



# Modos de intervención docente en relación con las prácticas de lectura y escritura en entornos virtuales de educación superior

Fecha de recepción:  
01/07/09

Fecha de aceptación:  
09/04/10

Collebechi, María Eugenia  
Imperatore, Adriana

Universidad Nacional de Quilmes  
mcollebechi@unq.edu.ar, aimpera@unq.edu.ar

## Palabras clave:

aprendizaje en línea,  
lectura,  
escritura,  
enseñanza superior,  
estrategia de  
enseñanza

## Keywords:

*electronic learning,  
reading,  
writing,  
higher education,  
method of teaching*

## Resumen

En este trabajo se aborda la confluencia entre estrategias didácticas que propician una reorganización constructiva del conocimiento y las potencialidades de los entornos virtuales de aprendizaje asincrónicos, como escenarios donde los procesos educativos se efectúan predominantemente por medio de la lectura y escritura electrónicas. Los espacios de comunicación asincrónicos definen un tipo de comunicación diferida que puede favorecer las apropiaciones y reinterpretaciones de la palabra propia y ajena por parte de los estudiantes y permite que el docente aporte recapitulaciones reconstructivas sobre lo producido por esta comunidad textual. Por último, este tipo de intercambios despierta interrogantes y desafíos para pensar las transformaciones de la lectura y la escritura en los nuevos soportes y entornos.

La metodología de trabajo utilizada se basa en la observación de los foros de las aulas virtuales y en el análisis cualitativo e interpretativo de los intercambios didáctico-comunicacionales que allí ocurren, focalizando en los modos de intervención del docente.

## 1. Introducción

Este trabajo se propone articular la reflexión entre la intervención docente frente a prácticas concretas de lectura y escritura que tienen lugar en los entornos virtuales de educación superior y los marcos conceptuales que permiten comprender la lectura y escritura con tecnologías electrónicas. Desde el advenimiento de las tecnologías de la información y la comunicación, diversos trabajos abordan los cambios en las activi-

dades de leer y escribir, en el texto, en la definición de alfabetización y en las prácticas sociales vinculadas con lo escrito. Nos interesa considerar aquí los entornos virtuales como ámbitos en los que los procesos educativos se dan de manera predominante por medio de la lectura y escritura electrónicas. La interacción se configura al escribir y al leer con distintos propósitos y en distintos espacios comunicacionales.

Nos detenemos, en primer lugar, en el contexto universitario y en las particularidades del aula virtual. En segundo lugar, abordamos un caso puntual de intercambio en el foro de un curso de una carrera de grado para ilustrar los modos de intervención docente. Finalmente, señalamos algunos puntos relevantes a tener en cuenta en la intersección entre los modos de intervención docente y las prácticas de lectura y escritura; por último, referimos estudios que abordan la lectura y escritura electrónicas en los procesos educativos mediados por tecnologías digitales.

## **2. Contexto universitario y aula virtual**

Para pensar estas nuevas prácticas partimos de un entorno puntual y concreto: el aula virtual del curso Estrategias de Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Licenciatura en Educación perteneciente al Programa de Educación No Presencial Universidad Virtual de Quilmes [en adelante UVQ]. Este programa se inserta en el seno de la Universidad Nacional de Quilmes, una universidad pública de modalidad presencial, que en 1999 inicia el mencionado programa universitario en el que la enseñanza, la comunicación y la gestión se desarrollan enteramente —desde el comienzo— en un campus virtual<sup>1</sup>. La Licenciatura en Educación, carrera inaugural en la modalidad virtual, es una carrera de grado de complementación curricular dirigida a profesores. De esta manera, se conformó una población estudiantil compuesta en su mayor parte por adultos profesionales que ejercen la docencia en alguno de los niveles y modalidades del sistema educativo y que, además, se encuentran distribuidos por todo el territorio argentino.

En el Programa UVQ el aula virtual constituye un ámbito eminentemente comunicativo que privilegia la comunicación asincrónica entre estudiantes y profesores y entre estudiantes en distintos espacios. Aquí arribamos a un aspecto importante de nuestro trabajo: las aulas virtuales

son lugares en los que los procesos educativos se dan, de manera predominante, por medio de la lectura y escritura electrónicas y en donde la interacción se configura al escribir y al leer con distintos propósitos y en distintos espacios comunicacionales. La escritura y la lectura constituyen el medio por el cual el profesor realiza la enseñanza y los alumnos expresan sus aprendizajes. A su vez, la configuración del aula virtual determina quiénes participan en los diferentes espacios de comunicación: por ejemplo, en la comunicación “uno a uno” a través del correo electrónico; en la comunicación “uno a todos”, en que el docente se dirige a los estudiantes en el espacio de la clase, pero los alumnos solo tienen acceso de lectura; y en la comunicación “todos a todos” en los foros de discusión, en que todos (profesores y estudiantes) pueden leer y escribir.

“Avisos del Profesor” es el espacio en el cual solo el profesor publica mensajes que pueden ir acompañados de todo tipo de archivos adjuntos; es allí donde el docente realiza una intervención denominada, en el Programa UVQ, “clase virtual”, consistente en una orientación respecto de los contenidos objeto de tratamiento del curso, que se publica una vez a la semana en un día y horario fijos. La clase virtual presenta aspectos sustanciales respecto de los temas trabajados y en relación con los contenidos planteados en los materiales impresos y en la bibliografía obligatoria del curso, así como actividades propuestas por el profesor con la finalidad de comprometer a los alumnos en tareas que le ayuden a comprender las problemáticas y contenidos tratados en el curso. En el espacio de “Debates”, que se trata de un foro de discusión, todos los integrantes del curso pueden intervenir: allí los estudiantes publican su elaboración de las actividades, individuales o grupales. El profesor es el encargado de coordinar este espacio donde, por medio de prácticas y estrategias de enseñanza que promuevan la reflexión, puede darse la construcción del conocimiento. Las preguntas, debates y actividades desarrolladas durante 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 luego es utilizado por los estudiantes para intercambiar información de diversa índole, recomendarse libros, ayudarse en las tareas del curso, conformar grupos de trabajo, entre otros temas.

Para comprender el funcionamiento dinámico del aula virtual conviene recurrir al modo en que Elena Barberà y Antoni Badia (2004, p. 91) consideran este espacio: “Un aula virtual no es un entorno virtual en el sentido estricto porque el entorno en cuanto armazón 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”. 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) con 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, como señalamos, en un material didáctico impreso denominado “Carpeta de trabajo”, escrito por un experto o equipo de expertos reconocidos en la materia; 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 de la selección de fuentes que realiza tanto el autor de la carpeta de trabajo como el profesor del curso, los estudiantes asisten a la puesta en práctica de lo que Burbules y Callister (2001) denominaron 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. Un segundo aspecto a considerar es que la propuesta de enseñanza en el Programa UVQ descansa de manera significativa en la interacción y en la capacidad del profesor para intervenir considerando los puntos de vista y comprensiones manifestados por los estudiantes, más que en la puesta de un dispositivo muy planificado en que la relación del alumno con los contenidos tiene un carácter más pautado o estructurado. Los foros de discusión y las actividades compartidas por los estudiantes en el aula virtual requieren, del profesor, habilidades para favorecer, guiar y coordinar los intercambios entre los estudiantes, alentar la confrontación de puntos de vista diversos y brindar la información necesaria para el avance del grupo.

### 3. Intervenciones docentes en la “comunidad textual”

El caso puntual y concreto que nos mueve a la reflexión tuvo lugar en el foro de discusión Debates del curso Estrategias de Enseñanza de la Lengua y la Literatura durante el primer semestre de 2008. La profesora del curso propone dos actividades tomadas del material didáctico impreso en las que había que analizar ejercicios de gramática de libros de texto para la educación secundaria, 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 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”, paradigma que probablemente fue el que aprendieron los más jóvenes en su formación secundaria y terciaria. Lo interesante de la cuestión 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 de la actividad propuesta. Ante esta confusión conceptual, la docente elige explicar dónde estarían las claves para comprender a qué aspecto gramatical da prioridad 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, dando solo los indicios, pero sin proporcionar la respuesta. De esta manera, surgieron en el foro nuevos aportes de los estudiantes 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. Estos intercambios se desarrollaron durante dos semanas.

Para comenzar el análisis de esta secuencia, cabe destacar que un punto relevante en el entorno 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 daba a través de la comunicación escrita que se condensaba en los materiales impresos, en la educación virtual lo singular es que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se dan mayormente mediante la interacción escrita asincrónica. La posibilidad de un intercambio dinámico de la palabra escrita hace que tanto el profesor como los estudiantes se sitúen 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 mediante el cual la enseñanza propicia la construcción de los conocimientos.

A fin de iluminar los distintos aspectos que enlazan los modos de intervención docente con la lectura y escritura en el aula virtual, puntualizaremos lo siguiente:

1. Lejos de un escollo insalvable, el “error” puede dar lugar a un escenario óptimo para la construcción de conceptos. 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. Si se produce la reelaboración de la actividad —como ocurre en la situación descripta—, se gana en que la diferencia conceptual no quedará en un mero cambio de rótulos, sino en la posibilidad de nuevas comprensiones y aprendizajes.

2. La posibilidad de explicitación del error 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 propicia nuevas posibilidades de mediación y participación y constituye el rasgo específico que reconoce Anahí Mansur (2005, p. 145) 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.

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, el ejemplo presentado muestra, a su vez, el aspecto comunicacional de la mediación y elaboración del sentido a partir del diálogo con otros. Los procesos que Bajtín (1986) pensó para la novela y para el funcionamiento de los géneros discursivos (orales o escritos) encuentran, 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 solo 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 procedencia, 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 ponen de manifiesto el carácter intertextual de cualquier texto desde su génesis. Según Walter Ong (1987), 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. En los 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 lado, 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 con una marcada dependencia contextual del propio ámbito, dado por el foro y el aula con sus espacios. 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 fluidez y permiten la 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. 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 empleada consiste en aportar indicios sin revelar la respuesta concreta y ofrece nuevamente al intercambio la resolución de los ejercicios. Es nuevamente Anahí Mansur (2005) quien recupera el concepto de “recapitulación reconstructiva” de Neil Mercer (1997) 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, el fin pedagógico es no clausurar la disputa, sino continuarla hasta que se produzca la reelaboración final.

Mencionábamos los riesgos de diferir la respuesta; en efecto, 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 en caso de que el desafío resulte, la ganancia 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 el cual 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 resuelvan según la aclaración que figura en el archivo adjunto. 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.

5. El estudio acerca de la comunicación y el intercambio a través del lenguaje escrito ha ocupado buena parte de la reflexión en el campo de la educación a distancia. Esta reflexión ha estado especialmente relacionada con la elaboración de materiales de enseñanza impresos, las formas de la comunicación didáctica, así como con el uso del lenguaje como herramienta en la construcción de conocimiento. La reflexión en torno a la lectura y escritura en la educación virtual es,

en cambio, necesariamente incipiente. Desde una perspectiva socio-cultural, Mercer y González Estepa (2000) plantean la necesidad de abordar las nuevas formas comunicacionales producto del uso de las tecnologías de la información y la comunicación como oportunidades para el uso del lenguaje, para el pensamiento conjunto de profesores y estudiantes y como formas de andamiaje de los procesos de construcción del conocimiento. Sostienen la importancia del uso de las tecnologías para crear mejores oportunidades de aprendizaje, lo que no se confunde con el simple acceso a la información.

Con una mirada didáctica de la dimensión comunicativa de la enseñanza, Mansur (2005) se detiene en dos aspectos que se relacionan con la intervención docente y la construcción de conocimientos en los entornos comunicacionales mediados tecnológicamente: el tiempo real o diferido de la comunicación y los diferentes tipos de texto que posibilitan el chat, el correo electrónico y los foros. La experiencia que relatamos tiene lugar en un foro de discusión en que el docente dispone de tiempo para la lectura de las distintas participaciones de los estudiantes y decide el tipo y momento de su intervención. Los estudiantes también tienen esta posibilidad diferida de comunicación de compartir sus producciones, de leer y realizar comentarios sobre el trabajo de otros y de volver sobre sus propias participaciones en el foro.

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 solo es una comunicación diferida en el tiempo, sino porque al estar mediada por los procesos de lectura y escritura en los entornos electrónicos abre novedosas posibilidades para la construcción del conocimiento. Pero esta potencialidad no está dada por la mera existencia del entorno tecnológico, sino por su uso estratégico según los principios de una propuesta pedagógica y la influencia decisiva del profesor en la orientación que toma el aprendizaje en el aula virtual.

## Notas

- 1 La plataforma del campus virtual que referimos en este trabajo estuvo vigente hasta diciembre de 2008. Desde marzo de 2009 el Programa UVQ implementó la plataforma *Goodle*, basada en *Moodle*.

## Bibliografía

- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barberà, E. y Badia, A. (2004). *Educación con aulas virtuales*. Madrid: Machado Libros.
- Burbules, N. y Callister, T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.
- Chartier, R. (1999). *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. México: Instituto Mora.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- Mansur, A. (2005). Los nuevos entornos comunicacionales y el salón de clase. En E. Litwin (Comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp. 129-154). Buenos Aires – Madrid: Amorrortu.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. y González Estepa, F. (2000). La educación a distancia, el conocimiento compartido y la creación de una comunidad de discurso internacional. En E. Litwin (Comp.), *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa* (pp. 31-52). Buenos Aires: Amorrortu.
- 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, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.