indicios en los trabajos que nos permitieron inferir que en algunos grupos la producción contempló etapas de planificación, escritura y reescritura. Esta revisión es importante porque permite descubrir cómo se organizaron los espacios de producción en que el grupo procesa la información encontrada y se arriba al producto.

- Aspectos invariantes:

En la generalidad de las asignaturas analizadas se pudo constatar que las guías no solicitaron estados de avance de los trabajos elaborados por los estudiantes.

- Aspectos variantes:

Una asignatura planificó, además del informe escrito una presentación oral de los trabajos en el momento en que cada grupo hacía entrega de éste. En esta instancia se produjo un proceso de retroalimentación respecto de las fuentes de información consultada, aunque no hubo tiempo de modificación, puesto que la exposición oral y el texto escrito debieron ser presentados simultáneamente.

Ejemplo: Un grupo de estudiantes expone sobre el “síndrome de Down” y el profesor acota que la información presentada no está actualizada, que la fuente consultada data de los años 70.

En otra asignatura encontramos aspectos que abren la variación en cuanto a la estructuración interna de los trabajos. La pauta de elaboración contenía indicadores que solicitaban plantearse preguntas respecto de un tema: en primer lugar, formular hipótesis (ningún grupo lo logra), luego buscar información para enseguida aplicarla contextualizadamente. Uno de los grupos responde al desafío, presentando preguntas sobre el tema. Éstas permiten a los estudiantes formular los objetivos con precisión y luego retomar las preguntas para plantear las conclusiones.

“(…) la temperatura es un factor del clima, que tiene una función determinante dentro del mismo, pero además una función determinante dentro de la vida del planeta (...) Como factor importante presenta una infinidad de temas como por ejemplo (...) Muchas personas se han dedicado a estudiarla para explicar los cambios que se van produciendo (...) La temperatura es determinante para la vida del planeta, fue importante profundizar en el tema como concepto, con sus características, clasificaciones (...) y luego conocer y aplicar estos conceptos aplicadas a nuestro país y a nuestra región en particular (...) Esto nos permitió respondernos científicamente a muchas interrogantes respecto de los cambios climáticos (...)”. (Grupo N° 2. Inv: 2/B)

En otra asignatura, sólo un grupo se refirió en las conclusiones de su trabajo a la forma de organización previa que guió la escritura del informe:

“(…) la forma en que el grupo estructuró el informe, fue que cada uno de los integrantes del grupo compartió y expuso su punto de vista del establecimiento analizado y a partir de eso se formó una idea general con la cual se comenzó a redactar, organizar y darle forma a este trabajo” (Grupo N° 7. Inv: 1/V)

En sus informes, algunos estudiantes hacen comentarios y cuentan respecto de algunas etapas seguidas en el proceso de elaboración, que surgen de manera espontánea en los escritos. Colegimos que los estudiantes se organizaron en forma autónoma para escribir sus trabajos.

Tabla 2: Utilización del hipertexto: logros en la producción textual

La tabla 2 recoge las categorías que surgen de los trabajos respecto del uso específico del hipertexto. Aquí cobran relevancia los indicios o marcas textuales que permiten constatar cómo se llevaron a cabo los procesos de búsqueda, selección y uso de la información a la que se accede en internet.

En el capítulo anterior de la investigación “Relato de vida de los estudiantes”, por medio de las entrevistas se recogieron antecedentes respecto de los citados procesos. Se trata de observar ahora, en el producto en cuestión, la relación existente entre las prácticas enunciadas y los logros alcanzados en la producción textual.

En los textos se observó cómo fue usada la bibliografía, es decir, el trabajo con las fuentes de información y luego se analizaron los niveles de lectura y producción crítica logrados. La información relativa a ambos aspectos es la que se presenta en la tabla siguiente.

Tabla 2. Utilización del hipertexto: logros en la producción textual

Categorías	Aspectos estructurales	
Categoría A: Registro de fuentes y de referencias linkográficas	Aspectos Invariantes	<ul style="list-style-type: none"> -Proporcionalmente el uso de fuentes de internet es de uno a tres en relación a la consulta de libros. -Los sitios consultados dependen del tema investigado y su número es variable. -No hay marcas formales ni citas, ni alusiones a especialistas o autores de la información expuesta. -No existe uniformidad en la presentación de las linkografías. Las direcciones incompletas impiden su acceso. - No se encuentran referencias respecto de cómo se realizaron los procesos de clasificación de las fuente.
	Aspectos Variantes	<ul style="list-style-type: none"> - Un número menor de direcciones a las que fue posible acceder y que contenían información pertinente al tema en desarrollo.
Categoría B Trabajo con hipertexto, niveles de lectura y producción crítica (procesos cognitivos implicados)	Aspectos Invariantes	<ul style="list-style-type: none"> -La lectura alcanza niveles básicos de búsqueda, selección y copia, sin criterios disciplinarios respecto de autores y fuentes preestablecidos. - Intuitivamente algunos grupos advierten la necesidad de sintetizar información, pero solo logran enumeraciones. -Revisadas las direcciones se constata el uso de la estrategia “cortar y pegar”, con diferentes modalidades. -El nivel de reorganización de la información está supeditado a los puntos de la guía (criterios formales). -En el desarrollo de los trabajos no es posible diferenciar “la voz” de los estudiantes de la información externa.

	Aspectos Variantes	<p>-Mejores niveles de lectura y producción textual en asignatura que solicitó objetivos y aspectos propios de una investigación.</p> <p>-Fragmentos de conclusiones de trabajos alcanzan niveles de lectura crítica (voz de los autores).</p> <p>-Logro de elaboración cuando se logra la aplicación de conceptos.</p> <p>-Formulación de preguntas iniciales, que luego son respondidas en el desarrollo y retomadas en las conclusiones.</p> <p>-La estructura de los textos sigue el modelo de organización estructural de la fuente consultada.</p>
--	--------------------	--

Categoría A: Referencias bibliográficas, linkografías y uso de fuentes.

Bajo esta categoría se agrupan los rasgos que tienen relación con las fuentes de las que se recoge información para los trabajos, el uso de la información recogida y su relación con los niveles de producción alcanzados.

- Aspectos invariantes:

En general, las referencias de todos los trabajos presentan un número importantes de linkografías. El número de citas de linkografías es superior al número de citas de libros, como fuentes de referencias. En términos generales, la proporción es de uno a tres (links v/s libros). Por ejemplo, como casos extremos: una bibliografía presenta ocho sitios web y un libro; otra, once sitios web, y ningún libro.

La mayoría de las direcciones aparecen incompletas o mal citadas impidiendo su acceso. Otras, correctamente citadas permiten encontrar las páginas y párrafos completos de información, que se cortó y pegó sin que mediaran procesos de elaboración de ideas. Con excepciones de algunos grupos que parafrasearon información.

Ejemplo de lo anterior es un trabajo sobre “El síndrome de Down”, calificado con nota 6,1 desde la introducción (que comprende aproximadamente 300 palabras) es posible contar párrafos completos cortados y pegados. Observemos:

“Introducción

Los niños con Síndrome de Down, reciben educación diferencial, que comienza en el seno familiar relacionada con la actitud de los padres, por lo que el niño debe permanecer y disfrutar psicoafectivamente del ambiente hogareño, en un clima de adaptación y cariño, ya que sus primeras vivencias marcarán su existencia. Lo que dice relación con la educación psicosocial del niño Down (...)

De la organización y dirección de las actividades de los niños dependerá la efectiva asimilación de los contenidos y el conjunto de conductas que deberá desarrollar para conseguir los objetivos fijados dependiendo del período de maduración.” (Grupo 3. Inv: 1/B). Copia textual de la página WWW.Repsi.cl/sindrome-de-Down.htm. Esta dirección no aparece citada en la bibliografía.

En el desarrollo de este trabajo sobre el “Síndrome de Down”, es posible rastrear páginas completas tomadas textualmente de distintas direcciones de internet, sólo algunas son citadas en la linkografía.

- Aspectos variantes:

La variación de esta categoría la encontramos en trabajos cuya linkografía está citada correctamente de manera completa, permitiendo el acceso a la información.

Categoría B: Trabajo con hipertexto, niveles de lectura y producción crítica

En esta categoría se recogen los antecedentes que constatan los niveles de producción alcanzados por los estudiantes en sus trabajos.

- Aspectos invariantes:

La mayoría de los trabajos maneja gran cantidad de información. Intuitivamente algunos grupos identifican la necesidad de sintetizar la información, sin embargo, al no demostrar el desarrollo de la habilidad de síntesis lo que se logra son solo enumeraciones de ideas. Podemos inferir, a través de marcas específicas, los esfuerzos que hacen por sintetizar datos. En el proceso de “cortar y pegar” podemos reconocer distintas modalidades que pasan por copia literal a copia con algunos fragmentos de elaboración.

En el caso que exponemos a continuación, se intentó resumir la información. Inferimos que tuvieron dificultades para elaborar una síntesis en prosa, por lo cual estratégicamente se resolvió la situación apuntando a modo de listado, sin mayor elaboración formal, las ideas más importantes. El grupo en la definición de “educación especial” y sus aportes presenta el listado de ideas siguientes:

“Educación Especial

- *Partiendo de la etapa de pensamiento en que se encuentre el niño, de sus necesidades e intereses, posibilita al máximo el desarrollo de sus aptitudes intelectuales y escolares, a través de actividades gratificantes.*
- *Mejora el funcionamiento intelectual, incrementando en el niño la capacidad de atención, memoria, procesamiento y almacenamiento de información.*
- *Usa el juego como herramienta para que el niño “entienda”, “organice”, “construya” e “invente”.* (Grupo 4. Inv: 1/B). Fuente: www.crisálida.edu.co/motora.htm

El ejemplo nos permite constatar que la producción de los estudiantes se limita a la selección de ideas y no avanza en la reelaboración de una síntesis en prosa, que implica el uso de conectores lo que incide directamente en un texto más articulado.

Revisemos otros ejemplos en que se observa el proceso de “cortar y pegar”. A continuación rastreamos el uso del hipertexto, aún cuando no estaba citado en referencias bibliográficas. La fuente se obtiene de un comentario incorporado en el desarrollo del texto.

“(…) por otra parte, utilizamos también material escrito entregado por el establecimiento, como el funcionograma, el organigrama, el proyecto educativo Institucional, los reglamentos internos, las planillas de resultados de la PSU, entre otros. Además recurrimos a su página web (www.lla.cl) para disponer de información que se encuentra para libre acceso de todas aquellas personas que lo requieran”. (Trabajo Nº 3. Inv: 1/V)

Al revisar el sitio institucional del colegio investigado por los estudiantes, en ambos casos, existen aspectos transcritos literalmente, sin mediar comentarios o reflexiones sobre lo que la información recabada aportaba a los objetivos del trabajo. Se trata de prácticamente una página completa:

“Bajo el nombre de Liceo Nº 14, en el año 1954, en el Fundo Higuera, nació por iniciativa de la Congregación de los padres de Maryknoll, quienes educaron a los hijos de los trabajadores de la recientemente inaugurada compañía de aceros del pacífico de Talcahuano (…)”. (Trabajo Nº 3. Inv: 1/V)

Lo mismo ocurre con otro ejemplo, que mencionó entre sus fuentes la página web del colegio investigado:

“La Corporación Educacional Masónica de Concepción decide emprender en 1993 una nueva tarea educacional focalizada a dar oportunidades de acceso al sistema a sectores de escasos recursos (…)” (Trabajo Nº8: Inv: 1/V)

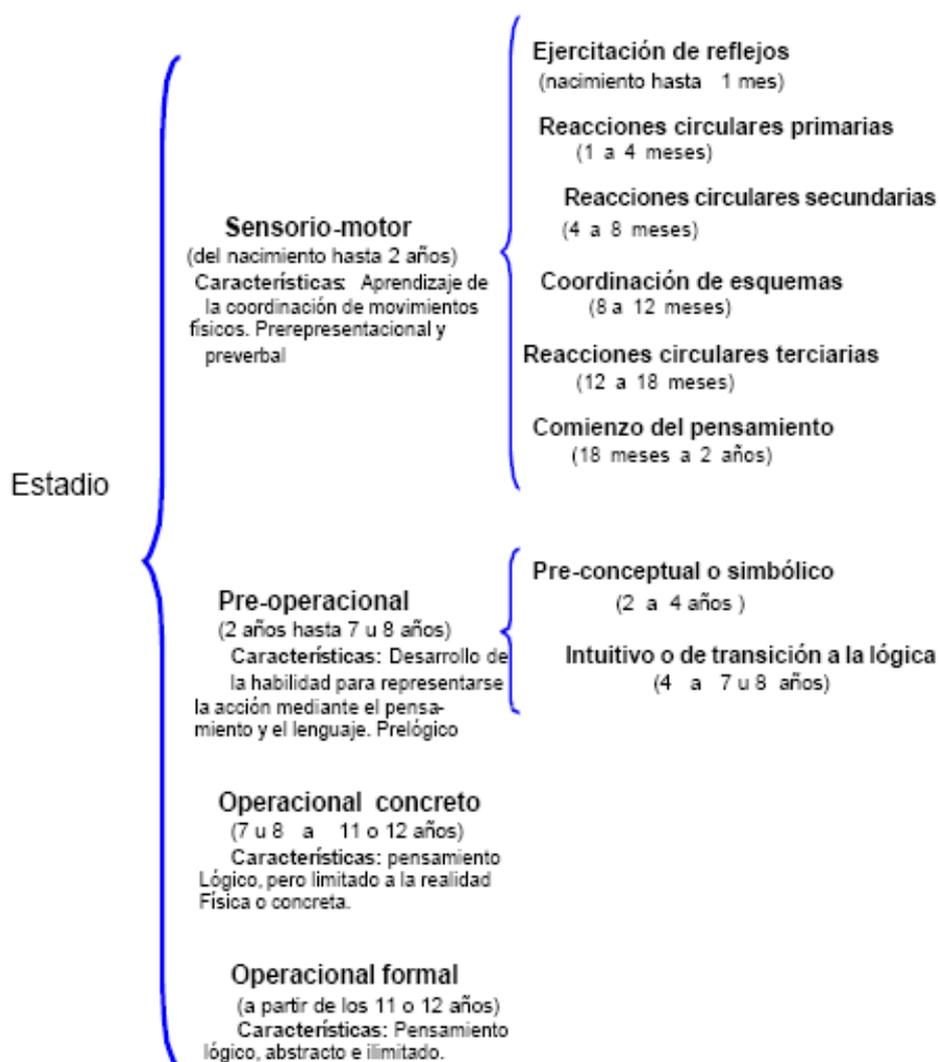
Observemos un nuevo caso en el que se puede advertir detalladamente el proceso de “cortar y pegar”:

El trabajo se titula “Etapas del Desarrollo Escolar v/s Actividades genéricas” y presenta referencias bibliográficas de un texto tomado del Departamento de Psicología, producido por el profesor H. Brinkmann y en la linkografía se puede apreciar el uso de: la “Enciclopedia Wikipedia:<http://www.wikipedia>”.

Al iniciar la exposición de las teorías seleccionadas, se presenta el título: “Características psicológicas investigadas”, con un sub-título: “Autores” para referirse a “Piaget” y a “Erikson”. Los textos respecto de estos dos autores son ilustrados con una fotografía de los investigadores. El texto titulado Piaget se presenta de la siguiente manera:

“Este autor nació en Suiza, en el año 1896 y falleció en 1980. Estudio (sic) y se doctoró en ciencias naturales, para posteriormente interesarse en filosofía y psicología, disciplinas que enseñó en diferentes universidades. Su principal interés de estudio e investigación fue el desarrollo del pensamiento (…)”.

“Piaget describe la evolución del pensamiento como un proceso que se inicia con el nacimiento y progresa a través de diferentes etapas (...) La secuencia completa de desarrollo del pensamiento la dividió Piaget en cuatro etapas o estadios principales, de los cuales los dos primeros tienen subdivisiones. Estos dos estadios iniciales son considerados por Piaget como períodos preparatorios, pre-lógicos y los dos últimos, avanzados o de pensamiento lógico. El esquema con la subdivisión de los diferentes estadios y subestadios, incluyendo sus principales características y las edades que comprenden, se presenta a continuación”.



(Grupo 1. Inv: 1/L)

El trozo arriba transcrito y el esquema mencionado, están tomados sin mayores modificaciones de un texto publicado en la red en formato Pdf. Puede ser encontrado en la siguiente dirección: www2.udec.cl/~hbrinkma/des_cognit_sensom.pdf. La fuente es “Universidad de Concepción, Departamento de Psicología”, y el texto lleva como rúbrica

“Apuntes de Psicología del Desarrollo. Prof. H. Brinkmann”. Precisamente así aparece citado en la bibliografía.

Hay trabajos como los expuestos anteriormente donde el “cortar” y “pegar” no registra ningún proceso de elaboración. Sin embargo, en algunos trabajos sí podemos advertir algunos intentos de elaboración, como en los siguientes ejemplos.

En el trabajo sobre el tema “Anorexia”, constatamos el uso de internet no precisamente en la página citada en la bibliografía que corresponde a la dirección: <http://es.wikipedia.org/wiki/anorexia>, sino a un enlace externo señalado al interior de la página denominado “Anorexia y Bulimia la verdad de un mundo peligroso” <http://www.anaymia.com/>. Comprobamos que es desde este enlace de donde los estudiantes extraen la información, para lo cual modifican el orden de la oración en la introducción y transcriben literalmente la enunciación de criterios:

“La academia Americana de psiquiatría en su manual de diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales de 1994(DSM-IV) establece que los criterios de diagnóstico para la anorexia son:

- *Rechazo a mantener un peso normal corporal o por encima del mínimo para su edad y talla.*
- *Distorsión de la percepción del peso y de la imagen corporal. Influencia inadecuada del peso o de la imagen en la auto evaluación o negación de la gravedad del peso actual.”* (Grupo Nº 3. Inv: 2/V)

Como podemos observar, los estudiantes no hacen referencia a la fuente que les permite afirmar lo que han planteado, sin embargo, la fuente está señalada en la linkografía. No obstante no se hace mención al enlace específico de donde extrajeron la información, sino a la página principal.

Cabe destacar que la información que extraen es muy precisa y luego añaden un comentario personal, que evidencia un proceso un incipiente de elaboración. El comentario es el siguiente:

“(…) si analizamos estos criterios queda a la vista que estas personas no están concientes del daño que se auto infringen, es más su deseo por adelgazar va más allá de pensar en que si pueden o no morir producto de dejar de comer, sus ganas de vivir son ínfimas al lado de su obsesión por adelgazar”. (Grupo Nº 3. Inv: 2/V)

En el otro trabajo sobre el tema de la “Maternidad y paternidad adolescente”, se transcribe literalmente una parte del enunciado de la página web <http://www.sernam.cl/basemujer/Cap7/02.htm>. Esta página presenta información sobre el tema. No obstante, la definición de “maternidad” que presentan los estudiantes no

obedece solamente a lo que transcriben de esta página, sino que es complementada por ellos.

Transcripción literal:

“La maternidad es entendida como el conjunto de funciones, responsabilidades y derechos que tienen las madres con sus hijos (...).” (Grupo 3. Inv: 2/V)

Aquí ya advertimos indicios de elaboración a través de lo complementado por los estudiantes:

“(...) al asumir esto las adolescentes toman ciertas actitudes frente al embarazo ya que éste se manifiesta en gran variedad de acuerdo con las influencias culturales o temperamentales de clases sociales.” (Grupo N° 4. Inv: 2/V)

En el fragmento anterior, las “voces de los autores” son reconocibles sólo en la introducción y conclusiones de los trabajos, las que no se extienden más de media página. Las introducciones son generales y no presentan propósitos ni observaciones sobre cómo se organizará el trabajo en su interior. Tampoco hay índices que permitan al lector formarse una idea preliminar de la estructura y organización del texto. Las conclusiones también son generales, ambiguas y en la mayoría de los casos, no guardan relación con el desarrollo del trabajo. Se presentan más bien comentarios respecto de lo aprendido, aludiendo a aspectos del tema en desarrollo, pero sin dar detalles. Se hacen comentarios generales respecto de lo “interesante del tema” y de “lo mucho que aprendimos”, sin entregar mayores especificaciones. En ningún momento de las conclusiones, por ejemplo se sintetizan aspectos esenciales de la información recogida.

El cuerpo de los trabajos está conformado por copia de información sin elaboración personal. Los trabajos son productos de procesos de “cortar y pegar”, situación que fue posible constatar rastreando aquellas direcciones que estaban debidamente citadas. Se recopila una gran cantidad de información que luego no se procesa discursivamente, presentándola tal como fue encontrada y siguiendo los puntos de la guía entregada por el profesor.

Los trabajos en general, presentan niveles básicos de lectura y producción. Sólo acceden a las categorías relacionadas con selección de información transcrita (corta y pegar), sin parafraseo ni elaboraciones personales y/o colectivas. Encontramos algunos ejemplos con escasos avances en el desarrollo de niveles de lectura crítica, en reflexiones finales de los informes.

“Si bien el sistema de Educación contempla en su legislación la plena integración de las personas con N.E.E., se puede dar por entendido que aún las escuelas, ni la sociedad están preparados del todo para hacer más fácil la integración de estas personas con diferentes (...) El

conocimiento de las diferentes características de los síndromes y las sugerencias para poder entender mejor a los discapacitados aportará herramientas que puedan acortar las brechas de la infraestructuras y falta de ajustes que contribuirá para una sobresaliente intervención en la Educación de las personas con N.E.E". (Grupo N° 3. Inv: 1/B)

La información que más les impacta y la forma de acceso a ella, estructura parte importante de la organización del trabajo.

- Aspectos variantes de la Categoría B: Trabajo con hipertexto, niveles de lectura y producción crítica (procesos cognitivos implicados)

Dos asignaturas logran, a nuestro juicio, desde la perspectiva textual, productos que entregan algunas evidencias de mejores niveles de lectura y elaboración textual.

En una de las asignaturas, la guía de elaboración de uno de los trabajos solicitaba que luego de enunciar el tema a desarrollar, se debían formular hipótesis. Ninguno de los diez trabajos presenta la hipótesis solicitada y en las correcciones, no se hace alusión a este punto y sencillamente se obvia. Creemos que al no aparecer en ninguno de los informes se eliminó de la escala. Sin embargo, en la introducción uno de los informes, las autoras plantean preguntas que podrían ser consideradas como incipientes hipótesis:

"Mucho tiempo antes que la ciencia se formara como tal como la conocemos, los hombres se las ingeniaban para descifrar los códigos de la naturaleza (...) ¿Qué es el tiempo? ¿Es lo mismo que el clima? ¿Cuáles son sus elementos? Son algunas de las interrogantes que intentaremos responder en este informe. (Grupo 1. Inv: 2/B)

Estas preguntas son retomadas y respondidas en las conclusiones:

*"(...) Mientras el tiempo tiene que ver con algo instantáneo, cambiante y tal vez irreplicable; el clima, en cambio, aunque se refiere a los mismos fenómenos, los ve desde una dimensión más permanente duradera y estable. De esta manera podemos definir el **tiempo** como "el estado de la atmósfera en un espacio y un momento determinados"; y el **clima**, "como la sucesión periódica de tipos de tiempo (...)" (Grupo 1. Inv: 2/B)*

En la misma asignatura, todos los trabajos tienen marcado en la tapa, al lado de las correcciones "sin presentación", con excepción de un trabajo. Inferimos que la presentación aludida corresponde a la elaboración de una imagen en la tapa del informe representativa del tema investigado. Es el único caso en que se presenta y obtiene el puntaje del ítem. (Grupo 2. Inv: 2/B)

Continuando el análisis del trabajo del mismo grupo, encontramos que los objetivos presentados por los estudiantes están todos tikeados positivamente por el profesor durante las correcciones. Se trata del informe mejor evaluado, obtienen 78 de un máximo de 85 puntos.

El desarrollo del informe se ilustra con imágenes algunos de los conceptos abordados, por ejemplo en la temperatura y formas de medirla, aparece una fotografía con un termómetro de mercurio o cuando se habla del calentamiento global, aparece una fotografía con un dibujo tomado de un documento especializado que ilustra el tema. También, presenta un “climograma” cuando se ilustra el tema de la temperatura en la octava región y luego una tabla que resume por meses las temperaturas locales.

El texto presenta coherencia entre los objetivos que se plantearon al inicio del mismo, las partes en que se estructura y organiza, y las conclusiones. Este grupo encuentra el camino para elaborar un informe de acuerdo a las expectativas del profesor, según la guía entregada.

Ejemplos de objetivos:

- *“Definir de forma clara y precisa el concepto de Temperatura, de modo que se logra su fácil comprensión para utilizarlo correctamente en la vida diaria (...)*
- *Describir las características que tiene la Temperatura, destacando de que manera influye en el ambiente, en que escalas puede ser medida o cuales son las principales funciones que debe cumplir como factor el clima (...)*
- *Analizar las condiciones de la Temperatura que se presentan a nivel regional y/o nacional. Presentando casos que logren ejemplificar las situaciones para dar una idea más clara. (Grupo Nº 2. Inv: 2/B)*

Respecto de la selección de información, observamos como algunos grupos de estudiantes durante su búsqueda, se forman impresiones respecto de los antecedentes que les causa mayor impacto ya sea por los datos contenidos, o por la forma de presentación de los mismos y que, estratégicamente toman de estos textos, a falta de referencias textuales, no sólo la información sino además la forma de organización estructural que estos textos poseen. Observemos el ejemplo tomado de un trabajo que presenta el tema de Anorexia:

“Al abordar este trabajo, queremos dar dos perspectivas, la primera denominada el lado de acá donde nos referiremos a la vivencia de los propios adolescentes respecto a su trastorno, como piensan, como ven ,como sienten y por otro lado los efectos en el contexto social inmediato de estos individuos, la familia, lo que llamaremos el lado de allá. Respaldadas por la asesoría de un especialista (psiquiatra), daremos a conocer el mundo de los adolescentes anoréxicos” (Grupo Nº 3. Inv: 2/V)

En otra asignatura, cuya guía solicita la búsqueda de una gran cantidad de información, un grupo buscó la forma de organizar y comunicar de manera coherente y atractiva los datos al lector. Cuando se trataba de clasificaciones, antes de entregar la información detallada en prosa, ésta se presenta precedida por un ordenador gráfico, que permite al receptor del texto contar con una perspectiva panorámica de la información que a continuación se detalla y explica. Además, los estudiantes agregan fotos que ilustran las

enfermedades descritas. Por ejemplo, los problemas que afectan a los huesos o a las articulaciones, a la médula espinal, espina bífida, entre otros.

Tabla 3. Guía, monitoreo y evaluación de los trabajos por el profesor.

Los elementos de análisis considerados en la presente tabla, se centran en las indicaciones que aparecen en las guías elaboradas por el profesor para orientar la producción y evaluación de los trabajos. Algunas de las categorías aquí expuestas están ya presentes en los desgloses anteriores; sin embargo, a pesar del traslazo que pueda existir, consideramos necesario reiterarlas, ahora desde una óptica diferente.

En esta tabla se agrupan los elementos que tiene que ver con los niveles de lectura y producción alcanzados por los estudiantes en relación a dos parámetros determinantes: la guía inicial entregada por el profesor y la pauta de corrección anexada a la calificación del trabajo.

Categorías	Aspectos estructurales	
Categoría A Características de la guía de elaboración	Aspectos Invariantes	<ul style="list-style-type: none"> -No se define con propiedad el tipo de texto a producir. -Las guías presentan un listado de puntos sin desarrollo y explicación respecto de cómo deben ser entendidos. -Se privilegia la búsqueda de información.
	Aspectos Variantes	<ul style="list-style-type: none"> -En una asignatura el trabajo es denominado “Estudio de...”. -Una guía de elaboración contiene los puntos básicos de una investigación. Otra guía, luego de recogida la información solicita “análisis de nudos críticos”. - Se solicita buscar información sobre conceptos específicos y su aplicación contextualizada.
Categoría B Coherencia entre los propósitos de la guía y el producto logrado por los estudiantes.	Aspectos Invariantes	<ul style="list-style-type: none"> -Los trabajos se ajustan a las indicaciones de las pautas. -Las expectativas de logros del profesor pueden ser inferidas a través del puntaje asignado en las correcciones. -Ausencia de retroalimentación escrita hacia los estudiantes. -Las introducciones y conclusiones de los informes no constituyeron objeto de correcciones para reconocer los grados de elaboración presentes en ella (voces autores). -No se presentan evidencias respecto de los procesos de monitoreo respecto de selección de la información recogida. - Los hallazgos de producción de los estudiantes no son considerados.

	Aspectos Variantes	- Se abrió la posibilidad de construcción argumentativa en la asignatura que consideraba “nudos o problemas” en el desarrollo del trabajo.
--	--------------------	--

Categoría A: Características de la guía de elaboración

La categoría A recoge las instrucciones para la elaboración de los trabajos entregadas en las guías, intentando determinar a partir de la lectura de éstas los indicios que permitan definir el texto que se está solicitando, y los propósitos y objetivos que éste cumple en el contexto de la asignatura.

- Aspectos invariantes:

Visto lo anterior, retomamos que las guías de elaboración de los trabajos presentan listados de actividades a realizar, sin descripciones respecto de lo que se espera alcanzar en cada punto, como tampoco indicaciones metodológicas de cómo lograrlo.

La producción del informe tiene como objetivo implícito buscar información sin preocupación por las fuentes ni los aspectos formales que implica la escritura de un tipo de texto determinado. No es intención del docente determinar el tipo de texto a elaborar, no se hacen referencias a las modalidades discursivas, como tampoco se intencionan, a partir del trabajo con los textos escritos, el desarrollo consciente de procesos cognitivos asociados a las competencias de lectura y escritura: asociaciones, inferencias, análisis, síntesis, entre otros. Cuando estos procesos ocurren como hallazgos espontáneos del aprendizaje de un grupo en algún punto del desarrollo del trabajo, éstos no son reconocidos en las correcciones del profesor. Ejemplo:

“La información descrita anteriormente nos sirvió para valorar, y ponernos en el lugar de las personas con discapacidad (...)

(...) Este trabajo nos enriqueció bastante, no solo logramos conocer que características y que N.E.E tienen estos alumnos, lo que nos va a llevar el día de mañana a trabajar de mejor manera y más preparadas como personas y como profesionales (...)” (Grupo 5. Inv: 1/B)

Frente a esta conclusión no hubo comentario. Todos los trabajos tienen el puntaje máximo en las “reflexiones”, por lo tanto, no es posible distinguir aquellas, que a juicio del profesor, fueron mejor logradas que otras.

- Aspectos variantes:

Una de las asignaturas, como ya mencionamos anteriormente, entrega una guía con un punteo más completo que las restantes. Algunos de estos indicadores, que corresponden a los aspectos básicos de un informe de investigación, abren la variación del fenómeno de la producción y del trabajo con el hipertexto. Esta guía solicitó por ejemplo, objetivos del informe, situación que inferimos ordenó el trabajo de búsqueda de información y posteriormente, para aquellos grupos que lograron definir objetivos claros, un punto de referencia para contrastar los logros alcanzados en las conclusiones. Los textos logrados con estas referencias alcanzan mejores niveles de desarrollo. Al proponerse objetivos, se delimitó el campo de búsqueda, luego, este mismo hecho ordenó la producción y permitió una organización interna de mayor coherencia. Se solicitó también la aplicación de conceptos, lo cual permitió, procesos de análisis, asociaciones, transferencia, que implican un procesamiento de la información en categorías superiores. Como consecuencia de lo anterior, las conclusiones de algunos de estos informes son de mejor calidad respecto de los aprendizajes y el desarrollo de competencias de lectura crítica.

Ejemplo:

“(...) De esta manera podemos definir el tiempo como “el estado de la atmósfera en un lugar y momento determinados”; y el clima como “la sucesión periódica de tipos de tiempo” (...)

En general resulta un poco complejo hablar de esto para quienes no somos estudiosos del tema por lo cual hacer una investigación cuidadosa resulta difícil, además de no tener mucha base (...)

¿Por qué es importante estudiar esta clase de fenómenos? Creemos que por el hecho de cómo contribuyen en nuestra vida diaria en aspectos cotidianos y en la vida en general en aspectos más globales (...) (Grupo N° 7. Inv: 2/B).

Otra guía que destacamos, incluye entre sus puntos dos aspectos que enriquecen los trabajos: a) Descripción de la metodología de trabajo, y b) al finalizar la secuencia, el punto “Nudos Críticos”. Ambos elementos dan oportunidades para que los estudiantes logren niveles de aplicación, análisis, inferencias, extrapolaciones de la información recopilada, avanzando hacia niveles de reelaboración de la información y producción de ideas propias.

Categoría B: Coherencia entre los propósitos de la guía y el producto logrado por los estudiantes.

En esta categoría se retomaron los logros alcanzados por los estudiantes que fueron focalizados en la tabla n°2, pero ésta vez mirados desde la perspectiva de los registros o indicios de corrección hecha por el profesor.

- Aspectos invariantes:

Las situaciones descritas en el punto anterior como aciertos en el momento de elaborar la guía, en el primer caso, relacionado con los puntos del trabajo de investigación, no fue retomado y aprovechado en la revisión. De forma que lo que permitió que se abriera la variación del aprendizaje alcanzado por los estudiantes no fue retomado y reconocido como instancia de retroalimentación. Se evalúa con puntajes similares a quienes lograron plantearse de manera más crítica frente a la información trabajada que aquellos informes con un desarrollo menor en esta dimensión. Situación similar ocurre en el segundo ejemplo del punto anterior, donde se evaluó con el mismo puntaje tanto a quienes lograron discutir en torno al tema o identificar nudos críticos como a quienes no lo hicieron; en consecuencia, ese avance no pasa a ser un aprendizaje validado por el profesor.

Respecto de lo anterior nos surgen varias preguntas: en relación a los objetivos del profesor respecto del trabajo ¿éstos variaron en el plazo que media entre la propuesta de la guía y el proceso de corrección?, ¿en este lapso se olvidan los objetivos?, ¿los resultados alcanzados en los trabajos desmotivan al profesor y no retoma con análisis más finos los alcances logrados por sólo algunos estudiantes?, ¿se dedica poco tiempo a las revisiones de los trabajos?, ¿el concepto de evaluación que todavía se maneja no considera los errores y por ende las correcciones como instancias importante del aprendizaje?

En general, podemos colegir que la organización interna de los trabajos se ajustó a la guía del profesor y que respecto de la información entregada por ésta hubo mejores o peores lecturas e interpretaciones. Queda claro, que en la mayoría de los procesos de elaboración de los informes no se realizó presentación de avance de los trabajos ni retroalimentación por parte del docente. Esta ausencia de monitoreo provoca imprecisiones metodológicas, por ejemplo un grupo que presenta de manera imprecisa el propósito de la construcción del informe o bien mezclan este apartado con la descripción de la metodología de recogida de información, lo que corresponde al apartado siguiente, según las instrucciones del profesor:

“Este trabajo está estructurado a partir de la realización de una entrevista a la escuela Mariano Egaña, en la cual se logra recolectar información que intenta mostrar la realidad que en

esta institución se vive. Esta información se encuentra redactada descriptivamente lo cual abre la posibilidad a diversas opiniones y conclusiones” (Grupo N° 2. Inv. 1/V)

La organización interna de la escritura de los trabajos se ciñe a los criterios marcados por el profesor en la guía, que en el fondo constituyen criterios de evaluación.

Ejemplos:

“Ya recopilada toda la información, proseguimos a ordenarlos guiándonos por los puntos que serán evaluados, según el criterio del profesor”. (Grupo N° 5. Inv: 1/V)

“Una vez obtenida la información que necesitábamos comenzamos a redactar nuestro informe guiado por la pauta entregada con anticipación por el profesor”. (Grupo N° 6. Inv: 1/V)

Ya sostuvimos que las fuentes bibliográficas no son objetadas en las correcciones del profesor. El promedio aproximado es de cuatro a cinco fuentes entre libros y linkografías. Para el lector externo es imposible formarse una idea respecto de las fuentes, nombres de especialistas más consultados respecto de los temas investigados.

No se presentan en las correcciones evidencias respecto de los procesos de clasificación de la información. La información seleccionada es tácitamente aceptada por el profesor, el lector no tiene marcas para reconocer, por ejemplo, la información relevante de la complementaria.

Respecto de las introducciones y conclusiones de los trabajos, puntos que destacamos en categorías anteriores, como aquellos en que es posible identificar con más propiedad las “voces”, es decir, las ideas propias de los estudiantes, la generalidad de las correcciones no hace mayor distinción respecto de otros puntos del informe. En algunas asignaturas, prácticamente todos los trabajos tienen el máximo del puntaje en la introducción, así como en las conclusiones, tanto los trabajos de nota 4 (no hay inferiores), como los de seis y más. Aun cuando la extensión de estos puntos varía. Las introducciones de aproximadamente 150 palabras fueron consideradas con el mismo puntaje que aquellas de aproximadamente 500. No hay referencias de las correcciones respecto de lo que opina el profesor respecto del desarrollo de las ideas expresadas en estos puntos.

Destacamos en una signatura un trabajo evaluado con uno de los puntajes bajos 4.6. En el texto es posible reconocer en varias partes las voces de los autores básicos. Al parecer este grupo recopiló información pero, además comentó la información encontrada. La redacción del texto es imperfecta, no está pulida ni ordenada, pero hay comentarios que alcanzan observaciones y evidencias de una lectura crítica del tema en cuestión. Por ejemplo, cuando se refieren a los grupos diferenciales y cómo éstos

funcionan en las escuelas se incluye un testimonio personal entregado por un integrante del grupo:

“La mejor forma de hacer referencia al grupo diferencial es que yo fui un alumno que asistía a clases de diferencial también debía ir en un horario diferente al de clases en el cual la función principal de asistir a estas clases era lograr un nivel cognitivo aceptable al curso en que nos encontrábamos. Bueno esa es la percepción que tenía del grupo diferencial.” (Grupo 8. Inv: 1/B)

Este mismo grupo señala en la Reflexión final:

“Bueno nuestra reflexión tal vez un poco crítica, ya que al no conocer la realidad en la que nos encontramos con hechos que nos permitan una interacción con diferentes personas que vivan día a día la integración, la educación diferencial, las aulas hospitalarias, no podemos tener una percepción concreta que nos ceda un conocimiento total de la materia, lo único que queda es una percepción restringida de la materia que hemos visto. Pero a pesar de todo la materia vista fue de gran utilidad ya que con ella hemos logrado reconocer los diferentes síndromes que existen, lo que significa la integración escolar ya que este es un proceso fundamental en la educación actual (...).” (Grupo 8. Inv: 1/B)

Estas reflexiones no provocan ninguna marca o comentario especial en las correcciones del profesor y fueron consideradas al mismo nivel de aquellas en que sólo hay copia literal. En este sentido, reconocemos un mensaje implícito de los profesores a los estudiantes: el trabajo privilegia la búsqueda de información, no interesan las elaboraciones de los estudiantes.

En síntesis, las correcciones de los trabajos presentan claros indicios de privilegio de recopilación de información, con escaso filtro de fuentes especializadas. No se intenciona la elaboración de ideas a partir de la información recogida, cuando esta surge espontáneamente por los grupos que abren la variación, no es considerada.

- Aspectos Variantes:

En la asignatura cuya guía solicita que los estudiantes indaguen acerca de los probables “*nudos críticos*” en la estructura de funcionamiento de la institución, es posible constatar, en cuatro trabajos, que el punto fue mal comprendido, porque este se desarrolla apuntando a problemas de “*infraestructura*”. Los estudiantes no se preocuparon de conectar los propósitos del estudio con esta dimensión y no se percataron de la incoherencia de analizar la “*infraestructura*”, cuando el tema del trabajo en general es la “*organización de la escuela*”. En estos casos el profesor no asigna la totalidad de puntaje en el indicador que evalúa este aspecto: “*los nudos críticos son identificados y descritos claramente*”. Por otra parte, la calificación de estos trabajos no alcanza la nota 6.0. Estos antecedentes nos permiten visualizar que, el trabajo, no responde a las expectativas que

el docente tenía en términos de coherencia entre lo desarrollado por el estudiante y sus propósitos declarados en la guía.

Son ejemplos de lo anterior los siguientes fragmentos de los trabajos de los alumnos:

“Existen problemas evidentes en infraestructura ,lo que se hace notar en la precaria condición de los baños ,la falta de espacio para la recreación deportiva ,la falta de salas para los alumnos integrados, las dificultades de los alumnos para poder ingresar a ocupar los computadores” (Grupo N° 2. Inv: 1/V)

“Es importante la construcción de un patio techado, para que en invierno los niños no se mojen, y disminuyan las gripes, lo que en la mayoría de los casos provocan la inasistencia de los alumno, y termine con el acoplamiento de ellos en los pasillos. Y lo más importante que puedan jugar libremente sin sentirse reprimidos”. (Grupo 5. Inv: 1/V).

Andrés EGAÑA (Básica) 18/05/07 *Foro 2*

Expositores: Leonardo Cisterna - Jony Henriquez

Asesores:

- Criterio de Evaluación:
 - Informe escrito (50%):

Criterio/Indicador	Puntaje (1-5)	Puntaje Obtenido
Formalidad		
• El informe contiene toda la información solicitada,	3	3
• El informe se presenta impreso conforme la formalidad indicada.	2	2
Calidad de la información		
• La información es completa y precisa acerca de la institución trabajada.	3	2
• Las áreas funcionales están descritas de manera clara.	5	(3) 4
• Los roles y funciones de la estructura organizacional están descritos de manera clara.	5	(3) 4
• Las conclusiones son pertinentes y coherentes con la información presentada de la institución.	5	4
• Los nudos críticos son identificados y descritos claramente.	5	4
• La información se presenta de manera coherente y clara.	3	3
	31	26

(58)

- Presentación Oral (50%):

Criterio/Indicador	Puntaje (1-5)	Puntaje Obtenido
Formalidad de la presentación		
• Presenta apoyo audiovisual adecuado	3	3
• Respeto los tiempos asignados	2	2
Calidad de la Presentación		
• La información es presentada de manera completa y precisa acerca de la institución trabajada.	3	2
• Las áreas funcionales están descritas de manera clara.	5	3 (4)
• Los roles y funciones de la	5	3 (4)

Conclusiones

Los resultados de los análisis de los trabajos de los estudiantes nos permiten concluir lo que exponemos a continuación. Sin embargo, aclaramos que en estas conclusiones nos centraremos específicamente en los aspectos invariantes o comunes del fenómeno en estudio. Es decir, aquellos aspectos que se reiteran en la muestra. Los elementos variantes, surgidos de alguno de los trabajos como solución o camino de apertura al aprendizaje serán considerados como base para la elaboración de la propuesta metodológica.

1. El estudio del trabajo con el hipertexto en el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en un programa de formación universitaria, es un fenómeno situado, es decir, con variables que tienen dependencias del currículum, de la tecnología, y de los docentes. Al ser investigado aparece inmerso en las prácticas de lectura y escritura en general, formando parte de un tejido que lo contextualiza y desde esta perspectiva movilizamos todo el análisis siguiente

2. En las intenciones didácticas, en los programas de las asignaturas, en las guías de los trabajos, no hay alusión específica al trabajo con el hipertexto o a la búsqueda de material informativo en internet. Sin embargo, las referencias bibliográficas de la muestra revisada nos están indicando fehacientemente que el material más usado es el de internet. El porcentaje de uso del libro tradicional versus la información electrónica es de uno a tres. La biblioteca usada preferencialmente por los estudiantes es la virtual. El uso del hipertexto no está siendo monitoreado por los profesores, no se cautela la pertinencia de las fuentes, no hay modelos que guíen la acción de los estudiantes. Más bien, esta surge de manera espontánea en los caminos de construcción del conocimiento liderados por los propios ellos mismos. Situación no extraña en la evolución lógica de las prácticas de literacidad, son los propios grupos que usan el lenguaje escrito como herramienta, los que van variando las prácticas de acuerdo a sus necesidades, socialmente situadas (Barton, 2001).

El problema es que si este fenómeno surge en un programa de formación docente, las necesidades y caminos construidos por el usuario (en este caso el estudiante) deben ser conocidas por los profesores, para ser abordadas a partir de modelos didácticos, que articulen el progreso natural y lógico de las prácticas con las necesidades de formación académica, desde la rigurosidad que requiere el desarrollo de las competencias comunicativas escritas, así como de los procesos cognitivos asociados a ellas.

3. A través del análisis de los trabajos podemos constatar que es posible reconstruir el camino de búsqueda de información hecho por los estudiantes. El rastreo de las huellas del uso de Internet en los textos producidos se logra a partir de la confrontación del texto producido con metabuscadores, que facilitan la identificación de las fuentes, el material copiado y reproducido de la Red, es decir de Internet.

Sin embargo, no se trata de proponer que los docentes realicen esta tarea de mucha demanda para el tiempo académico, sino que la propuesta metodológica vaya más bien

por el camino de cómo guiar la búsqueda de los estudiantes en la red hacia sitios y autores revisados anteriormente por los docentes, desde lo que interesa a nuestra cátedra, de forma que la confiabilidad de las fuentes y la información esté regularmente monitoreada.

4. Remitiéndonos a la tabla 1 “Caracterización del texto”, podemos afirmar que existe un escaso manejo de los estudiantes respecto del tipo de texto que están produciendo. Se denomina “informe” y se reconoce la estructura básica de éste: introducción, desarrollo y conclusión, pero al mismo tiempo no se observa coherencia entre estas partes. Esto surge además como consecuencia de que los propósitos de los trabajos no son explícitamente enunciados por la guía. Desde los productos logrados, se infiere que los informes son comprendidos básicamente como un tipo de texto que debe presentar los resultados de una búsqueda de información, con predominio de la modalidad discursiva expositiva.

Los intentos de los estudiantes por sintetizar información en muchos casos se transforman en punteos o listados de ideas que no logran ser articuladas en una prosa coherente (Ejemplo Categoría B: “Trabajo con hipertexto y niveles de lectura y producción crítica”). Su capacidad de organizar información con coherencia y cohesión cuenta con un escaso desarrollo. Éste es más limitado aún si pensamos que la información enumerada no es ni siquiera comentada por los estudiantes, por lo tanto, la modalidad discursiva argumentativa está presente solo en algunos enunciados menores de las conclusiones del trabajo.

Este criterio de desarrollo de los trabajos con el objetivo central de recoger información, muy usada en enseñanza media, continúa practicándose de igual forma en la universidad, sin que existan avances en las exigencias que conduzcan al logro de mejores niveles de lectura y producción crítica.

Por otra parte, se infiere que los trabajos fueron elaborados por los estudiantes sin que mediaran presentaciones de estados de avance que permitieran la retroalimentación. Y que, por ende, las etapas de planificación, primera escritura y reescritura, pasos deseables en los procesos de producción, fueron asumidos por los grupos sin apoyo del especialista.

5. Respecto de la información recogida en la Tabla2: “*Utilización del hipertexto: logros en la producción textual*”, podemos sostener, como ya anticipamos, que se hace un uso y

apropiación de gran cantidad de información recogida desde la red, sin criterios claros de selección. En la revisión de los trabajos hecha por los profesores, no hay alusiones a las linkografías para aceptarlas o corregirlas (excepto en un trabajo en la asignatura de “Atención a la diversidad” que rechaza “*el rincón del vago*” y marca otro sitio como inexistente). Tampoco encontramos en las guías de elaboración indicaciones acerca de las fuentes validadas (autoridades) en la disciplina. Y siguiendo el modelo los estudiantes no registran las referencias del autor o de la fuente, luego escriben la dirección electrónica de manera incompleta o no la registran.

En relación a los procesos de búsqueda cogimos que se siguen los caminos señalados por los estudiantes en el apartado anterior de la investigación (relatos de vida) y que dicen relación con recoger la información más accesible en los buscadores.

Como consecuencia de los puntos señalados anteriormente los niveles de producción alcanzan los estadios de buscar y seleccionar información, reproducir lo encontrado sin variaciones (“cortar y pegar”) y reorganizar. Como el flujo de información a la que se accedió es grande, los criterios de selección y reorganización de la información buscaron apoyo en los puntos solicitados por la guía y en otros casos, siguieron el modelo de estructural de la fuente consultada.

Encontramos distintas modalidades del proceso “cortar y pegar”, que van desde la copia literal hasta el desarrollo incipiente de niveles de elaboración. Por ejemplo, la copia literal de fragmentos completos, enumeraciones o listados de ideas sin mayores reorganización e introducción de modificaciones relacionadas con el orden sintáctico de las oraciones del párrafo transcrito, articuladas con copias literales seguidas de comentarios del grupo.

En un análisis más pormenorizado fue posible detectar (ejemplos de los aspectos variantes del fenómeno, categoría B, tabla 2), que existen iniciativas de los estudiantes por avanzar desde los estadios de recopilación, selección y reorganización y aplicación de información hacia aquellos de producción crítica, pero estos no fueron destacados en las correcciones como hallazgos importantes y tratándose de casos puntuales, se pierden entre las tendencias generales.

Entonces, mayoritariamente en los trabajos el lector no tiene acceso a la “voz de los estudiantes”. Estos no hacen comentarios o reelaboración de la información obtenida y presentada, con excepción de breves y tímidos fragmentos especialmente detectados en general en las conclusiones y en particular, en algunos de los trabajos cuya guía solicitó

expresamente la descripción y análisis de “nudos o problemas” respecto del sistema organizacional en estudio (tabla3, categoría B).

6. El trabajo de investigación que es el que provoca la búsqueda en fuentes, generalmente se hace en grupos, allí también hay una perspectiva que debe ser desarrollada. No es lo mismo leer, buscar información y organizar un informe solo, que hacerlo en grupo. Ya se describió en la etapa anterior de esta investigación, como los estudiantes arman sus trabajos a través del messenger, modalidad que permite una interacción simultánea de selección y organización de textos a distancia. Es evidente que se requiere manejar más antecedentes sobre los aprendizajes en grupos con apoyo tecnológico. Ésta es un área que está siendo desarrollada con fuerza en estudios europeos.

Continuar ejecutando en los programas de formación del profesor básico, prácticas de lectura y escritura con apoyo de la tecnología en la forma como se ha descrito en la presente investigación, significa no aprovechar las oportunidades de desarrollo de las competencias lectoescritas en el nivel superior. Estas prácticas tienen que contar con el monitoreo adecuado para que se alcancen los procesos de lectura y producción crítica requeridos por la sociedad actual.

Ya lo sostuvieron Vygotsky (1975), Bajtín (1952/2002) Wertsch (1991), por citar algunos, que “las prácticas comunicativas humanas hacen surgir las funciones mentales en el individuo”. En este sentido el trabajo con el hipertexto debe ser comprendido como una “acción mediada” que posibilita con mucha fuerza el desarrollo de los procesos cognitivos en los niveles superiores. Pero, para que esta posibilidad se concrete en los programas de formación, todavía falta desarrollo didáctico en el área. Entonces, una alerta para los encargados de direccionar las políticas de formación regional y nacional en el ámbito de la lectoescritura. Cuando nos encontremos nuevamente con resultados que muestran escaso desarrollo en las competencias citadas, sin dudas una variable importante es la formación docente.

En síntesis y respondiendo a una pregunta básica que se nos planteó en el seminario de evaluación del estado de avance de la presente investigación: ¿Es posible rastrear el trabajo con el hipertexto? Sobre la base de las evidencias presentadas podemos establecer que es posible rastrear la información presentada por los estudiantes y que en un número importante de casos los procesos se remiten a “cortar y pegar”.

Por otra parte, el uso de las fuentes de internet no pasa por una revisión de calidad de la información a la que se está accediendo. El filtro respecto de cómo seleccionar información no existe. En el caso de los estudiantes, aprendices en el tema, esta dimensión no está aún desarrollada y el profesor, no apoya el proceso desde sus guías para indicar sitios, o páginas de internet donde se encontrará trabajos de especialistas confiables y calificados. Tampoco en las correcciones de los trabajos se cuestiona la información entregada por los estudiantes (con una excepción), lo cual significa que es tácitamente aceptada por el profesor. Los estudiantes toman la información que tiene más accesible y no la clasifican por autores ni especialistas autorizados. Las referencias respecto de la calidad de las fuentes, no es manejada desde la disciplina antes de realizar la búsqueda, ni después de elaborado el trabajo. Suponemos, sobre la base de los antecedentes anteriores que es una exigencia que no se les ha planteado. Tal vez, lo anterior sea el resultado natural de una tradición académica que ha privilegiado la voz de las “autoridades” por sobre la generación de conocimiento propio, aunque no se haga referencia a ella.

La rigurosidad del trabajo con fuentes, propia del quehacer académico cuando se trata del uso del libro, definitivamente parece haberse perdido en el caso de la muestra revisada. Además, tampoco se hace uso de las marcas formales que correspondan a citas bibliográficas, mención de autores específicos, años de publicación, etc., para diferenciar la información obtenida de distintas fuentes o de las “voces de los autores” del trabajo en cuestión.

2. Análisis de exposiciones orales y entrevistas posteriores a cada exposición.

Introducción

En este apartado presentamos el análisis de la información recogida mediante la observación de las exposiciones orales de los estudiantes y las entrevistas realizadas una vez concluidas las presentaciones. Con los datos más abajo sistematizados intentamos dar respuesta, específicamente, al siguiente objetivo de investigación:

“Identificar y describir los procesos de interacción comunicativa que surgen entre los alumnos y los hipertextos, los niveles de comprensión que van de lo simple a lo más complejo, así como los productos generados con el conocimiento recogido de esta fuente: presentaciones y exposiciones orales”

Se recogieron evidencias en dos de las asignaturas del tercer semestre de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, en las otras cinco no fue posible

realizar este procedimiento, por razones diversas. En algunos casos, la asignatura en cuestión no contemplaba exposiciones orales a partir del uso de fuentes de Internet, y en otros en que sí estaban planeadas, finalmente no se concretaron y fueron reemplazadas por la recepción del trabajo escrito únicamente, debido a irregularidades en el semestre académico, aspecto que ya hemos sindicado en apartados anteriores.

No obstante lo señalado precedentemente, se observó la exposición de seis grupos de trabajo, con un promedio de seis integrantes cada uno. En una de las asignaturas les correspondió exponer a dos sujetos en representación de sus compañeros, y en la otra participó la totalidad de ellos, es decir, los seis estudiantes que conformaban el grupo. De este modo contamos con una muestra de 24 alumnos de un universo de 44 que forman parte de la carrera.

Se aplicó un método de observación directa no participante que permitió conocer cómo los estudiantes interactúan con el hipertexto respecto de variados temas y dos disciplinas: Gestión y Psicología. Para el registro de campo contamos con una Pauta de Observación, elaborada previamente por el equipo investigador, que nos permitió centrar la atención en las siguientes dimensiones: La presentación oral del power point para describir si existe claridad en la exposición de ideas centrales y secundarias, el uso de ejemplos para clarificar ideas abstractas, el uso del power point en forma lineal o en redes y si lo utiliza verdaderamente como una herramienta metodológica.

La entrevista realizada a los participantes tuvo por finalidad llevarlos, metacognitivamente, a la descripción de los procesos de lectura y producción textual, que tuvieron lugar para la obtención de las producciones observadas. Nos interesaba indagar en una dimensión previa a la presentación, para poder establecer, en el caso de la lectura, cuál fue la fuente de información utilizada, cómo seleccionó la información y si el estudiante incorpora o no ideas propias en el trabajo. En el ámbito de la escritura, el interés se centra en determinar cuáles fueron los criterios utilizados por los estudiantes para organizar la información que incluyeron en el power point y las instrucciones dadas por el docente para la realización del trabajo.

Los datos obtenidos a través de los procedimientos descritos, han sido sistematizados en una "Tabla de análisis de categorías resultantes de la observación de presentaciones orales y entrevistas post- exposición." Esta tabla contempla las siguientes categorías:

-Categoría A: Búsqueda y selección de información.

-Categoría B: Construcción de la producción textual.

Categoría C: presentación oral del power point.

A continuación presentamos la Tabla de análisis anunciada y las descripciones de sus aspectos variantes e invariantes. Para lo anterior, nos apoyamos en las citas de las respuestas dadas por los estudiantes en las entrevistas post-exposición, esto en el caso de la información recogida en las categorías A y B. En cambio para relevar los datos que se presentan en la categoría C “Presentación oral del power point”, nos basamos en las evidencias emanadas de las notas de campo de las observaciones realizadas.

Se destacará además aquellos datos que afianzan o reafirman información respecto de categorías ya levantadas en otros procedimientos tales como: Relatos de vida de los estudiantes y el análisis de los trabajos escritos.

Tabla de análisis de categorías resultantes de la observación de presentaciones orales y entrevistas post- exposición.

Categoría A Búsqueda y selección de Información	Aspectos Invariantes	-La búsqueda se realiza principalmente desde Internet. -No se indican criterios de selección de la información, más allá de la temática en estudio. -No se refieren a la confiabilidad de la fuente.
	Aspectos Variantes	-Búsqueda con fuentes conocidas y desconocidas. -Monitoreo selectivo guiado por la pauta entregada por el profesor.
Categoría B Construcción de la producción textual	Aspectos Invariantes	-Se considera el destinatario, el escrito debe ser comprensible para quienes observan y escuchan la exposición. -Las instrucciones del profesor expresadas en la pauta previa organizar la información del escrito. - La presentación “power point”, incluye gran cantidad de información para apoyar la falta de dominio del contenido de los expositores.
	Aspectos Variantes	-Conciencia de las dificultades de planificación organización y producción.
Categoría C Presentación oral del power point	Aspectos Invariantes	- En la presentación no hay claridad para destacar la información relevante de la accesoria. - Los estudiantes mal preparados se apoyan en la información de las diapositivas. - El manejo de la del apoyo escrito en las diapositivas es lineal. No lectura intertextual. -Uso de resúmenes escritos como apoyo al expositor. Disociación entre lo expuesto y la información de la diapositiva.
	Aspectos Variantes	-Uso de ejemplos y metáforas que ilustran contenidos expuestos.

Categoría A: Búsqueda y selección de Información.

Esta categoría reúne los elementos que dicen relación con los procesos de búsqueda y selección de la información que desarrollaron los estudiantes, previo a la preparación del "power point", con la finalidad de determinar si existen criterios de selección de la información más relevante y pertinente al objeto de estudio.

- Aspectos invariantes:

Los estudiantes no precisan fuentes ni autores, sólo hacen referencia, de manera general a que los procesos de búsqueda de información, que realizan utilizando Internet. No indican criterios de selección de la información, su referente básico y global es el tema del trabajo. Consultan, por internet libros de la disciplina o el área en estudio.

"Consulté Internet y el texto clave de psicología general" -(Grupo 2-asignatura 2)

"Internet, libros de la adolescencia (despertar sexual), porque no habían libros como despertar sexual propiamente tal, sino que de autoconcepto etc". (Grupo 3- asignatura 2)

"Leyendo, leímos harto, nos juntamos varias veces, leímos varias veces, la recopilación de información la hicimos todos; pero cada uno preparó la transparencia de lo que correspondía. Algunos dominaban más un tema en específico dentro del trabajo." (Grupo 3-asignatura 2)

- Aspectos variantes:

Los aspectos invariantes de esta categoría están dados por los sujetos que explican de qué manera seleccionaron la información refiriéndose, por una parte, a la búsqueda con fuentes conocidas y desconocidas, y por otra, a al monitoreo selectivo guiados por la pauta del profesor.

"Buscamos todo lo que había de suicidio en internet, buscamos lo más común y que tuvieran peso por supuesto, por ejemplo la OMS pusimos lo que más nos importaba o servía, y en un libro de psicología, en Internet que habla sólo del suicidio. Ahí buscamos información importante y nos mandamos a los correos y nos juntamos una vez para ordenar..." (grupo 2 –asignatura 2)

"ver analizar, seleccionamos de acuerdo a la pauta que nos da el profesor, el profesor llamó a cada grupo y nos dijo en qué focalizar el trabajo" (Grupo 1- asignatura 2)

Los hallazgos relevados a través de la categoría presentada, son coincidentes con los resultados obtenidos en las entrevistas de Relatos de Vida como lectores académicos. Lo anterior nos permite reafirmar y validar los datos obtenidos tanto en sus aspectos

variantes como invariantes. Así se constata en la tabla número tres ¿Cómo leo y escribo desde el hipertexto? en la categoría A referida también a la búsqueda y selección de información, en donde encontramos como elemento común, entre otros, que no tiene importancia la fuente y cómo aspectos que abren la variación la selección a través de la pauta entregada por el docente.

Categoría B: Construcción de la producción textual en power point.

El levantamiento de esta categoría obedece a la necesidad de identificar si los estudiantes contemplaron etapas como la planificación de la escritura, escritura y reescritura del power point. No obstante nuestro interés estuvo centrado, principalmente, en la primera de ellas, para establecer qué criterios usaron los alumnos(as) para ordenar la información y de qué manera influyen en esta etapa las instrucciones dadas por el profesor.

- Aspectos invariantes:

En la generalidad los sujetos declaran que en la preparación del power point, constituye para ellos una preocupación importante el destinatario, es decir, el escrito debe ser comprensible para quienes observan y escuchan la exposición, por tanto debe incluirse una síntesis de la información. Otro factor mencionado de manera recurrente son las instrucciones dadas por el profesor, de modo que la pauta entregada previamente es de utilidad para organizar la información que quedará plasmada en el escrito. Otra variable que incide en la decisión de cuál o cuánta información se incorporará en el power point, tiene que ver con facilitarle la tarea a un expositor que no conoce en profundidad el tema al cual se referirá. Dado lo anterior, fundamentalmente, en la asignatura en que el profesor selecciona al azar a dos integrantes del grupo para exponer, entonces es probable que resulte elegido justamente alguien que no haya participado activamente en la construcción del trabajo. En consecuencia, este integrante, necesitará mayor información en la diapositiva para que al menos pueda leer ya que le será difícil explicar y dar fundamentos del tema en cuestión:

Ejemplos, construcción del power pensando en el destinatario:

"La idea es que nuestro power sintetice todo lo que uno quiere decir, que llame la atención del público, en este caso de mis compañeros, más práctico, más fácil, se une ahí todo".(Grupo nº 1;signatura 1)

“Nosotras ponemos claves, para explicar mejor, es como absurdo poner todo ahí en el power”.(Grupo nº 2, asignatura 2)

“Quisimos poner imágenes para que se entendiera visualmente lo de la infraestructura (...)cada grupo se enfocó en ciertos puntos: A) nudos críticos. B) organigrama (...)El trabajo se trataba de ver cómo funcionaba una institución educativa”.(Grupo 1 –asignatura 1)

Ejemplos, construcción del power de acuerdo a la pauta entregada por el profesor:

“De acuerdo a la pauta que dio el profesor y esos puntos pusimos en la exposición”. (Grupo nº.3 – asignatura 1)

“Nosotros pusimos los temas principales porque la pauta era un poco extensa” (Grupo3- asignatura 1)

Ejemplos, construcción del power para facilitar la tarea a un expositor que no domina el tema:

“Nosotros agregamos más información en el power, porsiacaso la tomara otro que no estuviera preparado, pero como nos tocó justo a los que más sabíamos, por eso pasamos rápido las diapositivas. Si le hubiera tocado a otro hubiera sido distinto, habría leído más pero tratando de resumir con sus propias palabras”. (Grupo nº3-18 de mayo)

- Aspectos variantes:

La variación está dada por aquellos sujetos que tienen más conciencia de las dificultades de producción, planificación y necesidad de un trabajo organizado. Se refieren a la importancia de reordenar y sintetizar las ideas que están más desarrolladas en el trabajo escrito:

“No se puede hacer un power en grupo, que todos hagan el trabajo escrito, pero no apiñarlos todos ahí juntos para hacer un power, molesta (...)eso depende del criterio del profesor:a) nudos críticos; b) organigrama.El trabajo se trataba de ver cómo funcionaba una institución educativa”.(Grupo nº 1; asignatura 1)

“En ocasiones se da que se sube la materia completa a un power, pero para nosotras es mucho más que eso, en realidad se tiene que organizar la información, en el informe escrito, van más desarrolladas las ideas, en el power las ideas son puntuales para ir desarrollándolas.(...)” (grupo nº 1; asignatura 1)

“Nos basamos en el trabajo escrito para elaborar el power, resaltar las ideas principales del trabajo escrito, porque esa era la base en realidad, porque yo saqué mi parte del trabajo escrito y después lo profundicé.” (Grupo 3-asignatura 2)

“Es difícil, para que en pocas diapositivas exprese bien todo, primero nos fuimos en el aspecto biológico, después los cambios psicoemocionales y sus consecuencias, lo emocional como consecuencia de lo biológico, después lo organizamos por edades. Por ejemplo algunos libros nos entregaban sólo la parte biológica y otros la emocional y otros las etapas o edades y nosotros tomamos todo y le dimos ese orden. (...)En relación a lo que dijo el profe, de lo biológico, hablamos tres personas sobre el mismo tema, por eso fue más notorio y redundó pero eso pasó en el power no más, no en el trabajo que entregamos escrito”. (Grupo 3-asignatura 2)

Los resultados a que arribamos mediante el análisis de esta categoría reafirman los datos presentados en la Tabla nº 3 ¿Cómo leo y escribo desde el hipertexto?; Categoría E: “Construcción de la producción textual” que se origina de las Entrevistas de relatos de vida de los estudiantes”. Así también, al contrastar la información con la tabla nº 1 “Caracterización del tipo de texto producido”; categoría D:”Etapas de producción” emanada del análisis de los trabajos escritos. Las coincidencias se dan, en ambos casos, en los aspectos variantes. En primer término, en los relatos de vida los sujetos reconocen las etapas en el trabajo de producción de un texto y están concientes de las dificultades de este proceso. Y, en los trabajos escritos, algunos estudiantes hacen comentarios en sus informes de las etapas que han seguido en el proceso de elaboración del escrito.

Categoría C: Presentación Oral del power point.

En esta categoría se agrupan los aspectos que caracterizan la presentación oral del power point, con la finalidad de determinar: la claridad en la exposición de las ideas centrales y secundarias; uso de ejemplos o metáforas para clarificar ideas abstractas y si el power point presentado funciona o no como herramienta metodológica, es decir cómo lo usa el estudiante, de forma lineal o en redes.

- Aspectos invariantes:

Los estudiantes en su exposición, no establecen diferencias entre los aspectos más relevantes del tema expuesto y otros que son más bien antecedentes de apoyo. No es posible advertir la distinción entre lo esencial de lo secundario. El criterio para presentar la información en las diapositivas está supeditado a los puntos formales de una guía de elaboración. Se le otorga el mismo tiempo a una diapositiva en donde se hace referencia a datos estadísticos que a otra en donde se debe comentar conclusiones. Las explicaciones que añaden los estudiantes son muy exiguas y en ocasiones no están referidas específicamente al contenido de la diapositiva.

Las siguientes notas de campo, sobre la exposición de uno los grupos observados, donde se presentan diapositivas sobre el organigrama del colegio, su contexto y sus

áreas funcionales, son ejemplos de la carencia de explicación o aclaraciones sobre las ideas presentadas, no se presenta una relación entre el contexto que rodea el colegio y sus áreas funcionales, las diapositivas se usan en forma lineal y describen una a una como antecedentes sin conexión.

*“El alumno 1 presenta la escuela, explica el **organigrama**, éste aparece ilustrado en el power , y explica cada cargo(...)”*

*“(...)El segundo elemento que presenta la estructura del power **es el Contexto** ,el alumno añade a lo que está escrito que la comunidad es proletaria porque todos trabajan en programas de inserción.(...) (...)”*

*“(...)La tercera diapositiva corresponde a **áreas funcionales**, escrita en prosa ,aun cuando el alumno va leyendo con una entonación de explicación pero en realidad no añade argumento u otros ejemplos para aclarar lo que ya está expresado en ella ,no hay síntesis en la transparencia ni en la explicación del alumno(...)”.(Grupo 2 –asignatura 1)*

“(...) La transparencia siguiente, explica funciones de UTP, nuevamente escrita en prosa y el alumno explica algunos de los elementos que ahí aparecen, no se apoya completamente en las ideas ahí presentadas”.(Grupo 2 –asignatura 1)

En otro grupo, una vez revisadas las conclusiones no se dan explicaciones sobre las mismas, se menciona que no hay acuerdos en cómo se establecieron y que discutieron al respecto, pero no se profundiza en ellas.

*“(...)En la diapositiva que presenta **conclusiones**, que no tiene el título “conclusiones” pero verbalmente la alumna señala: “ahora las conclusiones”,es más bien un relato ,entonces la alumna debe detenerse para leer. Luego explica que tuvieron una discusión extensa con sus compañeros porque a ella le parece que no se puede tildar a un colegio de una u otra manera con pocos antecedentes. De hecho un compañero del grupo, estudió ahí, pero los otros compañeros eran mucho más críticos que él”. (Grupo 3 –asignatura 1)*

Otro factor que nos interesa destacar entre los aspectos invariantes dice relación con el uso del power point como herramienta metodológica. Los hallazgos comunes nos indican que éste cumple diversas funciones. Una de ellas tiene que ver con la necesidad de que sirva de soporte para aquellos estudiantes que no están bien preparados y por esta razón las diapositivas se escriben en prosa y no de manera sintética a través de esquemas u otros organizadores gráficos. No obstante, a juzgar por lo a juzgar por las observaciones todo parece indicar que les correspondió exponer a estudiantes que efectivamente estuvieron más involucrados con el trabajo escrito. Por esa razón prácticamente no usaron las diapositivas como apoyo sino más bien avanzaban rápidamente desde una diapositiva a otra, sin interacción con el power point. Esto además

provocó que el público no alcanzara a observar la presentación y se limitara a escuchar a sus compañeros.

“La transparencia es un referente, pero no es considerada por la alumna para organizar lo que expone, de hecho en la diapositiva aparece muchísima información, redactada en forma de prosa, no obstante la estudiante señala lo esencial de la misma, además que en el tiempo que permanece la diapositiva disponible sería imposible de leer por el público antes de encontrarse con la siguiente, pues avanza rápidamente”. (Grupo 1 –signatura 1)

“Cuando corresponde el turno de exponer a esta alumna presenta la transparencia que explica las condiciones socioeconómicas de los alumnos que ingresan al colegio y del entorno del mismo. La estudiante, sin apoyarse en la transparencia explica por qué razón se presume que existe violencia intrafamiliar en los hogares de los niños que acuden a ese establecimiento, alude al PEI como fuente de información, lo que no aparece resumido en la transparencia. Luego presenta unas dos o tres transparencias más, las que lee, y luego señala “Bueno, ustedes lo pueden interpretar y hacer un análisis más profundo”. (Grupo 1 asignatura 1)

Otra de las funciones del power point es ordenar las temáticas en términos de qué aspecto será tratado en primer lugar, en segundo lugar y así sucesivamente, es decir sirve para recordar al estudiante qué contenido viene a continuación. Desde esta perspectiva lo usa en forma lineal. La utilización de las diapositivas en redes se da escasamente sólo cuando un integrante del grupo desea aclarar lo que señala su compañero.

“La primera y segunda transparencia no son leídas ni revisadas. En términos de la estructura de presentación del power se avanza a la metodología, se detienen más que en otros grupos a explicar la metodología de recogida de información, describen cómo eligen el colegio a investigar, relatan que aplicaron cuestionarios y entrevistas, hicieron una primera visita para interiorizarse nada más. La segunda vez hicieron entrevistas, tomaron fotografías y recorrieron el colegio, luego, analizaron las entrevistas y elaboraron el informe. A continuación, apoyado por la transparencia da una descripción general del colegio”. (Grupo 3 asignatura 1)

“Aquí la alumna 1 describe y se refiere a nudos críticos, aspecto al que no se refirió en la transparencia que correspondía, pero después que su compañero habla de lo bueno de la infraestructura ella explica que esos aspectos que pueden ser muy positivos se transforman en nudos críticos, por ejemplo lo autoritario del Director, a pesar que hay toda una estructura además para tomar decisiones. La Biblioteca CRA tiene poquísimos libros y los profesores la ocupan para hacer clases, es decir no siempre está disponible para lo que fue creada”. (Grupo 3 –signatura 1)

Un tercer hallazgo en torno a la utilización del power point nos permite afirmar que claramente no ha sido usado como ayuda para apoyar la exposición. Esto sucede cuando el estudiante, de manera preponderante lee en un papel en vez de hacer alusión a lo que está expuesto en la diapositiva correspondiente:

“En la siguiente diapositiva explica a través de ejemplos, luego, mira permanentemente un papel, cuando observa nuevamente la diapositiva, se da cuenta que ya terminó de referirse al tema y pasa inmediatamente a la siguiente”. (Grupo 1 asignatura 2)

“Alumna cinco presenta diapositiva “Problemas en las relaciones de pareja”.Esta alumna comienza explicando y ejemplificando, pero luego lee, bastante en un papel. Posteriormente se apoya en la transparencia siguiente “Tipos de abuso”, explica, no mira al público, luego vuelve a leer en el papel”. (Grupo 1 primero de junio)

“La estudiante señala” Bueno como ustedes saben nuestro tema es el suicidio”, explica la diferencia entre suicido para matarse y hacerlo por creencia (inmolarse). La diapositiva 1 aparece con mucha información, no es resumen ni esquema, ella observa un dato en el papel, señalando que el suicidio es la tercera causa en hombres y la cuarta en mujeres. Y esto es entre los 15 y 24 años. Indica más datos del papel el 65% de suicidios se debe a depresión. El 40% ocurre después de un primer intento suicida. Mientras tanto en el power point aún nos mantenemos en la primera diapositiva. Los datos presentados por la alumna no tiene relación directa con lo que está explicando, cambia a la dos y luego a la tercera y ahí aparece la definición de suicidio”. (Grupo 2- asignatura 2)

- Aspectos variantes:

Se considera un avance en esta dimensión los ejemplos y metáforas dadas por los estudiantes para apoyar su exposición. En una de las asignaturas los ejemplos tuvieron mucha relación con la experiencia de investigación en terreno para describir la estructura organizacional de un establecimiento. En la segunda asignatura establecieron relaciones con sus vivencias y experiencias personales dado que los temas tratados tenían relación con adolescencia, ahora bien no todos los ejemplos contribuyeron a aclarar ideas abstractas, pero sí lograron mayor atención de los espectadores.

“La diapositiva nº 3 referida a las funciones administrativas del colegio en términos de cómo y quién las ejerce, nuevamente la alumna destaca que la conjunción de roles son ejercidos o están concentrados en la directora, quién incluso atiende a alumnos y tiene que ver con tareas que son propias de la unidad técnica. La alumna da ejemplos nuevamente de cómo se produce esta concentración de roles y funciones en la dirección del establecimiento, agregando que los roles de orientación también son asumidos por la dirección” (grupo 1 –asignatura 1)

La diapositiva siguiente se describe el organigrama del colegio la alumna dice: *“ya, aquí está el organigrama del colegio” luego, describe al director como autoritario, pero que sin embargo los docentes dicen que es un buen administrador.(...)”.(Grupo 3 –asignatura 1)*
(...)Agrega que existen cuatro consejos asesores, que funcionan externos al colegio e internos al colegio. Luego, añade: “Como el colegio pertenece a una corporación tiene una estructura distinta de los otros presentados”. (...)” (Grupo 3 –asignatura 1)

El alumno dos se refiere en otra transparencia a la **infraestructura**, emite opiniones respecto de lo positivo que resulta la biblioteca CRA, gimnasio, material tecnológico y

además que al colegio están ligados muchos clubes deportivos, Bomberos etc.(Grupo 3 – asignatura 1)

“El alumno 1 explica que comenzará dando una introducción del despertar sexual, habla de lo general ,cómo ha cambiado esto ,ya no es tan sexista, los deportes ya no son tan exclusivos para hombres, hay mayor carga de excitación sexual, más enfermedades Agrega que es difícil definir un momento exacto del despertar sexual. Da toda esta introducción a partir de la transparencia de power point con definición de sexualidad”. (Grupo 3 –asignatura 2)

“Vuelve el primer alumno a las conclusiones .Resume cambios en lo físico, pero en la transparencia aparecen los psíquicos, el continúa hablando hacia delante pero no se apoya en la transparencia“. (Grupo 3 –asignatura 2)

Conclusiones

Los datos obtenidos en este apartado fueron recogidos desde los registros cualitativos de las observaciones de presentaciones orales de los estudiantes y de breves entrevistas ocurridas antes y/o después de dichas presentaciones

1.- Respecto de la lectura, los estudiantes afirman que la información con que trabajan sus presentaciones orales la obtienen fundamentalmente de Internet. No obstante, no precisan criterios de selección, más allá de la temática en estudio como tampoco manifiestan preocupación por la confiabilidad de las fuentes. Quienes abren la variación dan cuenta de un proceso de búsqueda con fuentes conocidas y de un proceso de selección de información guiados por la pauta entregada por el profesor.

2.-En relación al proceso de escritura del “power point” de la presentación manifiestan que la organización de la información se plantea considerando el destinatario (compañeros de curso) y el apoyo (en carácter de apunte) que le brindará en el estudio del tema. El escrito busca ser comprensible para quienes observan y escuchan la exposición. Por otra parte, se destaca nuevamente el hecho de que las instrucciones dadas por el profesor en una guía previa, son de utilidad para organizar los datos que formará parte de las diapositivas.

Un propósito distinto en la construcción del “power point”, dice relación con la necesidad de incluir la mayor cantidad de información posible para facilitar la tarea, cuando el expositor no conoce en profundidad el tema que expone. La variación estuvo dada por algunos estudiantes que tienen conciencia de las dificultades de producción, planificación y necesidad de un trabajo organizado.

3.-Sobre la exposición oral propiamente tal, en general, los estudiantes no presentan claridad exposición de ideas centrales y secundarias respecto del tema en estudio. Las diapositivas cumplen con las funciones de: ordenar la secuencia de contenidos de la exposición y contar con apoyo memorístico de la información

Mientras exponen, los estudiantes se apoyan en apuntes (documentos en papel). Esto en variadas ocasiones trajo como consecuencia el olvido del material de la diapositiva que se está presentando, produciéndose una falta de articulación entre lo que se dice en un momento y la información que aparece en la diapositiva específica.

4.- El grupo que abre la variación demuestra un avance en el uso del recurso tecnológico. Las diapositivas constituyen un punteo desde el cual los estudiantes son capaces de desarrollar y ampliar las ideas en torno al tema.

5.- Finalmente, la observación de las exposiciones y las entrevistas realizadas constituyó un procedimiento de recogida de información que nos permitió validar las categorías ya levantadas con antelación, en las entrevistas de relatos de vida de los estudiantes del análisis de los trabajos escritos. Lo interesante es que existe concordancia no sólo en los aspectos invariantes si no en aquellos que abren la variación, como por ejemplo: existen algunos estudiantes que realizan procesos de búsqueda de información con fuentes conocidas; que tiene conciencia de las dificultades del proceso de producción y de la necesidad de planificar la escritura, y por otra parte el importante rol que juega el profesor como guía de los procesos de producción textual.

Lo anterior nos entrega antecedentes para la generación de una futura propuesta didáctica, los cuales no hubiera sido posible determinar, sin un diseño investigativo que destaque no sólo los elementos recurrentes si no también los que abren la variación.

3. Análisis de las categorías emergentes del focus group aplicado a profesores

Introducción

La sección de análisis que presentamos a continuación comprende la sistematización y análisis de los datos recogidos en el *focus-grup* aplicado a los profesores para cumplir con el objetivo de la presente investigación que dice relación con: “*Conocer la percepción que los docentes de la Carrera de EGB tienen respecto de la*

utilización didáctica del hipertexto para desarrollar en los estudiantes las competencias de alfabetismo académico”.

La información sistematizada en la: “Tabla de análisis de las categorías emergentes del focus- group aplicado a profesores”, comprende el análisis de las entrevistas, apoyados con las evidencias de fragmentos representativos de los discursos emitidos por los profesores durante la entrevista. La tabla se organiza a partir de cuatro categorías:

- Categoría A: Características del trabajo con internet.
- Categoría B: Objetivos y estructura de los trabajos.
- Categoría C: Monitoreo y evaluación del trabajo.
- Categoría D: Propuestas para mejorar el uso que los estudiantes hacen del internet.

La información recogida por medio de este instrumento permite, por una parte, conocer la percepción que los profesores participantes en el plan de la carrera poseen respecto del uso que los estudiantes hacen del hipertexto, y cómo caracterizan estos procesos desde sus fortalezas y debilidades. Por otra parte, estos datos nos permiten triangular la información expuesta en el apartado anterior donde se revisaron las producciones de los estudiantes.

Tabla de análisis categorías emergentes del focus- grup a profesores

Categoría A Características del trabajo con internet	Aspectos Invariantes	-Se reconoce la importancia del trabajo con apoyo de internet en la sociedad actual. -El poder de esta herramienta la poseen los jóvenes con mayor propiedad. -Necesidad de que los docentes universitarios logren un manejo acorde a los avances de los estudiantes. -Aproximaciones metodológicas personales del uso del hipertexto, no validadas colegiadamente. -La cantidad y la celeridad del cambio de la información de internet genera problema con las fuentes.
	Aspectos Variantes	-Los procesos hipertextuales generados por la tecnología forman parte de prácticas actuales de lectura y escritura. -Reconocimiento que el trabajo con hipertexto potencia una “lógica cognitiva” diferente.
Categoría B Objetivos y estructura de los trabajos	Aspectos Invariantes	-El trabajo es denominado como informe de investigación. - Se declara la intención de generar en los estudiantes: asociaciones, comparaciones, análisis y aplicación de la información y producción de conocimiento nuevo. -Estructura básica del informe: introducción, desarrollo, conclusiones.

	Aspectos Variantes	-Se incluyen mayores descriptores en el desarrollo del trabajo (metodología de trabajo, fuentes, nudos críticos). - Se reconoce que necesidad que el profesor genere preguntas y problemas didácticos que promuevan la indagación.
Categoría C Monitoreo y evaluación del trabajo	Aspectos Invariantes	-Se terminó evaluando la búsqueda y selección de la información. -Una producción que tuviera "cierto sentido". -Se intentó evaluar la reelaboración de información y no se logra.
	Aspectos Variantes	- Una guía contenía algunas páginas de internet validadas para la búsqueda del tema. - Un profesor evalúa y afirma que ciertos puntos ambiguos de su guía provocaron problemas de interpretación. -Identificación de las competencias que el estudiante debe demostrar en la producción del informe de investigación escrito
Categoría D Propuestas para mejorar el uso que los estudiantes hacen del internet	Aspectos Invariantes	-Asumir desde la docencia el desafío de la lectura y producción con apoyo de internet: manejo de fuentes, criterios de selección, estrategias de enseñanza apropiadas a las nuevas condicionantes cognitivas. -Diseñar estrategias desde las asignaturas de producción del informe, para retroalimentar el proceso.
	Aspectos Variantes	- Necesidad de investigación educativa en el área.

Categoría A: Características del trabajo con internet

A partir de esta categoría se describen los rasgos con que los profesores caracterizan la interacción de los estudiantes con internet reconocida como una herramienta poderosa que los jóvenes manejan mejor que los adultos. Destacan su importancia, así como los factores por los que se ven sobrepasados como la cantidad de información a la que es posible acceder y la celeridad con que esta cambia y se amplía. Reconocen además la necesidad de potenciar colegiadamente esta dimensión en sus competencias profesionales.

- **Aspectos Invariantes:** Los docentes de la carrera reconocen la importancia del trabajo con internet, el uso de la tecnología en el mundo contemporáneo. Esta herramienta constituye un aporte para sus disciplinas, una forma por medio de la cual los jóvenes se familiarizan y accedan a un conocimiento especializado con más rapidez que a través del libro tradicional, acopiando mayor cantidad de información. Al mismo tiempo, reconocen que la competencia del manejo tecnológico es un saber práctico en el que los profesores muchas veces son superados por los estudiantes:

“El internet es una excelente herramienta de trabajo con información importante que no se encuentra en los libros, es importante conocer esta alternativa (...) ponerse al día con la búsqueda de los estudiantes (...)” Lilian Prof.3

“Es importante el trabajo con internet, es conveniente dar alguna linkografía para que los estudiantes busquen información, hay profesores del departamento de geografía que dan direcciones de Wikipedia (...) Usar internet es bueno, en el departamento hay profesores que hacen aportes a Wikipedia, es una forma de socializar a los estudiantes con lo que hacen los especialistas del área (...)” (Prof. 1)

“Claro poco a poco uno se va acostumbrando a usar ciertos sitios de interés, encontramos incluso textos completos que están colocados en la red y que por lo tanto no es necesario fotocopiar (...) Yo digitalizo muchos textos que no están digitalizados (...)” (Prof. 1)

“Los chiquillos son lejos mejores usuarios de internet que nosotros (...) el problema es cómo los alcanzamos (...)” (Prof. 2)

Los profesores declaran que la gran cantidad de información a la que acceden los jóvenes les provoca problemas de selección. Es común, que para apoyar la selección en las guías de elaboración de los trabajos, se mencionen direcciones de sitios calificados, pero no siempre estas consideraciones son tomadas en cuenta. Luego, en la revisión de los trabajos tampoco es posible rastrear o darse cuenta de dónde fue obtenida toda la información:

“Creo que a veces no es posible rastrear de dónde ellos obtienen la información, es imposible hay tantas páginas que consultan y no es posible manejarlas todas (...) Los estudiantes poseen y trabajan con una lógica de pensamiento diferente a la nuestra , son muy hábiles (...)” (Prof.2)

“Es difícil limitar a los alumnos en la búsqueda de internet, cuando uno da los trabajos, uno no puede tener el dominio de todas las páginas que pueden consultar en internet (...) Los alumnos, acceden a las páginas que les son más cómodas(...) a veces no se preocupan mucho de buscar, se van por lo más sencillo, lo primero que les sale (...), hay páginas que son de mejor calidad, en que uno sabe que las fuentes utilizadas son más confiables (...)” (Prof.1)

- **Aspectos Variantes:** Los profesores reconocen la capacidad del recurso de internet y los espacios que abre a los estudiantes. En este sentido un profesor sostiene que el ponerse al día en el manejo de la tecnología constituye un desafío, una tarea no hecha, que debe realizarse, en lo posible, en equipo. En la actualidad, en este programa de formación docente, cada cual asume la necesidad buscando caminos personales.

Por otra parte, se relaciona el manejo de la tecnología con las prácticas de lectura y escritura. Constituye un desafío la búsqueda y selección de información, pero además la capacidad de reelaborarla y poder comunicarla por escrito.

“La utilización que los estudiantes hacen del internet es más poderosa de lo que se piensa y se está subutilizando (...) Recuerdo que mi profesor del doctorado en España cita constantemente a un autor Andyxxx y su libro “La sociedad del conocimiento” (...) En el fondo pasa por desarrollar en los estudiantes su capacidad de innovación, por desarrollar las capacidades cognitivas (...) internet es una poderosa herramienta (...) El estudiante tiene que buscar, que leer de cierta manera, tal vez de forma menos tradicional (...) El gran desafío para los docentes es cómo planteamos preguntas, a los estudiantes, problemas... para que trabajando sobre éstos utilicen internet como una herramienta para buscar, seleccionar información procesarla, interpretarla y luego, por supuesto ser capaz de comunicarla por escrito (...)” (Prof. 4)

“Existe una distancia entre nuestra forma de elaborar la información que nosotros tenemos y la de los alumnos (...) Me parece que ellos en el ámbito sensorial son muy rápidos y el cuaderno y el papel no los motiva... En los juegos de internet ellos son capaces de resolver problemas que son muy complejos (...) eso hace que potencien otras capacidades cognitivas (...) Luego cómo nos unimos como profes para enfrentar la situación, siento que cada uno lo resuelve a su manera, siento que, a veces no es tan adecuada ” (Prof.2)

Categoría B: Objetivos y estructura de los trabajos

La información de esta categoría busca registrar los objetivos que, desde el contexto de la asignatura, los profesores intencionaron a través del trabajo escrito. Se percibe que los profesores tienen claridad respecto de los procesos con que intencionaron la búsqueda investigativa. Mencionan la necesidad que los estudiantes busquen, clasifiquen, filtren, asocien, comparen información. Para que luego, guiados por las instrucciones puedan llegar a los procesos de elaboración y reelaboración de la información.

- Aspectos Invariantes:

Al formular la guía los profesores se proponen objetivos en los que se destaca no sólo la búsqueda y selección de información, sino que avanzan en procesos que tienen que ver con relacionar, comparar, asociar, aplicar y extrapolar información. Procesos todos que comprenden niveles de reelaboración de la información.

“Traté que buscarán información sobre los paradigmas de aprendizaje que subyacen a algunas dimensiones de los programas de estudio que estábamos revisando, luego les pedí que relacionaran los autores con los paradigmas encontrados(...) Esa relación no lo van a encontrar hecha (...), ellos tienen que asociar ideas (...)” (Prof.2)

“Les pedí describir fenómenos climáticos, sabía que esta información la encuentran elaborada en internet, pero pensé que un grado de dificultad mayor sería luego que aplicaran los conceptos a su región que iba a ser más difícil que encontrarán esa información también elaborada (...)” (Prof.1)

“Claramente si doy un trabajo en internet yo no sólo les tengo que pedir lo que dice el autor sino además insistir en la reelaboración personal respecto de lo que dijo un autor (...), no me

interesa que repitas sólo las palabras del autor, sino cómo tú interpretas esto (...), les pido relacionar luego estas ideas con los principios teóricos desde los que se generan (...)" (Prof.3)

En cuanto a la estructura del trabajo se coincidió en la estructura básica de un informe: introducción, desarrollo conclusiones. Diferencias específicas relacionadas con la disciplinas.

"Lo llamé informe escrito de investigación (...) las partes que este debía tener: introducción desarrollo conclusiones(...), internamente descripción del tema, etilogía (...) Considero la presentación como una instancia para observar y evaluar la búsqueda de la información presentada (...) es una necesidad en algunos casos incorporar videos y fotos para comprender la información (...) no es fácil encontrar fotos (...) esta es una necesidad para entender los síndromes(...)" (Prof. 3)

- Aspectos variantes:

En relación a la estructura de los trabajos hubo guías de elaboración que solicitaron mayores puntos en el desarrollo, esta información que se detectó en la revisión de los trabajos fue confirmada. Precisamente dos profesores hicieron referencia a los puntos específicos en el desarrollo de los trabajos que en sus exigencias se acercaron más a una investigación.

"Para la elaboración del informe presenté los puntos básicos de un informe técnico: que se estructurara a partir de: presentación, descripción, metodología, (esta a su vez que registrara las fuentes, y considerara un análisis de la información recogida), identificación de nudos críticos, conclusiones." (Prof.4)

"Solicité un trabajo con una estructura básica de una investigación, incluso pedí que una vez delimitado el tema a investigar se plantearan una hipótesis de investigación (...) en la revisión final eliminé el punto porque ningún grupo lo consideró (...) quienes estuvieron más cerca formularon más bien preguntas (...)" (Prof.2)

"En mi ramo la tarea preliminar era recoger datos por medios de entrevistas para obtener información sobre la organización de la escuela, luego usar esa información para relacionarla con material encontrado en internet (...) se trataba de detectar nudos o problemas en el funcionamiento del sistema organizacional y luego poder proponer algunas soluciones (...) Algunos usaron internet, la mayoría no lo usó... al menos no desde la perspectiva que yo esperaba (...)" (Prof 4)

Otro elemento importante, que también abre la variación del fenómeno en estudio es planteado por los docentes, quienes sostienen que lo importante para conducir los procesos de elaboración textual es la capacidad del profesor para plantear problemas, desarrollar el análisis y la reflexión usando la información encontrada.

"Como profesor de historia, no tiene importancia que mande a los estudiantes a buscar información sobre la guerra del pacífico(...), pero sí que busque por ejemplo distintas visiones sobre éste tema y puedan comparar las visiones encontradas (...) entonces hay elaboración (...) Aquí surge el valor de la pregunta que abre en los estudiantes las posibilidades de indagación (...)" (Prof.4)

Categoría C: Monitoreo y evaluación del trabajo

La categoría registra la información recogida respecto de los resultados obtenidos de los trabajos y la modificación de los criterios corrección iniciales en atención a lo logrado en las producciones.

- Aspectos Invariantes

Respecto al monitoreo del desarrollo del trabajo se constató que en términos generales no hubo un seguimiento de la elaboración del texto escrito. Hubo espacio para consultas y resolución de dudas en forma oral. Esta estrategia controló con mayor énfasis la búsqueda y selección de información, pero no permitió identificar logros en los procesos de reelaboración que sólo pueden ser visualizados desde la interacción escrita.

“(...) ellos acudieron a consultar, pero además en las clases destiné una media hora para resolver dudas y consultas orales respecto de cómo iban avanzando (...)” (Prof.4)

En relación a la revisión final, los profesores declararon que terminaron evaluando la búsqueda y selección de información. En este sentido podemos constatar que hay una distancia entre las expectativas señaladas por los docentes desde los objetivos propuestos y los logros alcanzados, les interesaba la reelaboración, la lectura crítica, pero esos aspectos a su juicio no fueron logrados:

“Es difícil limitar a los alumnos en la búsqueda de internet, cuando uno da los trabajos, uno no puede tener el dominio de todas las páginas que pueden consultar en internet (...), uno termina por obviar que se sabe que ellos copian tanto (...), uno termina evaluando la capacidad del alumno de encontrar la información, seleccionarla y amoldarla a la pertinencia de lo que se está investigando, es decir, saber filtrar y clasificar la información al tema que se está buscando(...) por ejemplo se está investigando “morfología glacial”, de nada me serviría que el alumno me baje información corte y pegue (...) lo importante son las preguntas que yo le puedo hacer para que trabaje esa información (...)” (Prof.1)

“Les pedí describir fenómenos climáticos, sabía que esta información la encuentran elaborada en internet, pero pensé que un grado de dificultad mayor sería luego que aplicaran los conceptos a su región (...), que iba a ser más difícil que encontrarán esa información también elaborada (...), pero me equivoqué, también encontraron páginas con esta información desarrollada (...) de eso me percaté al revisar los trabajos.” (Prof.1)

“A mi juicio, puesto que hay tanta información almacenada (...), lo importante es que busquen, seleccionen lo adecuado y luego unan con sentido (...)” (Prof.2)

“(...) no lograron hacer el análisis crítico de la información recogida en las entrevistas (...) mi intención era que una vez recogida la información sus análisis apuntaran a temas de discusión relacionados con autoridad, poder, cultura, y cómo estos conceptos se proyectan en la organización escolar (...), esto último no lo lograron (...)” (Prof 4)

A partir del análisis de los ejemplos anteriores podemos colegir que si bien los profesores se plantean objetivos pertinentes a las necesidades de sus asignaturas desde

el contenido, el producto no alcanza los niveles de reelaboración. Las preguntas y los problemas que se plantearon para que los estudiantes generaran las dimensiones críticas en la producción no fueron resueltos. Entonces, se bajan las exigencias y se evalúa lo logrado por la mayoría, es decir: buscar, seleccionar y pegar información con “un cierto” grado de coherencia.

Las variables que inciden en que estos niveles no se alcance tienen que ver con las dificultades enfrentadas por los propios docentes para revisar un número importante de trabajos con mucha información, desde la que no es posible determinar qué es copia y qué es elaboración. Por otra parte, la libertad absoluta de búsqueda que tienen los estudiantes, luego la falta de manejo del tipo de texto que tienen que llegar a producir y por último, la ausencia de estrategias que monitoreen la producción.

- Aspectos variantes:

Un avance en la dimensión lo constituyen las reflexiones de un profesor que se percata que las instrucciones de la guía no fueron interpretadas de acuerdo a sus expectativas y que esto generó problemas de producción. Además, reconoce que la producción de un texto escrito implica etapas de planificación, elaboración, monitoreo y revisión final.

“Bueno, el ideal sería que al solicitar este tipo de trabajo escrito yo planteara la entrega de un informe de avance, también escrito (...), el objetivo del avance sería analizar, que más que un trabajo de calidad, en términos de evaluación, que el alumno vaya incorporando ciertas estrategias que implique una planificación, una reelaboración de la información, que coloque las citas pero que luego las comente (...) esto implica la revisión constante y paralelamente, obviamente, él va ganando, el desarrollo de ciertas habilidades escritas (...), obviamente esta no es tarea de un solo semestre, tiene que ser un trabajo constante.” (Prof.5)

Categoría D: Cómo mejorar el uso que los estudiantes hacen del internet

Esta categoría describe la identificación del problema y sus variables por parte de los profesores y las propuestas didácticas surgidas de sus análisis.

- Aspectos Invariantes:

Los profesores no están satisfechos con los niveles alcanzados en la producción de los informes con apoyo hipertextual. Sin embargo, poseen claridad respecto a los procesos que ocurren cuando se trabaja con el material de internet. Reconocen que existen cambios importantes en las práctica de lectura y producción textual y por ende, cambios también en la dimensión cognitiva que tienen que ver con los estímulos y códigos

diferentes, y de mayor riqueza en el trabajo hipertextual. Sostienen que continuar trabajando como hasta ahora no es adecuado:

“La tecnología de internet tiene más estímulos (...), antes cuando yo trabajaba sólo con el texto escrito era yo y el texto trabajando a través de lo visual (...), ahora cuenta lo auditivo, se trabaja con íconos que generan nuevos significados, una nueva comprensión (...), con todos estos elementos, además se agrega la rapidez con que ocurren los procesos, tú no vas paso a paso (...), a la luz de este el ritmo de información a la que acceden los estudiantes..., entran en otra lógica donde no hay espacio para reflexionar entre un paso y otro (...), es diferente, para ellos las demandas son la rapidez(...), su mundo es mucho más rápido que el nuestro (...) Todo esto hay que tomarlo en cuenta a la hora de pensar en cómo mejorar los procesos (...)” (Prof.2)

Entre los factores de cambio que visualizan está el cómo prepararse desde la asignatura que imparten para guiar de mejor manera el trabajo con la dimensión de selección de la información y acceso a fuentes validadas. Si bien aún no visualizan con claridad el camino para lograrlo:

“Tenemos que buscar alternativas para mejorar los trabajos con material de internet... Uno debe buscar la forma para que los trabajos en su asignatura sean no sólo cortar y pegar (...) tenemos que prepararnos también nosotros por ejemplo cómo manejar las fuentes en mi asignatura si uno busca reconoce y sabe cuáles son los sitios más confiables.” (Prof.3)

Otro factor destacado tiene que ver con la asociación que establecen entre el desarrollo del trabajo con las Tics, y las competencias de lectura y escritura. Se reconoce el cambio de soporte y por lo tanto, la necesidad de adecuarse a este cambio. Considerar cuando se trata de un trabajo escrito que es específicamente lo que se solicitará a los estudiantes que hagan y cómo se les guiará para lograrlo.

“Las Tics son un recurso que debemos aprender a usar (...), desarrollar las capacidades de lectura y escritura con estas herramientas ya no puede ser lo mismo que hacíamos antes (...), ponernos de acuerdo nosotros cómo vamos a pedir los informes(...) Se debe leer, analizar desde la dimensión académica la pertinencia de la información encontrada, los profesores debemos manejar la pertinencia y fiabilidad de las fuentes (...) manejar en nuestras asignaturas la información más relevante (...) o a la que nosotros esperamos que los estudiantes accedan” (Prof.4)

En relación a los apoyos para mejorar las producciones de los informes se reconoce la necesidad de darse los espacios para solicitar informes de avance por escrito y retroalimentarlos.

“Yo diría que fueron trabajos deficientes, en muchos aspectos, en términos del informe escrito, muchas dificultades para integrar información y relacionar (...), hay que enseñar a los alumnos cómo trabajar los informes escritos (...) y para eso independiente de la calificación que obtienen, ellos agradecen el que se les lean los trabajos antes de la entrega final (...) , porque quedan con la sensación que fueron calificados, eventualmente con buenas notas, pero ¿esto qué significa? Se revisó y no tienen ningún tipo de retroalimentación, directamente por parte del

profesor “sabes que mira, te falta esto” (...) leerlos antes es importante yo el año pasado lo hice, esta vez no” (...)” (Prof 5)

Finalmente es importante destacar que reconocen que las estrategias se deben generar desde la disciplina que cada uno imparte. Desde la especificidad disciplinaria se deben adecuar los criterios de selección y búsqueda, el trabajo con fuentes, las preguntas generadoras de indagación o problemas que generan la producción, los procesos cognitivos asociados a esta producción, entre otros:

“Yo creo que es importante el educar a los alumnos en estrategias desde mi asignatura para buscar información, para definir criterios de selección, yo creo que eso es fundamental (...) yo como profesor conozco la información relevante y la forma de gatillar desde esta información procesos cognitivos de análisis, síntesis, comparación, inferencias (...) Y lo otro es que no tiene mucho sentido hacerse el loco y hacer cuenta que el tema de la Internet no existe y que cada estudiante se las arregle como pueda(...)” (Prof.5 Una guía contenía algunas páginas de internet validadas para la búsqueda del tema.

- Aspectos Variantes:

Además de los elementos contenidos en el análisis anterior un profesor destaca la necesidad de investigar en el área:

“Hay pocas investigaciones sobre el uso en educación de internet... sobre cómo provocar indagación (...) que no es precisamente buscar información sobre un tema sino trabajar en torno a un problema, sobre una pregunta que es diferente porque genera otras conexiones y asociaciones de mayor riqueza (...)” (Prof.4)

Conclusiones

1. Los profesores demuestran claridad respecto de los procesos que tienen que generar en los estudiantes para usar apropiadamente el material de internet: plantear preguntas generativas, análisis y resolución de problemas que impliquen establecer asociaciones y conexiones nuevas entre la información recogida y la aplicación de ésta. Desafíos que promuevan el análisis la síntesis y evaluación crítica de la información que comprenda la generación de conocimiento nuevo.

Sin embargo, el problema radica en cómo se llevan a la práctica las intenciones declaradas. Existe un divorcio entre los objetivos planteados para la elaboración de informes y el monitoreo (que no se lleva a cabo, sino verbalmente), y las evaluaciones finales.

2. Los profesores no están satisfechos con los niveles alcanzados en la producción de los informes con apoyo hipertextual. A pesar de poseer claridad respecto de los procesos

que ocurren cuando se trabaja con el material de internet. Reconocen que existen cambios importantes en las práctica de lectura y producción textual y por ende, cambios también en la dimensión cognitiva que tienen que ver con los estímulos y códigos diferentes, y de mayor riqueza en el trabajo hipertextual. En consecuencia los docentes expresan que no se puede continuar trabajando como hasta ahora.

3. Los docentes reconocen que no es posible manejar toda la información disponible en internet. Y comprenden que tienen el desafío de considerar la inmediatez de las comunicaciones espontáneas entre los jóvenes para potenciar las prácticas comunicativas formales. Aún no tienen la respuestas sobre caminos didácticos definitivos, pero sí algunas prácticas con mejores resultados.

4. La retroalimentación de los profesores a los trabajos escritos de los estudiantes es entregada verbalmente. Cuando esto ocurre, el problema radica en que esta retroalimentación carece del referente sobre el que se comenta. La escritura fija la lengua en una estructura textual y modalidad discursiva que da cuenta de una situación comunicativa sin los apoyos propios de la oralidad. El manejo de este código comprende mayores niveles de abstracción a los que se puede acceder sólo a través de la escritura.

5. El tipo de texto denominado “informe de investigación” es definido de manera variada por los docentes. Se coincide en la estructura básica de este texto (introducción, desarrollo y conclusión) y en el propósito de búsqueda, selección, organización y reelaboración de información, a partir de diversas fuentes. Sin embargo, los profesores reconocen algunas debilidades en las pautas que ellos han proporcionado a los estudiantes, porque todos han recepcionado trabajos que no cumplen con sus expectativas.

4. Conclusiones Generales

El objetivo general de la presente investigación proponía:

“Determinar de qué manera el uso del hipertexto influye en la calidad del alfabetismo académico de los alumnos y, a partir de este conocimiento, formular sugerencias para trabajarlo didácticamente con el fin de optimizar los procesos de comprensión y producción textual”.

A su vez las preguntas básicas que originaron la propuesta planteaban:

¿Cómo interactúan los estudiantes universitarios con el hipertexto? ¿Qué consecuencias tiene esta interacción para la producción textual propia? ¿Hasta qué punto

la fragmentación de la información producida por Internet incide en el alfabetismo académico de baja calidad? ¿Qué competencias deben desarrollar los docentes para estimular las habilidades discursivas de los estudiantes universitarios?

Cada interrogante puede ahora ser respondida a partir del análisis cualitativo que se ha llevado a cabo y que explicaremos secuencialmente en las conclusiones presentes. Respecto del diseño de investigación empleado señalamos que los datos fueron procesados fenomenográficamente, perspectiva teórica creada a propósito de estudios en el área de la comprensión de lectura por el pedagogo sueco Ference Marton (Marton y Säljö, 1976). La fenomenografía como modelo teórico/metodológico se preocupa por describir, desde la perspectiva del aprendizaje, los cambios de conciencia ocurridos en los estudiantes cuando experimentan el mundo que los rodea (Marton, F. y Booth, S.1997).

La teoría de la *variación fenomenográfica*, nos permite describir los *aspectos comunes* en las percepciones de los estudiantes en sus procesos de interacción con el hipertexto, pero al mismo tiempo detectar aquellos *aspectos variantes*. La *variación* en los modos de vivenciar los fenómenos de la realidad es vista, desde la perspectiva fenomenográfica, como una condición natural del aprendizaje de calidad. Por lo tanto, cualitativamente nos preocupamos por establecer primero las categorías emergentes de los procesos determinados como “*comunes*” (*invariantes*) del grupo en estudio. Luego, describir las categorías de los *aspectos variantes*, identificando aquellos elementos del aprendizaje de calidad en el trabajo con el hipertexto. Los que se constituirán finalmente en insumos para la construcción de los principios metodológicos, planeados como producto de la investigación en curso.

El diseño cualitativo fenomenográfico antes descrito permitió en la presente investigación describir el fenómeno en estudio: “las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de Ed.Básica en el contexto del curriculum de formación, con apoyo del hipertexto”, en primer lugar desde las percepciones que los sujetos involucrados en la experiencia estudiantes y profesores (entrevistas) poseen y, luego desde los productos generados en estas prácticas.(trabajos escritos y presentaciones orales).

Al identificar los aspectos comunes de las categorías, “aspectos invariantes” que permiten configurar el fenómeno en estudio, se pudieron caracterizar los procesos de lectura y escritura hipertextual y su aporte a la formación docente. Sin embargo, el diseño permite, una vez identificados los aspectos comunes del grupo respecto de una categoría, focalizar la observación en aquellos sujetos que señalan aspectos diferentes de lo

expresado por la mayoría. Estos aspectos diferenciadores, que abren la variación, señalan al investigador caminos y estrategias con que algunos de los sujetos, al experimentar el fenómeno, superan dificultades, abren posibilidades nuevas, encuentran salidas, especialmente conectadas en este caso específico, con formas de optimizar el uso del hipertexto en la formación docente inicial (aprendizajes de mayor calidad).

En este punto quisiéramos responder una pregunta fundamental, ligada con el diseño de investigación señalada por la comisión en la evaluación de julio de 2007. ¿Cómo se reconoce que un determinado aspecto variante es efectivamente portador de un aprendizaje de mayor calidad?

Se trata de una investigación cualitativa, el referente inmediato en este caso es el investigador y el conocimiento especializado que se posee respecto del objeto de estudio. Como especialistas reconocemos, con el apoyo de la literatura especializada en el área de las competencias lectoescritas, así como de nuestras experiencias personales en la enseñanza, cuando un resultado es mejor. Podemos advertirlo, no de manera arbitraria, sino aplicando taxonomías científicamente validadas, cuando se logran por ejemplo, niveles de lectura o producción críticas. Se parte de principios y teorías científicamente probadas. La novedad, las estrategias, la solución, las formas o caminos mejores de lograr o estar en vías de desarrollo para alcanzar estos niveles surgen de algunos sujetos cuando contextualizadamente experimentan el fenómeno y la fortaleza del modelo radica precisamente en aprovechar esta forma diferente de experimentar el fenómeno, en cuanto es considerado aprendizajes de calidad.

Sin duda que existirán variaciones en la forma de experimentar el fenómeno no ligadas con aprendizajes de calidad que el investigador no considerará. Este es también un rasgo propio de la investigación cualitativa que trabaja con las subjetividades tanto de los sujetos como del investigador.

En la presente investigación la dimensión de variación del fenómeno es muy importante porque constituye la base para la formulación de la propuesta metodológica presentada en la parte final del estudio. La diferencia en la forma de experimentar un proceso nos da muchas veces luces para luego monitorearlo de mejor forma.

En este sentido la fenomenografía como modelo cualitativo de investigación trabaja con el supuesto que los fenómenos, las cosas, los objetos “son” en cuanto son percibidos y experimentados por los sujetos.

5. Avanzando ahora en relación a los resultados obtenidos:

I. Respecto de los dos primeros objetivos de la investigación:

“Determinar y describir los eventos y las prácticas de lectura y escritura relevantes experimentadas por los estudiantes en su historia de vida, con el fin de conocer las oportunidades de manejo contextualizado y funcional de estas, en su formación académica”.

“Identificar, clasificar y describir la variedad de hipertextos utilizados por los estudiantes, desde las modalidades discursivas básicas, en las asignaturas del currículo de formación inicial en Enseñanza General Básica”.

Fue posible describir las prácticas de lectura y escritura generadas desde el curriculum de formación docente, así como el uso que del hipertexto que hacen los estudiantes de la muestra. En este sentido pudimos establecer que:

1. Un importante grupo de estudiantes de la muestra reconoce que sus competencias en las prácticas de lectura y escritura generadas desde el curriculum de formación presenta niveles de desarrollo insuficientes.

Situación, respecto de la cual nos han venido advirtiendo otras investigaciones⁶. Considerando que el propósito del presente estudio es avanzar hacia formas efectivas de desarrollo de estas competencias, nuestra posición se adscribe con la línea de *“alfabetismo situado”*, que considera en primer lugar los *“eventos”* y *“prácticas”* de lectura como procesos sociales dependientes de las comunidades en que se generan, de la historicidad de los grupos y de las necesidades reales emergentes de la dinámica de éstos (Barton, 1994; Barton et al 2000). Desde esta perspectiva, coincidimos con lo planteado por Carlino (2005), acerca de que *“es necesario volver a interpretar los “problemas” de lectura de muchos alumnos. Sus dificultades para comprender lo que leen en la universidad no se debe a que carecen de una habilidad o técnica generalizable, sino que al ingresar a los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas culturas escritas, correspondientes a distintos campos de estudio”*. En nuestro caso además, son estudiantes que provienen en su mayoría, de una cultura donde se privilegia la oralidad.

Los alumnos de la muestra cursan el tercer semestre de una carrera que comprende ocho y el plan de formación cuenta con tiempos para planificar y ejecutar procesos compensatorios en la línea. Sin embargo, se observa necesario que, en el

⁶ -OECD (2000), *Literacy in the information AGE*.

-Figuroa, B. (2004), *La construcción de la lectura funcional en los futuros profesores básicos*.

mediano y largo plazo, las instituciones estudien el currículum de formación del profesor básico para implementar debidamente las competencias de alfabetismo académico.

Un camino para potenciar las prácticas de alfabetización académica es considerar la perspectiva de *“un profesor inclusivo, que ha tomado conciencia de que los alumnos son inmigrantes que enfrentan una cultura nueva; admite que esto es intrínsecamente un desafío para cualquiera, que se trata de un proceso de integración a una comunidad ajena y no de una dificultad de aprendizaje”* (Carlino, 2005)

- El análisis de las entrevistas hechas a los estudiantes define la caracterización de dos grupos, respecto de sus percepciones de las prácticas lectoescritas. El grupo mayor manifiesta su debilidad frente a las competencias en estudio. Mientras que el grupo menor de estudiantes, se reconoce competente en sus prácticas lecto/escritas. Observar, describir y analizar la construcción de los procesos de lecto/escritos de quienes han superado la barrera de acceder a la cultura académica en un programa de formación; proporciona pistas importantes para la formulación de la propuesta metodológica final del proyecto.

- En el área específica del trabajo con el hipertexto, el grupo mayoritario se encuentra en el plano de trabajar, con información semi-elaborada. Por lo tanto, una propuesta metodológica deberá incluir guías precisas que permitan que esta información en vías de procesamiento, se transforme en conocimiento adquirido. Un aspecto importante de estas guías debería considerar por ejemplo, cómo plantear la crítica de las fuentes o autoridades en la materia, respecto de cada disciplina en las diferentes asignaturas del currículum de formación.

- En el trabajo hipertextual, los estudiantes como usuarios amplían su ruta de conexiones de acuerdo a sus intereses y necesidades. Esto requiere que posean mayor competencia y autonomía para direccionar la creación de sus rutas de conocimiento. Los sujetos desempeñan un rol protagónico en la tarea, construyen significativamente sus itinerarios formativos y comunicativos. El desafío es cómo preparar a ese sujeto, consciente de su responsabilidad de autoformación.

- Por otra parte, desde las categorías descritas en las tablas de análisis, destacamos que la interacción en el trabajo hipertextual, no sólo aporta información, sino también reestructura los procesos cognitivos movilizados por los diferentes sistemas simbólicos. De esta forma, la herramienta del hipertexto en los programas de formación docente, puede ser un instrumento significativo al potenciar diferentes habilidades cognitivas, y facilitar un acercamiento entre las actitudes, las habilidades del sujeto y la información presentada a través de diferentes códigos digitales.

- Los desafíos que tienen como referente al estudiante, deben a su vez ser comprendidos y movilizados por los equipos de profesores de las asignaturas del curriculum de formación. Estos, desde los ámbitos de cada una de sus disciplinas, deberán potenciar la innovación y la creatividad para abrir nuevos caminos adaptados a las posibilidades hipertextuales. Lo anterior significa, por ejemplo, preguntarse y pensar: ¿cómo aprovechar el cambio de la utilización de las dimensiones temporales y espaciales?

II. El objetivo 2.3 fue logrado a partir del análisis de los trabajos escritos de los estudiantes recopilados al término del primer semestre.

“Identificar y describir los procesos de interacción comunicativa que surgen entre los alumnos y los hipertextos, los niveles de comprensión que van de lo simple a lo más complejo, así como los productos generados con el conocimiento recogido de esta fuente: presentaciones y exposiciones orales, informes, monografías, ensayos, entre otros”.

El estudio del trabajo con el hipertexto en el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en un programa de formación universitaria, como hemos señalado anteriormente, es un fenómeno situado, es decir, con variables que tienen dependencias del curriculum, de la tecnología, y de los docentes. Al ser investigado aparece inmerso en las prácticas de lectura y escritura en general, formando parte de un tejido que lo contextualiza y desde esta perspectiva movilizamos todo el análisis siguiente:

- En las intenciones didácticas, en los programas de las asignaturas, en las guías de los trabajos, no hay alusión específica al trabajo con el hipertexto o a la búsqueda de material informativo en internet. Sin embargo, las referencias bibliográficas de la muestra revisada nos están indicando fehacientemente que el material más usado es el de internet. El porcentaje de uso del libro tradicional versus la información electrónica es de uno a tres. La biblioteca usada preferencialmente por los estudiantes es la virtual. El uso del hipertexto no está siendo monitoreado por los profesores, no se cautela la pertinencia de las fuentes, no hay modelos que guíen la acción de los estudiantes. Más bien, ésta surge de manera espontánea en los caminos de construcción del conocimiento liderados por los propios estudiantes. Situación no extraña en la evolución natural de las prácticas de literacidad. Son los propios grupos que usan el lenguaje escrito como herramienta, los que van variando las prácticas de acuerdo a sus necesidades, socialmente situadas (Barton, 2001).

El problema es que si este fenómeno surge en un programa de formación docente, las necesidades y caminos construidos por el usuario (en este caso el estudiante), deben ser

conocidas por los profesores para ser abordadas a partir de modelos didácticos, que articulen el progreso natural de las prácticas, de acuerdo a las necesidades de formación académica, con la rigurosidad que requiere el desarrollo de las competencias comunicativas escritas, así como de los procesos cognitivos asociados a ellas.

- A través del análisis de los trabajos escritos, podemos constatar que es posible reconstruir el camino de búsqueda de información hecho por los estudiantes. El rastreo de las huellas del uso de Internet en los textos producidos, se logra a partir de la confrontación del texto producido con metabuscadores, que facilitan la identificación de las fuentes, el material copiado y reproducido de la Red, es decir de Internet.

Sin embargo, no se trata de proponer que los docentes realicen esta tarea de mucha demanda para el tiempo académico, sino que la propuesta metodológica vaya más bien por el camino de cómo guiar la búsqueda de los estudiantes en la red hacia sitios y autores revisados anteriormente por los docentes, desde lo que interesa a nuestra cátedra, de forma que la confiabilidad de las fuentes y la información esté regularmente monitoreada.

- Remitiéndonos a la tabla 1 “Caracterización del texto” de este apartado, podemos afirmar que existe un escaso manejo por parte de los estudiantes respecto del tipo de texto que están produciendo. Se denomina “informe” y se reconoce la estructura básica de éste: introducción, desarrollo y conclusión, pero al mismo tiempo no se observa coherencia entre estas partes. Esto surge además, como consecuencia de que los propósitos de los trabajos no son explícitamente enunciados por la guía de producción. Desde los productos logrados, se infiere que los informes son comprendidos básicamente como un tipo de texto que debe presentar los resultados de una búsqueda de información, con predominio de la modalidad discursiva expositiva.

La presentación de esta información requiere de una importante capacidad de síntesis que no se logra. Los intentos por sintetizar de los estudiantes, en muchos casos se transforman en punteos o listados de ideas que no logran ser articuladas en una prosa coherente (Ejemplo Categoría B: “Trabajo con hipertexto y niveles de lectura y producción crítica”). Su capacidad de organizar información con coherencia y cohesión cuenta con un escaso desarrollo. Este proceso de síntesis es más limitado aún si pensamos que la información enumerada no es ni siquiera comentada por los estudiantes, por lo tanto, la

modalidad discursiva argumentativa está presente solo en algunos enunciados menores de las conclusiones del trabajo.

El criterio de desarrollo de los trabajos con el objetivo central de recoger información, muy usada en enseñanza media, continúa practicándose de igual forma en la universidad, sin que existan avances en las exigencias que conduzcan al logro de mejores niveles de lectura y producción crítica.

Por otra parte, se infiere que los trabajos fueron elaborados por los estudiantes sin que mediaran presentaciones de estados de avance que permitieran la retroalimentación. Y que, por ende, las etapas de planificación, primera escritura y reescritura, pasos deseables en los procesos de producción, fueron asumidas por los grupos sin apoyo del especialista.

- Respecto de la información recogida en la Tabla 2: "*Utilización del hipertexto: logros en la producción textual*", podemos sostener, como ya anticipamos, que se hace un uso y apropiación de gran cantidad de información recogida desde la red, sin criterios claros de selección. En la revisión de los trabajos hecha por los profesores, no hay alusiones a las linkografías para aceptarlas o corregirlas (excepto en un trabajo en la asignatura de "Atención a la diversidad" que rechaza "*el rincón del vago*" y marca otro sitio como inexistente). Tampoco encontramos en las guías de elaboración indicaciones acerca de las fuentes validadas (autoridades) en la disciplina. Y siguiendo el modelo los estudiantes no registran las referencias del autor o de la fuente, luego escriben la dirección electrónica de manera incompleta o no la registran.

- En relación a los procesos de búsqueda colegimos que se siguen los caminos señalados por los estudiantes en el apartado anterior de la investigación (relatos de vida) y que dicen relación con recoger la información más accesible en los buscadores.

Como consecuencia de los puntos señalados anteriormente, los niveles de producción alcanzan los estadios de buscar y seleccionar información, reproducir lo encontrado sin variaciones ("cortar y pegar") y reorganizar. Como el flujo de información a la que se accedió es grande, los criterios de selección y reorganización de la información usados por los estudiantes buscaron apoyo en los puntos solicitados por la guía y en otros casos, siguieron el modelo estructural de la fuente consultada.

Encontramos distintas modalidades del proceso "cortar y pegar", que van desde la copia literal hasta el desarrollo incipiente de niveles de elaboración. Por ejemplo: la copia

literal de fragmentos completos, copia con parafraseo y por último, una mezcla de copia textual, parafraseo y comentarios del grupo.

- En un análisis más pormenorizado fue posible detectar, que existen iniciativas de los estudiantes por avanzar desde los estadios de recopilación, selección, reorganización y aplicación de información hacia aquellos de producción crítica; pero estos no fueron destacados en las correcciones de los profesores, como hallazgos importantes y tratándose de casos puntuales, se pierden entre las tendencias generales.

Entonces, mayoritariamente en los trabajos el lector no tiene acceso a la “voz de los estudiantes”. Estos no hacen comentarios o reelaboración de la información obtenida y presentada, con excepción de breves y tímidos fragmentos especialmente detectados en las conclusiones y en algunos de los trabajos cuya guía solicitó expresamente la descripción y análisis de “nudos o problemas” respecto del tema en estudio.

- El trabajo de investigación que es el que provoca la búsqueda en fuentes, generalmente se hace en grupos, allí también hay una perspectiva que debe ser estudiada. No es lo mismo leer, buscar información y organizar un informe individualmente, que hacerlo en grupo. Se describió en el análisis detallado en la etapa anterior de esta investigación, como los estudiantes construyen sus trabajos a través del messenger, modalidad que permite una interacción simultánea de selección y organización de textos a distancia. Es evidente que se requiere manejar más antecedentes sobre los aprendizajes en grupos con apoyo tecnológico. Ésta es un área que está siendo desarrollada con fuerza en estudios europeos (Birminham, 2005).

Continuar ejecutando en los programas de formación del profesor básico, prácticas de lectura y escritura con apoyo de la tecnología en la forma como se ha descrito en la presente investigación, significa no aprovechar las oportunidades de desarrollo de las competencias lectoescritas en el nivel superior. Estas prácticas tienen que contar con el monitoreo adecuado para que se alcancen los procesos de lectura y producción crítica requeridos por la sociedad actual.

Ya lo sostuvieron Vygotsky (1975), Bajtín (1952/2002) Wertsch (1991), por citar algunos, que *“las prácticas comunicativas humanas hacen surgir las funciones mentales en el individuo”*. En este sentido el trabajo con el hipertexto debe ser comprendido como una *“acción mediada”* que posibilita con mucha fuerza el desarrollo de los procesos cognitivos en los niveles superiores. Pero, para que esta posibilidad se concrete en los programas de formación, todavía falta desarrollo didáctico en el área. Entonces, una

alerta para los encargados de direccionar las políticas de formación regional y nacional en el ámbito de la lectoescritura. Cuando nos encontremos nuevamente con resultados que muestran escaso desarrollo en las competencias citadas, sin dudas una variable importante es la formación docente.

En síntesis y respondiendo a una pregunta básica que se nos planteó en el seminario de evaluación del estado de avance de la presente investigación: ¿Es posible rastrear el trabajo con el hipertexto? Sobre la base de las evidencias presentadas podemos establecer que es posible rastrear la información presentada por los estudiantes y que en un número importante de casos los procesos se remiten a “cortar y pegar”.

- Por otra parte, el uso de las fuentes de internet no pasa por una revisión de calidad de la información a la que se está accediendo. El filtro respecto de cómo seleccionar información no existe. En el caso de los estudiantes, aprendices en el tema, esta dimensión no está aún desarrollada y el profesor, no apoya el proceso desde sus guías para indicar sitios, o páginas de internet donde se encontrará trabajos de especialistas confiables y calificados. Tampoco en las correcciones de los trabajos se cuestiona la información entregada por los estudiantes (con una excepción), lo cual significa que es tácitamente aceptada por el profesor. Los estudiantes toman la información que tiene más accesible y no la clasifican por autores ni especialistas autorizados. Las referencias respecto de la calidad de las fuentes, no es manejada desde la disciplina antes de realizar la búsqueda, ni después de elaborado el trabajo. Suponemos, sobre la base de los antecedentes anteriores que es una exigencia que no se les ha planteado. Tal vez, lo anterior sea el resultado natural de una tradición académica que ha privilegiado la voz de las “autoridades” por sobre la generación de conocimiento propio, aunque no se haga referencia a ella.

La rigurosidad del trabajo con fuentes, propia del quehacer académico cuando se trata del uso del libro, definitivamente parece haberse perdido en el caso de la muestra revisada. Además, tampoco se hace uso de las marcas formales que correspondan a citas bibliográficas, mención de autores específicos, años de publicación, etc., para diferenciar la información obtenida de distintas fuentes o de las “voces de los autores” del trabajo en cuestión.

III. Esta dimensión del análisis retoma el objetivo anterior que fue desarrollado a partir de la revisión de los trabajos escritos de los estudiantes. Complementando ese análisis la revisión se centra ahora en el estudio de algunas exposiciones orales de los estudiantes de la muestra, con el fin de determinar la influencia en ellas del trabajo hipertextual. A

continuación exponemos las conclusiones de este apartado, que nos sirven para triangular la información anterior.

- Respecto de la lectura, los estudiantes afirman que la información con que trabajan sus presentaciones orales la obtienen fundamentalmente de Internet. No obstante, no precisan criterios de selección, más allá de la temática en estudio como tampoco manifiestan preocupación por la confiabilidad de las fuentes. Quienes abren la variación dan cuenta de un proceso de búsqueda con fuentes conocidas y de un proceso de selección de información guiados por la pauta entregada por el profesor.

- En relación al proceso de escritura del “power point” de la presentación manifiestan que la organización de la información se plantea considerando el destinatario (compañeros de curso) y el apoyo (en carácter de apunte) que le brindará en el estudio del tema. El escrito busca ser comprensible para quienes observan y escuchan la exposición. Por otra parte, se destaca nuevamente el hecho de que las instrucciones dadas por el profesor en una guía previa, son de utilidad para organizar los datos que formará parte de las diapositivas.

Un propósito distinto en la construcción del “power point”, dice relación con la necesidad de incluir la mayor cantidad de información posible para facilitar la tarea, cuando el expositor no conoce en profundidad el tema que expone. La variación estuvo dada por algunos estudiantes que tienen conciencia de las dificultades de producción, planificación y necesidad de un trabajo organizado.

- Sobre la exposición oral propiamente tal, en general, los estudiantes no presentan claridad exposición de ideas centrales y secundarias respecto del tema en estudio. Las diapositivas cumplen con las funciones de: ordenar la secuencia de contenidos de la exposición y contar con apoyo memorístico de la información

Mientras exponen, los estudiantes se apoyan en apuntes (documentos en papel). Esto en variadas ocasiones trajo como consecuencia el olvido del material de la diapositiva que se está presentando, produciéndose una falta de articulación entre lo que se dice en un momento y la información que aparece en la diapositiva específica.

El grupo que abre la variación demuestra un avance en el uso del recurso tecnológico. Las diapositivas constituyen un punteo desde el cual los estudiantes son capaces de desarrollar y ampliar las ideas en torno al tema.

- Finalmente, la observación de las exposiciones y las entrevistas realizadas constituyó un procedimiento de recogida de información que nos permitió validar las categorías ya levantadas con antelación, en las entrevistas de “relatos de vida” de los estudiantes del análisis de los trabajos escritos. Lo interesante es que existe concordancia no sólo en los aspectos invariantes si no en aquellos que abren la variación, como por ejemplo: existen algunos estudiantes que realizan procesos de búsqueda de información con fuentes conocidas; que tiene conciencia de las dificultades del proceso de producción y de la necesidad de planificar la escritura, y por otra parte el importante rol que juega el profesor como guía de los procesos de producción textual.

Lo anterior nos entrega antecedentes para la generación de la propuesta metodológica, que no hubiera sido posible determinar, sin un diseño investigativo que destacara no sólo los elementos recurrentes, sino también los que abren la variación.

IV. El objetivo 2.4 *“Conocer la percepción que los docentes de la Carrera de EGB tienen respecto de la utilización didáctica del hipertexto para desarrollar en los estudiantes las competencias de alfabetismo académico, fue logrado a través del análisis de los focus –group realizado con los profesores de la carrera”.*

Los resultados emergentes de este análisis son los siguientes:

- Los profesores demuestran claridad respecto de los procesos que tienen que generar en los estudiantes para usar apropiadamente el material de internet: plantear preguntas generativas, análisis y resolución de problemas que impliquen establecer asociaciones y conexiones nuevas entre la información recogida y la aplicación de ésta. Desafíos que promuevan el análisis la síntesis y evaluación crítica de la información que comprenda la generación de conocimiento nuevo.

Sin embargo, el problema radica en cómo se llevan a la práctica las intenciones declaradas. Existe un divorcio entre los objetivos planteados para la elaboración de informes y el monitoreo (que no se lleva a cabo, sino verbalmente), y las evaluaciones finales.

- Los profesores no están satisfechos con los niveles alcanzados en la producción de los informes con apoyo hipertextual. A pesar de poseer claridad respecto de los procesos que ocurren cuando se trabaja con el material de internet. Reconocen que existen cambios importantes en las prácticas de lectura y producción textual y por ende, cambios también en la dimensión cognitiva que tienen que ver con los estímulos y códigos

diferentes, y de mayor riqueza en el trabajo hipertextual. En consecuencia, los docentes expresan que no se puede continuar trabajando como hasta ahora.

- Los docentes reconocen que no es posible manejar toda la información disponible en internet. Y comprenden que tienen el desafío de considerar la inmediatez de las comunicaciones espontáneas entre los jóvenes para potenciar las prácticas comunicativas formales. Aún no tienen las respuestas sobre caminos didácticos definitivos, pero sí algunas prácticas con mejores resultados.

- La retroalimentación de los profesores a los trabajos escritos de los estudiantes es entregada verbalmente. Cuando esto ocurre, el problema radica en que esta retroalimentación carece del referente sobre el que se comenta. La escritura fija la lengua en una estructura textual y modalidad discursiva que da cuenta de una situación comunicativa sin los apoyos propios de la oralidad. El manejo de este código comprende mayores niveles de abstracción, a los que se puede acceder sólo a través de la escritura.

- El tipo de texto denominado “informe de investigación” es definido de manera variada por los docentes. Se coincide en la estructura básica de este texto (introducción, desarrollo y conclusión) y en el propósito de búsqueda, selección, organización y reelaboración de información, a partir de diversas fuentes. Sin embargo, los profesores reconocen algunas debilidades en las pautas que ellos han proporcionado a los estudiantes, porque todos manifiestan haber recibido trabajos que no cumplen con sus expectativas.

Finalmente para cumplir con el objetivo 2.5 y último de la investigación que tiene que ver con la formulación de una propuesta metodológica, consideramos necesario discutir los resultados encontrados, aprovechando los antecedentes del marco teórico, con el fin de dar más sustentabilidad conceptual a esta última parte del estudio.

6. Discusión de los resultados obtenidos. Propuesta metodológica

Introducción

El último objetivo de la investigación planteaba: “Determinar y describir de qué manera el uso del hipertexto influye en la calidad del alfabetismo académico de los alumnos y a

partir de este conocimiento, generar una propuesta metodológica que optimice los procesos de comprensión y producción textual”.

En razón de lo anterior, en este apartado hemos organizado la información que cumple con el objetivo señalado, discutiendo a la luz del marco teórico de la investigación los resultados obtenidos y al mismo tiempo esbozando las líneas centrales de la propuesta metodológica.

El desafío es ¿cómo cautelamos desde las disciplinas del curriculum de formación del profesor básico el mejor uso de las fuentes electrónicas?

La guía entregada por el profesor y la retroalimentación de la lectura de ésta y luego los avances parciales del trabajo, son claves para obtener producciones de mejor calidad. Tareas fundamentales que el profesor participante de un programa de formación docente tendrá que realizar, por cuanto está construyendo no sólo competencias comunicativas, sino que además modelando la construcción de éstas en la proyección profesional de sus estudiantes. En este sentido, se hace necesario uniformar criterios respecto de su importancia, así como diseñar modelos que guíen la acción didáctica del alfabetismo académico con uso del hipertexto.

Por otra parte, se deberá definir con exactitud el tipo de texto que se va a producir. En esta dimensión, sería recomendable adscribirse, por ejemplo, al tipo “informe de investigación”, con clara definición de sus partes, entre las que se incluyera: identificación y delimitación del tema, necesidad o problema investigar, formulación de objetivos del trabajo, construcción de un marco teórico con revisión bibliográfica, metodología de trabajo, etc.

Respecto de la revisión bibliográfica sería necesario guiar el trabajo con el hipertexto considerando autores y especialista señalados por el profesor y, consultados desde sus fuentes primarias, incluyendo sitios web validados. Los criterios de selección de la información también tendrían que acotarse. Una posibilidad es, recogiendo lo expresado por los propios docentes, que estos criterios surgieran del problema, de las preguntas generadoras de reflexión, de las necesidades de comparación de la información, o de las situaciones de aplicación en terreno, entre otras. Luego, se continuaría con una nueva etapa del trabajo, donde el estudiante usará la información para llegar a la producción crítica, delimitada por el problema o necesidad. Es aquí donde “la voz del estudiante” cobra validez, encuentra espacio y reconocimiento por parte del profesor. En esta dimensión entran en juego con mayor fuerza el desarrollo de los procesos cognitivos de orden superior, la capacidad de relacionar información, de contrastar ideas, de inferir, de

extrapolar, sintetizar, analizar y evaluar, dentro de las competencias del discurso escrito. Procesos todos que tienen que ver con la generación de significados nuevos de un texto, desde la función dialógica del lenguaje (Wertsch, 1991:95).

Las modalidades discursivas predominantes en las dimensiones antes señaladas, enfatizarán la exposición y la argumentación, las que deberán ser desarrolladas sistemáticamente. Las referencias a las fuentes y a las citas de especialistas se ajustarán a las normas.

Para que los procesos anteriores se desarrollen gradualmente y el estudiante pueda contar con oportunidades de escritura y reescritura, monitoreado por el docente, la extensión de los trabajos debe limitarse. No será posible pensar en las 20 o 30 páginas de los trabajos de la muestra.

La presentación de estados de avance escritos es otra necesidad que surge con fuerza desde las sugerencias del focus-group. Como ventaja, el estudiante contará con la retroalimentación del profesor especialista en su disciplina, apoyando el desarrollo léxico-semántico y sintáctico propio de ésta, contará con un lector especializado que puede monitorear su escrito. Situación que apoyará en los jóvenes la comprensión que “escribir es una actividad compleja y lenta (...) Que requiere tiempo, dedicación y paciencia (...) Al final, el producto definitivo no se corresponde exactamente con la idea inicial que teníamos, pero seguramente es mejor desde todos los puntos de vista.” (Cassany, 1995:179).

La idea anterior nos permite responder una de las interrogantes surgidas en el focus-group, un profesor de la muestra, abriendo la variación sostenía: “los problemas de producción tienen que ver con que los estudiantes se mueven en la red a un ritmo y celeridad que nos es desconocida ¿cómo adscribimos a esa celeridad?” (Prof.2 Focus.group). Desde esta perspectiva, cabe establecer una diferencia, la rapidez y la celeridad se expresa en la búsqueda de información, manifestada en la rapidez con que el computador pone ante nuestros ojos los textos, la rapidez para cambiar de fuente, la capacidad para tener varias ventanas abiertas al mismo tiempo y movernos hipertextualmente consultando una y otra, casi simultáneamente. Todas estas características constituyen ventajas. Pero, esto no varía el proceso de escritura, que como Cassany sostiene, sigue siendo complejo y requiere sistematicidad y paciencia. Tal vez el computador nos ayude, pero no reemplaza la escritura. El “cortar y pegar” no es escribir, como se ha malentendido entre los estudiantes, es sólo buscar.

En esta línea, el desafío es revertir la situación, por una parte mejorar los procesos de búsqueda y selección, y luego potenciar los procesos de producción como lo señalan algunas experiencias exitosas en el área (Birmigham, 2005).

Este desafío surge precisamente en nuestro país en momentos en que el Mineduc está implementando un fuerte desarrollo de las Tics.en aula.

Una de las preguntas que nos planteamos al inicio de la investigación tiene que ver precisamente con cómo se aborda el tema de la globalidad versus la fragmentación. Nos preguntábamos: ¿hasta qué punto la fragmentación de la información producida por Internet incide en el alfabetismo académico de baja calidad?

Visto los resultados de la investigación podemos sostener que la falta de desarrollo en las competencias de los estudiantes universitarios de la muestra, no tiene que ver con la lectura hipertextual potenciada por la tecnología, sino cómo desde la academia formamos, con el apoyo tecnológico, un lector y escritor crítico. Coincidimos con Gómez-Martínez (2007), cuando sostiene que *“las preocupaciones en torno a la fragmentación del conocimiento producida por el hipertexto provienen de la creencia de vivir en un mundo estático, de la creencia en la estabilidad del texto, de la creencia que el texto posee un sentido unívoco”*. El estudiante de la muestra es creativo: busca diferentes caminos, llega a diferentes nodos y conexiones, toma decisiones de selección, y en este sentido, construye su propio texto. El problema radica en los objetivos que desde la asignatura le proporcionamos para esta búsqueda selectiva, que no tiene un fin en sí misma. Si el lector construye el sentido del texto con apoyo hipertextual, el texto y la significación de éste tienen que poseer un fin. Cómo formular este fin para formar el lector y productor crítico, éste es el desafío.

Sin duda la concepción de lectura que estamos privilegiando tiene que ver con la globalización. La lectura hipertextual se encuentra estrechamente relacionada con los procesos de globalización y por ende, con la generalización de la alfabetización. La propuesta de una educación liberadora que propiciara Paulo Freire en la década de los años sesenta, posee hoy en el hipertexto un aliado natural (Gómez- Martínez, 2007).

En el sentido anterior, un tema que, a nuestro entender, puede ser profundizado es lo de la estructura lineal del texto clásico. El grupo de investigación ha discutido en torno a dos dimensiones de la linealidad v/s estructura no lineal, en relación a:

- a) la estructura de un texto
- b) las prácticas de lectura

Podríamos ejemplificar lo de la estructura lineal con “Verdad y Método” de H-G Gadamer. La clásica obra de Gadamer está dividida en tres partes. Bien se puede iniciar la lectura por la parte tercera, si el lector lo necesitase (allí Gadamer desarrolla sus nociones de la comunicación como traducción). Bien puede suceder (y ocurre) que la parte segunda sea parte de las lecturas obligatorias en un curso; se propone al lector (el alumno del curso) una lectura fragmentaria. Pues bien, el lector podrá leer la parte segunda de distintas maneras: puede leer ignorando las notas, puede leer detenidamente las notas, puede confrontar las citas contenidas en las notas con los originales, etc. Por ejemplo: Gadamer cita a Schleiermacher y uno puede ubicar el texto de Schleiermacher sobre el círculo hermenéutico y decidir si Gadamer deforma a Schleiermechaer, lo recrea etc.

El lector, sin embargo, se encontrará cada tres o cuatro páginas con las siguientes afirmaciones del autor: “Esto lo trataré en la parte tercera...” , “este tema ya lo he desarrollado en la parte primera...” Es decir que Gadamer propone una lectura que implica un orden: ahora-antes-después. El lector puede leer como quiera (práctica de lectura) pero el texto ofrece una lectura ideal en secuencia (estructura del texto). Quién mejor comprenderá la argumentación gadameriana será quien lea, en algún momento al menos, la parte primera, la segunda y la tercera y siga la forma en que Gadamer ha encadenado la argumentación. Hay innumerables lecturas posibles, pero la que supone la estructura de la obra es una lectura lineal.¹⁰

En contraste, el hipertexto implica una lectura con secuencias que “saltan” de una lexía a otra, en otro orden distinto al del texto clásico no lineal. Pero también en un hipertexto hay una estructura que se propone al lector (arbórea, con ramificaciones).

“Uno puede leer como quiera”, se afirmó en el seminario; en efecto, así es, pero los soportes de lectura influyen en la forma, en la (s) práctica (s) de lectura. El historiador francés Roger Chartier afirma que el códice, en relación al pergamino, significó una verdadera revolución por cuanto permitió tener el texto reunido en un todo, estimulando la reflexión a otro nivel distinto y superior al del pergamino. ¿Qué tipo de prácticas de lectura (y procesos cognitivos) surgen hoy en la interacción entre sitios web, cd, textos PDF, libros “tradicionales”, libros electrónicos? Es, por ahora, una pregunta abierta y consideramos que no basta con la mera afirmación general que cada lector lee en forma activa como quiere.

¹⁰ Por otra parte el autor no necesariamente escribió Verdad y Método en esa forma. El proceso de creación pudo haberse iniciado con otra estructura.

Entonces, metodológicamente tendremos que generar la necesidad en los estudiantes de moverse con libertad en la red, descubriendo información con sentido en torno a un problema, a la generación de conceptos, que luego les sirvan para crear (Nilsen, 1992). Pero al mismo tiempo, proporcionar las guías pertinentes para que su creación forme parte de un diálogo, que señale explícitamente las marcas de la intertextualidad. Tanto estudiantes como profesores deberían llegar a conocer y dominar cómo desarrollar ese diálogo en la forma de un texto académico.

Respecto de lo anterior, destacamos que los profesores de la muestra perciben el material de internet como algo que está allí, producido por otros, producción que no les compete, sino en el nivel de usuarios. Sólo un profesor de la muestra planteó, la posibilidad de generar su propio material para operar desde la red.

Por otra parte, retomemos el concepto de “estructura hipertextual” presentado en el marco teórico de esta investigación: “la arquitectura estructural hace referencia a la forma de estructurar los directorios, los archivos y documentos que conforman el hipertexto, y está relacionada con la estructura del conocimiento o estructura conceptual de la información seleccionada” (Lamarca, 2007). Se trata entonces de activar el concepto de “alfabetismo académico” desde la disciplina que se enseña, modelando también en calidad de productor, la “arquitectura estructural” hipertextual del conocimiento disciplinario. Pensamos que aquí hay un amplio campo por desarrollar metodológicamente.

En el caso específico de la Universidad de Concepción, existe una plataforma con intranet (info-alumno, ifondocente), con la posibilidad de construir bases de datos desde las asignaturas que se imparten con conexiones a los terminales de los estudiantes. De lo anterior se colige que podríamos diseñar disciplinariamente la forma de organizar el material, las bases de datos, carpetas, artículos, desde la lógica disciplinaria. Potenciando de esta forma el alfabetismo hipertextual disciplinario.

Un ejemplo concreto nos permite ilustrar estas ideas. Junto al profesor de geografía (que corresponde a una de las asignaturas de la muestra), hemos esbozado la siguiente secuencia didáctica poniendo en práctica las premisas anteriores.

Ante la necesidad de la asignatura de estudiar el clima y el agua, el centro de interés de investigación que se propondrá a los estudiantes, se acotará a la existencia de “*humedales en el desierto costero*”, como fenómeno geográfico.

Aprovechando el intranet, se accederá a una muestra fotográfica en que se presentan paisajes con diversas tomas de un humedal en el desierto. Las fotos permitirán

advertir el contraste entre el mar, las dunas costeras, la franja de arena que embanca una porción de agua, y a partir de ésta, la presencia del humedal.

Se solicitará en el trabajo la formulación de hipótesis a partir de preguntas desafiantes: ¿por qué existe la cinta verde del humedal en el desierto?, ¿por qué en Chile no se protegen los humedales?

Para comenzar la búsqueda de información se les solicitará que describan el humedal en cuanto a flora y fauna, los tipos de humedales existentes, su importancia y forma de protegerlos

Se les dará dos sitios básicos de búsqueda de esta información en internet:

<http://www.sinia.cl/1292/article-35208.html>

<http://www.ecoeduca.cl/portal/documentos/default.asp?a=12&idinfo=995>

Además en la base de datos de la asignatura se dispondrá de artículos sobre el tema de la biodiversidad en humedales con un material sobre la “*Convención de Ramsar*,” que también se puede encontrar en internet: <http://www.ramsar.org/indexsp.htm>.

Con los materiales anteriores, se solicitará la elaboración de un texto de no más de cinco páginas, en el cual el desafío consistirá en integrar la información encontrada en diversas fuentes, para responder a las preguntas generadoras. En la primera parte del texto, las modalidades discursivas enfatizarán la exposición en la que se cautelará el uso apropiado de citas. En la segunda parte, la modalidad argumentativa permitirá integrar la información para responder las preguntas básicas. De esta forma, los estudiantes necesariamente tendrán que generar conocimiento y comunicarlo por escrito.

El trabajo será elaborado en etapas con avances que permitan su monitoreo.

Pensamos que el anterior es un ejemplo muy básico aún, que deberá ser reflexionado pero, en el que ya se advierten variaciones metodológicas que dan cuenta de aspectos develados desde la presente investigación. En primer término, la integración de información que el profesor se propone como punto de partida (desarrollo de procesos cognitivos de orden superior), tiene que ver con tareas de intertextualidad surgidas desde un proceso de contextualización de un problema específico. Cuando estas tareas se llevan a cabo con apoyo tecnológico y de la red estamos trabajando con el hipertexto. Comprendemos entonces la intertextualidad como un componente del hipertexto (Gómez-Martínez, 2007).

Cuando el equipo de investigación discutió la revisión de los textos producidos por los alumnos, señalábamos que el concepto de “intertextualidad” —acuñado en los años

sesenta por Julia Kristeva en su conocido *Semiotiké*—podía ser una posible herramienta para el análisis textual; en efecto, así ha sido. Los textos producidos por los alumnos (“los informes”, en el lenguaje utilizado en las Carreras estudiadas) dan muestras de la presencia de una activa intertextualidad. En rigor, los “informes” pueden ser vistos como grandes «interxtextos» cruzados por las voces de autores de diccionarios electrónicos, CD-Rom o textos PDF.

Para concretar y afinar el análisis es importante, en nuestra opinión, introducir una distinción entre diversos tipos de intertextualidad. Podemos encontrar, de acuerdo a Norman Fairclough —especialista inglés en el «análisis crítico del discurso»— intertextos manifiestos e intertextos implícitos (Fairclough, 1992:103-104). Los manifiestos o explícitos consisten o bien en citas directas y textuales, por ejemplo:

Jan Karel Pattan manifiesta sobre Freire y su obra lo siguiente:

“La Pedagogía del Oprimido significó una verdadera ruptura epistemológica en el campo de la educación de adultos.” (Pattan, 2004:25))

O bien en referencias abiertas, pero sin citar literalmente: Tal como destaca J. K. Pattan (2004) la celeberrima “Pedagogía del Oprimido” ha implicado un verdadero salto de calidad en el campo de la educación de adultos.

Otra forma de relación intertextual que se da en los textos científicos o filosóficos, pero no exclusivamente en ellos, son las llamadas «cadenas comunicativas» (Ajagán Lester, 2000; Ledin, 1995); algunas de ellas son más o menos abiertas y otras son ocultas. Estamos aquí ante intertextos implícitos. ¿En qué consisten? Se trata del diálogo de un autor (o autores) determinado con «voces» del pasado, aquello que en la tradición bajtiniana ha sido denominado “dialogismo”.

Un ejemplo de este tipo de “diálogo” —en el sentido de Bajtin—, lo encontramos en la introducción del texto clásico de Marx “El Capital”. En el primer tomo de su obra, Marx reflexiona sobre el trabajo humano y compara a la mejor de las abejas con el peor de los arquitectos; concluye que el peor de los arquitectos siempre será superior a la mejor de las abejas porque la abeja depende del instinto y el hombre se puede imaginar antes la construcción. Este texto de Marx consituye en realidad una cita no declarada de Aristóteles, quien ya ha señalado lo mismo en la “Política”. Desde el punto de vista

bajtiniano estaríamos ante un “diálogo” de Marx con Aristóteles y —en este caso concreto— ante una «cadena comunicativa oculta» o un intertexto implícito.

Otro ejemplo de cadena comunicativa con voces del pasado lo encontramos en “La Historia de la Sexualidad”, en las reflexiones sobre método de Michel Foucault. Al comentar y destacar el carácter conflictivo del poder/saber, Foucault indica que hay que invertir “la conocida sentencia” y afirma que “... la política es la continuación de la guerra por otros medios”. Hay aquí una cadena comunicativa abierta, a diferencia del ejemplo anterior, pues Foucault se refiere en forma más o menos abierta a Clausewitz, quien acuñase la celeberrima sentencia “la guerra es la continuación de la política por otros medios”.

Un ejemplo algo más complejo de cadena comunicativa con voces del pasado lo encontramos en el texto del filósofo postmodernista Gianni Vattimo “La vocación nihilista de la hermenéutica”. Al finalizar su ensayo Vattimo expresa lo siguiente: “ ... hasta ahora los filósofos han creído que han descrito el mundo, de lo que se trata es de interpretarlo”. (Vattimo, 1996:27). Para quién conozca la obra de Marx le resultará evidente al alusión a las *Tesis sobre Feuerbach*, donde Marx afirmaba que los filósofos se habían limitado a interpretar el mundo y, en realidad, se trata de transformarlo. Vattimo es un decidido antimarxista pero, al mismo tiempo, un gran conocedor de Marx; hay aquí un diálogo irónico, un guiño al lector y la cadena comunicativa resulta más compleja que las anteriores: «Vattimo/Marx/Feuerbach».

De interés para nuestra discusión es lo siguiente: ni Marx cita abiertamente a Aristóteles, ni Foucault a Clausewitz, y Vattimo por su parte no cita directamente ni a Marx ni a Feuerbach. Estamos ante citas implícitas, ante un diálogo con voces del pasado, según el decir bajtiniano. Por tanto, en ciertos contextos precisos un texto científico o filosófico puede ser expresión de este encuentro con voces del pasado sin decir: véase la “Política”, véase a Clausewitz, etc.¹¹

La formación académica debería, al fin de las Carreras, permitir a los futuros profesores descubrir este tipo de relaciones dialógicas en los textos leídos; hay, evidentemente, un largo camino por recorrer para arribar a esta meta. Por ahora la meta

¹¹ Este tipo de texto implica la posibilidad de diversos niveles de lectura. Quién comprenda las alusiones a autores no citados abiertamente, podrá entender mejor la argumentación. Sin embargo, perfectamente se puede leer a Marx y su reflexión sobre el trabajo sin haber leído la Política o se puede leer a Foucault sin conocer a Clausewitz. Las cadenas comunicativas ocultas exigen, para ser captadas en su totalidad, un lector avezado.

debe ser más modesta y deberíamos aspirar a que los estudiantes comprendan que están creando — al “cortar/pegar” — intertextos implícitos, que lindan en el plagio.

Los “informes” estudiados convierten en implícita la intertextualidad que debiera ser explícita. El problema, a nuestro entender, no reside en el hecho de que exista intertextualidad sino que esa intertextualidad debe ser marcada gráficamente y debe ser comentada. Debería ser convertida en intertextualidad manifiesta (o explícita).

Un texto implica el diálogo constante con voces del ahora pero también por lo dicho por otros en el pasado. Sería de importancia que los profesores de las Carreras estudiadas pudiesen conocer los fundamentos y las características de los procesos intertextuales. De esa manera podrán guiar mejor a sus alumnos en la creación de textos nuevos.

Otro tema importante de revisar tiene relación con la discusión en torno a la autoría y las aprehensiones de Baker (2002), Simone (2001), Said (2004), para quienes la comunicación digital como texto abierto y en perpetuo movimiento provocaría la descomposición del conocimiento. Estos temores serán superados en la medida que consideremos al lector del hipertexto como coautor. Esta coautoría, desde la perspectiva de los estudiantes, surge en la generación de caminos, asociaciones, entre otros. Y desde la perspectiva del profesor, direccionado sitios, autores y generando producciones en la red y desde la red.

En una postura cercana a Murray (2000), coincidimos en que *“la comunicación electrónica no ha reemplazado a la imprenta, cada una existe como parte de la complejidad de las formas de comunicación disponibles para uso de los seres humanos y sujetas al contexto del acto de comunicación”*. Continuando con esta perspectiva, Walter (2007) sostiene en relación a que la interacción hipertextual desde internet que ésta *“no significa que desaparezca la “dispositio” de la retórica tradicional y por lo tanto, constituya el fin de la argumentación. Se trata más bien del cambio de la argumentación, que seguiría nuevas etapas: un punto de partida (“home), salida (“departure”), (“navegation”), y la llegada (“arrival”)*”.

Otra noción válida, desarrollada en el marco teórico y sobre la cual tendríamos que profundizar a futuro, tiene que ver, como ya lo manifestamos, con la creación colectiva de los estudiantes. Los trabajos en varias de las asignaturas del curriculum son elaborados en grupos. Estos procesos pueden ser explicados desde el concepto “heteroglosia” de Bajtin (1952), quien considera la existencia de una multiplicidad de voces en un texto

determinado. Metodológicamente esta dimensión de interactividad deberá también ser considerada.

Dentro del mismo concepto, en la revisión de los trabajos escritos surge la pregunta: “¿es posible separar la voz del alumno y la voz de las fuentes (citas directas e indirectas, referencias bibliográficas, comentarios personales)?”. En los casos revisados, la respuesta es negativa, puesto que hay simplemente una reproducción de la fuente, sin atisbos de reelaboración propia.

Sin embargo, pensamos que existen ciertos indicios de desconocimiento, —por parte de los alumnos— de qué es en rigor un plagio, y por qué no debe plagiarse. Una hipótesis puede ser que se trata de un “plagio inconsciente” o “ingenuo”, ya que los alumnos revelan sus fuentes (un plagiador genuino oculta las fuentes copiadas).

Umberto Eco, al reflexionar sobre la diferencia entre “plagio” e intertexto” enfatiza que el plagio implica la voluntad de copiar.¹² En este caso, entendemos que estaríamos ante una suerte de “plagio ingenuo”, o inconsciente, ya que los autores dan a conocer la fuente en la bibliografía. El rastreo de la fuente permite descubrir la copia y, probablemente, ningún plagiador consciente daría la posibilidad de ser sorprendido, indicando la fuente que permite confrontar el texto primario con el secundario. La pregunta es: ¿no es este tipo de texto, que se funda en el «cortar/copiar/pegar», más bien producto de un “alfabetismo académico” incipiente o incompleto, que del ánimo de plagiar? Y una pregunta aún más directa: ¿saben los alumnos realmente en qué consiste un plagio? ¿Y por qué hay que evitarlo?¹³

El problema que presenta este tipo de texto consiste, a nuestro entender, en que se queda en el nivel más simple de una escala taxonómica de las metas de aprendizaje, en el simple referato de la «materia» o del «conocimiento», en la mera reproducción —sin mayor elaboración— de lo manifestado por otro o por un autor considerado como «Autoridad» indiscutible.

¹² Umberto Eco (1985): *Sugli specchi e altri saggi*. Milano: Bompiani. El intertexto sería la huella de otros textos, más o menos inconsciente, en un texto propio.

¹³ Paula Carlino, compara a los alumnos que se inician en la vida universitaria con extranjeros que arriban a un país del cual desconocen los códigos de conducta. En lugar de discriminarlos, indica Carlino, habría que enseñarles los códigos «del nuevo país». Carlino lo expresa de la manera siguiente: “En nuestro país, los profesores inclusivos dan solitariamente la bienvenida y ayudan a hacer frente a los obstáculos que se presentan cuando los estudiantes, miembros de otras culturas, intentan inmigrar. Los otros profesores, en cambio, los que pretenden que sin su ayuda los alumnos entiendan los textos que dan para leer, sin saberlo ni quererlo, estarían actuando como «xenófobos», poniendo barreras a la inmigración y rechazando a los recién llegados. Lo mismo que muchas instituciones, las que a su vez se desentienden de cómo enseñan sus docentes, aquéllas que no proveen orientación ni estímulo ni contemplan tiempos para que los profesores puedan ingresar en una cultura didáctica inclusiva, asumida institucionalmente.” Paula Carlino, (2003): *Los Textos científicos y académicos en la Educación Superior: obstáculos y bienvenidas en la cultura nueva*, p. 12.

Los investigadores de la universidad de Copenhague Lotte Rienecker y Peter Stray Jørgensen, (2002)¹⁴ recomiendan comparar y observar cuán alto en la clásica taxonomía de Bloom puede ser ubicado un texto; observemos la proposición de los investigadores daneses:

Taxonomía de Bloom (sobre las metas de aprendizaje)

El Actuar/ El Accionar/ El hacer

- Implica la capacidad de proponer normas, formas de acción
- Poder ubicar los conocimientos en una perspectiva determinada

El Valorar /Juzgar /Evaluar

- Juzgar/apreciar/valorar/evaluar con el auxilio de distintos criterios

Síntesis

- La combinación de distintas partes en un todo

Analizar

- Descomponer en partes menores, realizar distinciones
- Ser capaz de ver un sistema/una estructura

Utilización

- Probar, usar

Comprensión

- Explicar con palabras propias

Conocimiento

- Referato, paráfrasis, reconocer

De la lectura de la taxonomía podemos extraer la conclusión que el referato de conocimientos es la más tímida de las metas de aprendizaje, la más baja en la escala; las formas de exposición que se utilizan en textos académicos corresponden en buena medida a los pasos que propone la taxonomía mencionada. Veamos los pasos fundamentales en un texto académico. Se trata, como señalan Lotte Rienecker y Peter Stray Jørgensen, (2002)¹⁵ de modelos textuales, de formas fijas o “buildings bricks”, que

¹⁴ Lotte Rienecker, Peter Stray Jørgensen (2002): *Att skriva en bra uppsats*. [Para escribir una buena tesis] Malmö: Liber.

¹⁵ Rienecker & Stray Jørgensen, 2002:222.

no pertenecen a una disciplina específica sino que caracterizan a los textos científicos en general.

Formas de exposición:

- Referato, paráfrasis
- Descripción, caracterización
- Relato, exposición
- Comparación
- Análisis
- Interpretación, presentación de datos y hechos, análisis de datos
- Discusión
- Argumentación, toma de posición
- Evaluación
- Presentación de perspectivas.

Estas formas de exposición pueden estar constituidas por un capítulo completo o por sólo diez líneas de un apartado, y a menudo se combinan y se entrelazan de manera tal, que una forma de exposición supone la existencia de otra¹⁶. Así que la argumentación con frecuencia es parte de la discusión y de la evaluación; los referatos y las descripciones son elementos de la documentación necesaria que posibilita el análisis; el análisis es una condición para la interpretación, etc.

Los modelos textuales arriba mencionados van desde lo más simple a lo más complejo en la taxonomía de Bloom. Los trabajos analizados se quedan en el simple referato y a lo más en la paráfrasis. Para que se pueda exigir a los alumnos la producción de textos más reflexivos, y que vayan ascendiendo en la taxonomía de Bloom, necesitamos además que los propios profesores universitarios mejoremos la calidad de nuestros textos científicos. Esto nos conduce a la pregunta: ¿y cómo se puede precisar la calidad de un texto con aspiraciones científicas? Un criterio de interés para medir la calidad de textos científicos es la propuesta por los citados Rienecker & Jørgensen; los investigadores daneses afirman que un buen texto científico contiene mucho material que al menos llega al tercer o cuarto nivel (usar/analizar) de la escala o taxonomía de Bloom, y los malos textos se detienen en el nivel de la reproducción acrítica del material estudiado, sin evaluaciones ni reflexiones basadas en criterios expresamente reconocidos y aceptados por la comunidad científica.¹⁷

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Rienecker & Jørgensen, 2002: 35-36.

A nuestro entender, el trabajo con este tipo de escalas o taxonomías, aplicadas a la producción textual, pueden ser herramientas de un posible diseño didáctico para el trabajo con materiales de internet e hipertextos (y con textos científicos en general).

Una crítica recurrente a las fuentes de Internet se relaciona con la variada calidad de los materiales y textos que allí se pueden encontrar: ¿son o no legítimos desde el punto de vista científico? ¿Entregan conocimientos válidos? ¿No disminuye su confiabilidad el hecho de que no pocas veces los textos citados desaparecen de internet?; en este contexto es interesante destacar la experiencia de las escuelas inglesas en la actualidad. Allí los profesores reciben la asesoría de un colega que tiene la misión de seleccionar sitios web, páginas confiables, de calidad científica reconocida¹⁸ (por ejemplo materiales y textos electrónicos del Museo Británico). Es una experiencia interesante que puede inspirar la selección de «sitios confiables» por parte de los profesores de facultades y escuelas chilenas. Esto podría también ser parte, a nuestro entender, de un diseño didáctico para el trabajo concreto con el hipertexto. En la misma línea de pensamiento podemos incluir la recomendación de Harris, citado por el pedagogo español Martínez Bonafé¹⁹, de crear bases de datos.

También es importante aprender a citar en forma rigurosa las fuentes electrónicas. Un ejemplo es el siguiente:

Castells, Manuel, 2002. *Internet y la sociedad red*. (2002-03-18).

<http://linux.soc.uu.se/mapuche/mapuint/Castell00.html>

Si existe un autor bien identificado debe citarse exactamente igual que cuando se escribe la referencia de un libro y, si existe, la fecha de publicación, después se da a conocer el título del trabajo con cursivas. Entre paréntesis se incluye la fecha de cuándo se consultó la página. A continuación se transcribe la dirección electrónica lo más precisamente posible, puesto que debe tomarse en cuenta que cualquier signo que no se incluya puede dificultar la consulta. El principio es el mismo que para los libros y artículos incluidos en las referencias, debe facilitarse al lector la posibilidad de confrontar la fuente y ver cómo la ha usado el autor del texto.

Otro posible recurso de un diseño didáctico para el trabajo con Internet es ayudar a los profesores, orientándolos en el uso de megabuscaadores, por ejemplo «Google

¹⁸ Birmigham & Davies (2005): Implementing broadband Internet in the classroom:key issues for research and practice. *Oxford Internet Institute, Research Rapport N° 6, January 2005*.

¹⁹ Jaime Martínez Bonafé (2002): *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata, p. 119.

académico», para así detectar textos extraídos de Internet e incorporados acríticamente en los trabajos de los alumnos; la idea no es desarrollar un trabajo de carácter policíaco (ir a la caza del plagio o castigar «culpables») sino contribuir a la tarea de los profesores en el desarrollo de textos académicos coherentes y que alcancen un alto grado de elaboración, superando la simple repetición.

Intentando sistematizar estas reflexiones podríamos decir que:

- Podemos afirmar que sí es posible rastrear las huellas del uso de Internet en los textos producidos por los futuros profesores. La confrontación del material recibido con megabuscadorees posibilita el descubrimiento de material copiado y reproducido de la Red, es decir de Internet.
- Existen ciertos indicios de desconocimiento, —por parte de los alumnos— de qué es en rigor un plagio, y por qué no debe plagiarse. Una hipótesis de trabajo puede ser que se trata de un “plagio inconsciente” o “ingenuo” ya que los alumnos revelan sus fuentes (un plagiador genuino oculta las fuentes copiadas).
- Los “informes” de los estudiantes pueden ser considerados como extensos intertextos. La intertextualidad implícita debe ser transformada en intertextualidad explícita. Los profesores de la carrera deberían llegar a dominar diversas formas de intertextualidad en relación a su disciplina.
- Un diseño didáctico para trabajar con el hipertexto y el alfabetismo académico debería incluir una guía para profesores y alumnos sobre: (i) cómo reelaborar (y por qué) textos tomados de Internet, (ii) la revisión crítica de fuentes y (iii) la formación de bases de datos; (iv) el cómo presentar fuentes tomadas de Internet debería ser parte del bagaje académico de profesores y alumnos.
- En el diseño didáctico los objetivos programados por el profesor deben contemplar los procesos de comprensión y producción crítica. Esta dimensión debe ser comunicada en la guía de elaboración.
- El conocimiento formal del tipo de texto científico a elaborar debe ser desarrollada por profesores y estudiantes.
- La taxonomía de Bloom, aplicada a la producción textual, podría contribuir a elevar la calidad de los textos.

7. RECOMENDACIONES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

El desarrollo entre los jóvenes de las competencias lectoescritas en la actualidad ha variado con el apoyo del hipertexto. Estas variaciones generadas de las necesidades situadas de las competencias comunicativas, producen importantes cambios en la formación de procesar, analizar y producir conocimientos.

Las instituciones formadoras de profesores requieren hacerse cargo de las citadas transformaciones, investigarlas en profundidad y preparar a sus equipos académicos para manejar una didáctica que dé cuenta de las nuevas prácticas de lectura y escritura con apoyo hipertextual.

Pensamos que el estudio recién comienza, corresponde ahora organizar propuestas metodológicas coherentes, ejecutarlas en programas de formación docente y validarlas científicamente.

Por otra parte, académicamente el trabajo con el hipertexto compete a toda la formación educacional, desde pre- escolar, básica, media y universitaria. En cada uno de estos niveles, el fenómeno en estudio, sin duda, reviste características específicas dignas de investigarse. Nos preguntamos, por ejemplo, qué ocurre con determinados programas, software educativos, promovidos desde “las TIC’s en aula”. ¿De qué forma estas propuestas están siendo validadas y generando un conocimiento susceptible de usar educativamente?

Estimamos necesario conformar equipos multidisciplinarios que se adentren en procesos investigativos específicos, aunando perspectivas desde la tecnología, la psicología cognitiva, la sociología educativa y la didáctica.

Las políticas públicas en el área educacional deberán tomar en cuenta esta línea de investigación de un fenómeno aún insuficientemente estudiado desde la perspectiva educacional.

El internet, el trabajo hipertextual vino para quedarse y desarrollarse en la sociedad actual. ¿Cómo lo aprovechará la práctica educativa? De la respuesta a esta interrogante depende el salto cualitativo en el desarrollo de las competencias lectoescritas en el país.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aerseth, E. (1997): *Cybertext, perspectiva in ergodic literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Ajagán Lester, L. 2000. "De Andra". *Afrikaner i svenska pedagogiska texter. (1768-1965.)* ("Los Otros": Africanos en los textos escolares suecos (1768-1965) *Studies in Educational Sciences* 31. Stockholm: LHS förlag.

Ajagán Lester, L, Ledin, P, Rahm, H. (2004): «Intertextualiteter» (Intertextualidades). En: Boel Englund & Per Ledin (ed): *Begrepp, teorier och modeller. Svensk sakprosa 1750-2000.*(Conceptos, Teorías y Modelos. La prosa no literaria sueca 1750-2000). Lund: Studentlitteratur.

Álvarez, G. (1999). *Textos y discursos: introducción a la lingüística del texto*. Talcahuano, Chile: Editorial Universidad de Concepción.

Barton, D. (1994): *Literacy*. Oxford,UK.: Oxford & Cambridge USA.

Barton, D.& Hamilton, M.& Ivanic, R. (2000): *Situated Literacies*: London and New York: Routledge.

Bajtín, M. M. (1952/2002): *Estética de la Creación Verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Baker, S. (2002): «The End of Argument: Knowledge and Internet». En: *Philosophy and Rhetoric*, Penn State University Press, vol 33. N. 2, 2002.

Bertaux, D. (1981) *Biography and society. The life history approach in social sciences*. 1^{era} ed. Beverly Hills: Sage, pp 15-33

Birmingham, P., Davies, C. (2005): *Implementing broadband Internet in the Classroom: key issues for research and practice. Oxford Internet Institute, Research Report No 6, Januari 2005.*

<http://www.oii.ox.ac.uk/people/researchassociates.cfm?id=70>

[Online, revisado 15 abril, 2007]

Carlino, P. (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires:Fondo de Cultura Económica.

Carlino, Paula (2003): *Los Textos científicos y académicos en la Educación Superior: obstáculos y bienvenidas en la cultura nueva.*

http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf

[Online, revisado 21 agosto, 2007]

Cassany, Daniel (1995): *Describir el escribir*. Barcelona: Ediciones Piados.

Cope, B. y Kalantzis, M: *Multiliteracies*. Londres: Routledge.

Chartier, R. (1994): *The order of books: Readers, Authors and Libraries in Europe between the fourteenth and eighteenth Centuries*. Stanford: Stanford University Press.

Duffy, T. (2006): *The Textbooks of the Future: A Construction of the Teacher and the Learner*. Ponencia presentada ante el Seminario Internacional de Texto Escolar, MINEDUC, 19-20-21 Abril, 2006, Santiago de Chile.

Eco, U. (1964/1998): *Apocalípticos e Integrados*. Barcelona: Editorial Lumen.

Eco, U. (1996): *From Internet to Gutenberg. A Lecture presented by Umberto Eco at the Italian Academy for Advanced Studies in America*.

<http://www.hf.ntnu.no/anv/Finnbo/tekster/eco/Internet.htm>

[Online, revisado 15 abril, 2007]

Eco, Umberto (1985): *Sugli specchi e altri saggi*. Milano: Bompiani. Diario La tercera. Revista Cultura. Viernes 12.10.07.Nº 55

Fairclough, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Ferrarotti, F. (1990) La historia y lo cotidiano. 1^{era} ed. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, pp 18-21.

Figueroa, B (2004): *La construcción de la lectura funcional en los futuros profesores básicos*. Concepción, Universidad de Concepción. Facultad de Educación.

Giroux, H. y Flecha, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.

Gómez-Martínez, J. L. (2007): *Hacia un nuevo paradigma: El hipertexto como faceta sociocultural de la tecnología*. Edición digital:

<http://www.ensayistas.org/crotica/teoria/gomez/hipertexo1.htm>

[Online, revisado 15 abril, 2007]

Gutiérrez, A. (2003): *Alfabetismo digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Comunicación Educativa.

Hesse, Carla (1996): «Los libros en el tiempo». En: *El futuro del Libro*, Geoffrey Nunberg, Compilador, Barcelona: Paidós, pp. 25-40.

Horsley, M. (2006): *Textbook Pedagogy: A sociocultural Analysis*. Ponencia presentada ante el Seminario Internacional de Texto Escolar, MINEDUC, 19-20-21 Abril, 2006, Santiago de Chile.

Infante, M. (2000): *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago de Chile: Unesco.

Kornblit, A. (2004) Metodologías cualitativas en ciencias sociales. 1^{era} ed. Buenos Aires: Biblos, pp 9- 46

Kress, G. (2003): *El alfabetismo en la era de los nuevos medios*. Malaga: Aljibe.

Kristeva, J. 1969. *Semiotiké. Recherche pour une sémanalyse*. Paris: Editions du Seuil.

Lamarca, J. (2007) Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen. Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias de la Información. Depto de Biblioteconomía y Documentación. Madrid, España.
[Online, revisado 16 abril, 2007]

www.hipertexto.info

Landow, G. (1992) Hypertext: the convergence of contemporary critical theory and technology. Baltimore: The John Hopkins University Press.

Ledin, P. 1995. *Arbetarnes är denna tidning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Martínez Bonafé, Jaume (2002): *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata

Marton, F. and SÄLJÖ, R. (1976), On qualitative differences in learning. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology* 46: 4 – 11.

Marton, F., Booth, S. (1997) *Learning and awareness*. 1^{era} ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp 111-136.

Moen, PH., Elder, G, Luscher, K. (1996) *Examining lives in context*. 1^{era} ed. Washington: American Psychological Association, pp 25-28.

Nelson, T. (1973) "A conceptual framework for man-machine everything National Computer Conference and Exposition". *AFIPS Conference Proceedings Vol. 42*. Montvale, New York: 21-26.

Nelson, T. (1965) "A file structure for the complex, the changing and the indeterminate". En: *ACM 20th National Conference*.

Nelson, T. (1992) *Literary machines* 93.1. 2^{da} ed. Sausalito: Minfful Press, pp 286

OECD. (2000) *Literacy in the information age*. París: Organization for Economic Cooperation and Development. Statistics. Canadá.

Passerini, L. (1998) *Storia e soggettività. Le fonti orali, la memoria*. 2^{da} ed. Scandicci: Nuova Italia, pp 226.

Rienecker y Jørgensen, (2002): *Para escribir una buena tesis*. Estocolmo: Malmö: Liber.

Salinas, J. (1994) *Hipertexto e hipermedia en la enseñanza universitaria*:
[Online, revisado 16 abril, 2007]
www.say.us.es/pixelbit.htm

Van Dijk, T (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Ed. Siglo veintiuno: Madrid.
Vattimo, G. 1996. *Utöver tolkningen. Hermeneutikens betydelse*. Göteborg: Daidalos.

Vigotsky (1975) *Pensamiento y Lenguaje*. Ed. Graos: Madrid

Wertsch, (1991) *Voces en la mente*. Ed. Graós: Madrid