

f

**VIRTUAL EDUCA ZARAGOZA 2008**

***Ponentes: María Eugenia Collebechi (Directora de la Licenciatura en Educación de la Universidad Virtual de Quilmes) y Adriana Imperatore (Docente investigadora del Programa Universidad Virtual de Quilmes)***

**2) El aula digital- Una escuela para el futuro**

**“El profesor como actor del cambio ante los retos digitales”**

**Título de la ponencia: “Modos de intervención docente en relación con las nuevas prácticas de lectura y escritura en entornos virtuales de educación superior”**

Esta ponencia se propone articular la reflexión entre el nuevo rol del docente frente a prácticas concretas de lectura y escritura que tienen lugar en los entornos virtuales de educación superior y las perspectivas teóricas que nos permiten situar y pensar las transformaciones de la cultura escrita a partir de la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Desde el advenimiento de dichas tecnologías, diversos trabajos plantean la aparición de nuevas formas de leer y escribir. La comprensión, necesariamente incipiente, de estos cambios es abordada desde diferentes marcos teóricos y analizan diferentes aspectos de las transformaciones en curso. Cuestiones tales como la lectura en pantalla y en papel, los cambios en las prácticas de lectura y escritura, la escritura con procesadores de texto, el hipertexto, la multimedialidad y la multimodalidad son, entre otras, tratadas por la literatura.

***Contexto universitario y aula virtual***

Para pensar estas nuevas prácticas partimos de un entorno puntual y concreto: el aula virtual de la asignatura Estrategias de Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Licenciatura en Educación perteneciente al Programa Universidad Virtual de Quilmes. El Programa de Educación No Presencial Universidad Virtual de Quilmes se inserta en el seno de la Universidad Nacional de Quilmes, una universidad pública de modalidad presencial, pionera en Argentina en la creación de este programa universitario cuyas prácticas de enseñanza y aprendizaje, comunicación y gestión se han desarrollado enteramente -desde el comienzo- en un campus virtual. A diferencia de las grandes universidades públicas argentinas de tradición centenaria, caracterizadas por su masividad y su división en facultades, la UNQ es una universidad pública joven, creada por Ley del Congreso Nacional en 1989, con rasgos comunes a otras universidades del área metropolitana de la Provincia de Buenos

Aires, fundadas en la década del '90 y que tienden a presentarse como modelos alternativos respecto de las universidades tradicionales.

El historiador Pablo Buchbinder destaca como característica común de esta generación de universidades jóvenes su particular configuración departamental, a diferencia de la organización por facultades de las tradicionales, rasgo que permite que la docencia y la investigación se retroalimenten, así como la posibilidad de diseñar currículas más flexibles con carreras no tradicionales y títulos intermedios (Buchbinder: 2005, 229). Este carácter de universidad pública joven constituye también un factor propicio para una innovación como la educación superior en entornos virtuales, como lo destaca Jorge Flores, primer director del Programa UVQ:

“El carácter de universidad joven le otorga una ventaja respecto de las universidades más tradicionales: una gran flexibilidad y capacidad de adaptación a los cambios que tienen lugar en el sistema universitario mundial, tales como la ampliación y diversificación de la oferta educativa combinando modalidades, mediante el uso de las TIC, particularmente Internet”. (Flores: 2002, 17).

La Licenciatura en Educación fue, en 1999, la carrera inaugural de la UVQ, que ofrecía a profesores egresados de institutos terciarios, la posibilidad de acceder a un título de Licenciatura a través de un ciclo de complementación que tenía en cuenta la trayectoria previa de los estudiantes. De esta manera, se conformó una población estudiantil compuesta mayoritariamente por adultos profesionales que ejercen la docencia en alguno de los niveles del sistema educativo y que, además, se hallan distribuidos por todo el territorio argentino. Justamente, viviendo en ámbitos y realidades diferentes, pueden confluír en una comunidad de aprendizaje gracias a la mediación de un campus virtual que, en este caso, privilegia la comunicación asincrónica. Aquí arribamos a un aspecto importante de nuestro trabajo: las aulas virtuales están constituidas por tres espacios armados sobre la estructura de foros, donde el modo de comunicación principal es la escritura asincrónica como la del correo electrónico. De esta manera, “Avisos del Profesor” es el espacio donde sólo el profesor publica mensajes que pueden ir acompañados de todo tipo de archivos adjuntos, es allí donde el docente ofrece una intervención que institucionalmente se denomina “clase virtual”. En el espacio de “Debates”, que se trata de un foro de discusión, todos los integrantes del curso pueden intervenir, es el espacio del intercambio colaborativo: allí los estudiantes entregan elaboradas las actividades propuestas por el profesor, se contestan entre sí o también publican actividades que han sido trabajadas grupalmente. El profesor es el encargado de animar este espacio donde, a través de buenas prácticas y estrategias de enseñanza que promuevan la reflexión, puede darse la construcción del conocimiento. Las preguntas, debates y

actividades desarrolladas por el lapso de una semana completan “la clase virtual”. Por último, el espacio denominado “Foro abierto” es un espacio de comunicación más informal, donde los estudiantes y el docente se presentan al comenzar el curso y es utilizado, luego, por los estudiantes para intercambiar información de diversa índole, recomendarse libros, ayudarse en las tareas del curso, entre otros temas. Es el espacio de la socialización informal del grupo.

Para comprender el funcionamiento dinámico del aula virtual conviene recurrir al modo en que Elena Barberá piensa este espacio: “un aula virtual no es un entorno virtual en el sentido estricto porque el entorno en cuanto almacén electrónico es inerte y el aula no debería serlo; en todo caso, tiene un nivel de concreción e individualización que le dan vida y entidad propias” (Barberá, 2004, p. 91). Desde esta perspectiva, el aula virtual combina la selección y organización personalizada de la tecnología (en nuestro modelo de campus, la utilización de los foros de “Debates” y “Foro abierto” podrían ser un ejemplo acotado de las formas de usar los espacios) y, por otro lado, los documentos-guías, instrucciones y demás materiales necesarios para desarrollar la actividad virtual. Las consignas orales introductorias de la clase presencial se transforman en documentos escritos que guían las acciones de alumnos y profesores. En nuestro caso, el documento escrito denominado “clase virtual” que inicia la interacción a completarse luego en el foro de discusión de “Debates”, se apoya en un material didáctico en soporte papel denominado “Carpeta de trabajo” escrito por un experto o equipo de expertos reconocidos en la materia y que constituye la columna vertebral de los contenidos del curso; asimismo hay diversas fuentes bibliográficas como libros, artículos de revistas especializadas y distintos recursos de portales y sitios educativos elegidos por el docente. A partir del juicio crítico del autor, del profesor y de los procesadores didácticos, los estudiantes asisten a la puesta en práctica de lo que Burbules y Callister denominaron como “sistema de credibilidad distribuida”: en el marco de una comunidad virtual de educación superior, esto implica la generación y selección de los mejores materiales y recursos explicitando los criterios de selección (Burbules y Callister: 2001).

### ***Intervenciones docentes en la “comunidad textual”***

El caso puntual y concreto que nos mueve a la reflexión ha tenido lugar en el espacio de “Debates” de la asignatura Estrategias de Enseñanza de la Lengua y la Literatura durante el primer cuatrimestre de 2008. La profesora del curso propone dos actividades tomadas del material didáctico en las que había que analizar ejercicios de gramática de libros de texto para la educación media de distintas épocas a fin de reconocer si el paradigma transpuesto en esas actividades correspondía a la

gramática tradicional o a la gramática moderna (o estructural). Las actividades pedían argumentar cuáles eran los indicios que permitían adscribir cada ejercicio a un paradigma gramatical específico. Varias de las respuestas de los estudiantes son equívocas. Se dan distintas respuestas, algunas invierten los términos y reconocen casos de la gramática tradicional como moderna y viceversa. Otras respuestas toman los sentidos “tradicional” y “moderna” no en términos de los paradigmas gramaticales, sino como adjetivos vulgares y entienden por “moderna” el paradigma dominante desde hace diez o quince años que responde a la “gramática textual”, que probablemente fue el paradigma que aprendieron los más jóvenes en su formación secundaria y terciaria. Lo interesante del caso, es que a partir de un ejercicio que no era muy complejo se produce una “confusión”, un malentendido o “misreading”, puesto que aquí toda la comunicación está mediada por la lectura y la escritura, que hacen aparecer las ideas o experiencias previas desde las que los estudiantes comprenden las consignas. Ante esta confusión conceptual, la docente elige explicar dónde estarían las claves para comprender qué aspecto gramatical está priorizando cada paradigma (en la gramática tradicional se involucra el nivel semántico para distinguir categorías sintácticas; en cambio, en la gramática moderna o estructural el nivel sintáctico jamás se mezcla con el semántico), pero no da la resolución de los ejercicios que pasa por interpretar esta distinción conceptual en ejemplos concretos. La estrategia empleada es devolver al foro como desafío la reelaboración de las actividades, sólo dando los indicios, pero sin proporcionar la respuesta. De esta manera, surgieron nuevos aportes en el foro que tuvieron que fundamentar cómo y a través de qué rasgos identificaban cada paradigma y por ende la distinción conceptual pasó a ser el producto de una actividad y no un mero cambio de rótulos o la memorización de una definición.

Para comenzar a analizar esta secuencia, cabe destacar que un punto relevante en el ámbito virtual es que tanto docentes como estudiantes son lectores y escritores. Si bien en las generaciones anteriores de educación a distancia, la mayor parte de la mediación didáctica se da a través de la comunicación escrita que se condensa en los materiales impresos, en la educación virtual lo singular es que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se dan a través de la interacción escrita asincrónica. La posibilidad de un intercambio dinámico de la palabra escrita hace que tanto el profesor como los estudiantes se sitúen mutua y recíprocamente en los roles de lectores y escritores, **generándose una relación por medio de la escritura cuyas características deben ser analizadas en virtud de su singularidad.** De este modo, al leer y escribir textos, todos participan de una “comunidad textual” (Olson, 1998), en la

que, a la vez que se construyen los sentidos, queda expuesto el proceso a través del cual la enseñanza propicia la construcción de los conocimientos.

A fin de iluminar los distintos aspectos que enlazan los modos de intervención docente con las prácticas de lectura y escritura, puntualizaremos lo siguiente:

1. Lejos de un escollo insalvable, el “error” puede dar lugar a un escenario óptimo para la construcción de conceptos, porque pone de manifiesto las “ideas previas” desde la que se interpreta el contenido. En un aula virtual asincrónica, el hecho de trabajar con el error como nuevo disparador comporta un riesgo y una ganancia. El riesgo está dado justamente por la falta de inmediatez en la comunicación, podría llegar a perderse el hilo del razonamiento sin llegar a la conclusión, en este caso, de cómo cada paradigma opera con el componente semántico. El aspecto positivo está en redoblar la apuesta al dar los indicios y volver a proponer el problema contando con una nueva explicación. En caso de que se produzca la reelaboración de la actividad –como en este caso-, se gana en que la diferencia conceptual no quedará en un mero cambio de rótulos, sino en la posibilidad de una verdadera reorganización de conocimientos.
2. La posibilidad de explicitación de estas “ideas previas” se ve favorecida por un entorno virtual que presenta espacios de escritura asincrónicos, donde el tiempo de elaboración de la consigna es mediato. Este tiempo diferido hace que el estudiante exponga “su versión” sin que inmediatamente la palabra “autorizada” del docente imponga de antemano la nueva categoría conceptual, así se da el contraste con el modo en que cada estudiante interpreta y asigna sentido a lo que lee. De esta manera, las mediaciones, apropiaciones y reinterpretaciones de la palabra propia y ajena adquieren nuevos valores en una interacción que abre un tiempo mediato para la reflexión, tiempo casi inexistente en la comunicación cara a cara. Esta temporalidad diferida abre nuevas posibilidades de mediación y participación y constituye el rasgo específico que reconoce Anahí Mansur para los foros de discusión, a diferencia del chat: “En los foros, el manejo del tiempo de comunicación diferida posibilita la lectura de las intervenciones de los estudiantes; el docente puede realizar intervenciones de recapitulación de lo ocurrido hasta allí e incorporar un nuevo interrogante que enriquezca el debate, o bien recapitulaciones reconstructivas que avancen hacia nuevas interpretaciones” (Mansur, 2005, p. 145). Además de la temporalidad, el hecho de que la comunicación sea escrita patentiza algunos procesos de comprensión, apropiación o diferenciación con respecto a

la palabra ajena, que en la comunicación oral pueden pasar inadvertidos. Así, la secuencia didáctica muestra, a su vez, el aspecto comunicacional de la mediación y elaboración del sentido a partir del diálogo con otros. Los procesos que Bajtín pensó para la novela y para el funcionamiento de los géneros discursivos (orales o escritos) encuentra en el foro de discusión un espacio en donde el dialogismo queda inscripto a medida que acontece. Cabe citar las interacciones entre la palabra propia y la ajena, para corroborar una vez más que no hay tabla rasa del lado de la recepción: “Las palabras ajenas introducidas en nuestro discurso ineludiblemente se revisten de una nueva comprensión que es la nuestra y de una nueva valoración, es decir, se vuelven bivocales. La interrelación de estas dos voces puede ser muy diversa. Ya una repetición de una aseveración ajena en forma de pregunta lleva a la colisión de dos interpretaciones en un mismo discurso: nosotros no sólo preguntamos sino que también problematizamos la aseveración ajena. Nuestro discurso cotidiano práctico está lleno de palabras ajenas: con algunas fundimos completamente nuestras voces olvidando su precedencia, mediante otras reafirmamos nuestras propias palabras reconociendo su prestigio para nosotros y, finalmente, a otras las llenamos de nuestras propias orientaciones ajenas u hostiles a ellas.” (Bajtín, 1986, p.89).

3. Este pequeño acontecimiento ocurrido en un aula virtual despierta interrogantes y desafíos para pensar las transformaciones de la lectura y la escritura en los nuevos soportes y entornos. Desde una perspectiva histórica de la cultura escrita, Chartier (2000) destaca que la transformación presente abarca la técnica de producción de los textos; las estructuras y las formas del soporte de lo escrito y las prácticas de lectura. Este cambio parece modificar la relación física con el libro, los posibles usos de lo escrito y las categorías intelectuales que aseguran su comprensión (Chartier, 1999). En efecto leer y escribir en pantalla amplía las opciones de manipulación del texto, en tanto y en cuanto se destaca su aspecto compositivo. La posibilidad de reunir gran cantidad de textos, compararlos, poder cruzar sus referencias, mover párrafos, borrar y elaborar en el acto alternativas expresivas, traer a colación textos anteriores para que formen parte del nuevo texto son cualidades que evidencian el carácter intertextual de cualquier texto desde su génesis. En efecto, según Walter Ong la cultura del manuscrito, más ligada a los intercambios orales, daba por hecha la intertextualidad, habrá que llegar a la imprenta para que, a ojos del lector, se haga perceptible el diálogo con otros

textos, a través de referencias implícitas o explícitas, notas al pie, comentarios, citas bibliográficas, etc. (Ong,1987). En los nuevos entornos digitales, como el campus virtual del caso analizado, se combinan características que anteriormente pertenecían o bien al ámbito de la oralidad o bien al de la escritura. Si por un lado la cultura escrita hasta la imprenta formalizó cada vez con mayor complejidad la inscripción de la intertextualidad y las referencias a otros textos, por otro, esta evolución determinó una autonomía mayor del contexto de enunciación. En los nuevos entornos electrónicos, como el foro de discusión del aula virtual, se combina, como hemos visto, la posibilidad de inscripción de la intertextualidad y el dialogismo, junto con una marcada dependencia contextual del propio ámbito, dado por el foro y el aula con sus espacios (con sus diferentes “espacios de escritura”). De esta manera, texto y contexto, ambos electrónicos, moldean usos más flexibles de la lengua escrita con la articulación de nuevos géneros discursivos que combinan la precisión de la escritura con la rapidez y capacidad de respuesta de la oralidad. Estas posibilidades tecnológicas, junto con propuestas e intervenciones didácticas que ayuden a explotarlas, aportan en la fluidez y reversibilidad de los roles de “escritor-hablante” y “lector-oyente”, potenciando en el estudiante una recepción activa del conocimiento, así como una intervención receptiva, en tanto y en cuanto, los contenidos estudiados y la interacción entre los sujetos acontece en una comunidad, a la vez, textual y dialógica.

4. Por último, nos interesa marcar los modos de intervención docente en un entorno virtual asincrónico como el descrito. En la secuencia analizada, se propone la contrastación de dos categorías conceptuales (“gramática tradicional” / “gramática moderna o estructural”) con ejercicios prácticos tomados de libros de textos de distintas épocas para justificar cuál es el paradigma subyacente o transpuesto. La decisión no es explicar una definición teórica recurriendo a una explicación abstracta del mismo tenor, sino yendo a ejemplos donde la distinción opera como teoría implícita. Llegar a distinguir ambos paradigmas supone realizar una actividad de elaboración de los conceptos. En esta propuesta aparece el “error” o la interpretación desviada de los términos “tradicional” y “moderna”, a los que se les asigna sentido desde la experiencia personal y el sentido común y no desde la historia de la gramática como disciplina. En lugar de apagar el fuego del “error”, la estrategia didáctica empleada propone una recapitulación parcial en tanto aporta indicios sin revelar la respuesta concreta y ofrece nuevamente al diálogo la resolución de

los ejercicios. Es nuevamente Anahí Mansur (2005) quien recupera el concepto de “recapitulación reconstructiva” de Neil Mercer para pensar un modo de intervención muy habitual de los docentes que también se da en los foros: el hecho de realizar revisiones de lo visto con anterioridad para tender puentes entre los conocimientos. En nuestro caso, la recapitulación no es completa o total, porque el fin pedagógico es no clausurar la disputa, sino continuarla hasta que se produzca la reelaboración final. En otro punto mencionábamos los riesgos de diferir la respuesta, se corren riesgos tanto de que los alumnos pierdan el hilo de la comprensión, como también de que no sigan la participación en el foro, al tratarse de una comunicación mediata. Pero la ganancia, en caso de que el desafío resulte es mayor, porque puede llevar a una reorganización significativa del conocimiento. Hasta tal punto, la profesora es consciente del riesgo que en el mensaje en donde publica la primera devolución de las actividades tematiza el aspecto positivo de las respuestas erróneas: “...Les decía que la actividad 2 fue resuelta y devuelta sin problemas. En torno a las actividades 3 y 4 surgió una confusión terminológica, por lo tanto, convoque a cualquiera de uds. para que las resuelva según la aclaración que figura en el archivo. En cuanto a las últimas dos actividades, esperamos que reenvíen los archivos y podamos abrirlos. Otra aclaración: estas actividades en donde surgió una confusión me parecieron provechosas, porque es un modo de jugar con las interpretaciones y hasta con el "error". Es decir, hay maneras creativas de trabajar con el error en la clase con estudiantes de cualquier edad, porque a veces una equivocación o interpretación desviada nos permite ahondar más que una respuesta ajustada, podemos ver todas las aristas de un tema. Espero que disfruten la devolución y que tengamos una segunda vuelta con estas actividades”.

Podemos observar también la motivación para transformar el obstáculo en desafío. Por último, tiene lugar la recapitulación final tomando las propias reelaboraciones de los estudiantes.

A partir del análisis de este caso, puede observarse que la comunicación virtual asincrónica, si bien no puede ni pretende reemplazar la comunicación “cara a cara” entre docentes y estudiantes, sí posee rasgos específicos como el tiempo diferido en las intervenciones de los foros de discusión. Y lejos de representar un problema para que la enseñanza propicie el aprendizaje, puede abrir nuevas posibilidades de autorreflexión y participación por parte de los estudiantes. Justamente porque no sólo es una comunicación diferida en el tiempo, sino porque al estar mediada por los

procesos de lectura y escritura en los nuevos entornos electrónicos, abre novedosas posibilidades para la construcción del conocimiento. Pero esta potencialidad no está dada por la mera existencia del entorno tecnológico, sino que se revela a través de las estrategias y modos de intervención docente adecuados, que seguramente son distintos **en algunos aspectos** a los de la enseñanza presencial, pero demuestran, una vez más, que la figura del docente es necesaria para hacer del conocimiento una experiencia viva.

## Referencias bibliográficas

- Bajtín, Mijail (1ª. Edición en ruso: 1979), *Problemas de la poética de Dostoievski*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986.
- Barberá, Elena y Badia, Antoni (2004), *Educación con aulas virtuales*, Madrid, Machado Libros.
- Buchbinder, Pablo (2005), *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, p. 229.
- Burbules y Callister (2001) *Educación: Riesgos y Promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información*, Barcelona, Granica.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1999). *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. México: Instituto Mora.
- Flores, Jorge (2002), "Universidad Virtual: del estadio fundacional al estadio de la maduración", en: Flores, Jorge y Becerra, Martín (compiladores), *La educación superior en entornos virtuales. El caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes*, Primera edición, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, pp.15-25.
- Olson, D. (1998), *El mundo sobre el papel. El impacto de la cultura escrita y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, Gedisa.
- Ong, Walter (1987), *Oralidad y escritura*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Mansur, Anahí (2005), "Los nuevos entornos comunicacionales y el salón de clase", en: Litwin, Edith (comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*, Buenos Aires-Madrid, Amorrortu editores.