



Theoria

ISSN: 0717-196X

theoria@pehuen.chillan.ubiobio.cl

Universidad del Bío Bío

Chile

Figueroa Sandoval, Beatriz; Ajagan Lester, Luis; Domínguez Ávila, Lucía; Yáñez Monje, Verónica;
Aillon Neumann, Mariana
Percepciones de los estudiantes de educación básica respecto de sus prácticas de lectura y escritura
con apoyo del hipertexto
Theoria, vol. 16, núm. 2, 2007, pp. 91-101
Universidad del Bío Bío
Chillán, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29916208>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA RESPECTO DE SUS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA CON APOYO DEL HIPERTEXTO¹

PRIMARY EDUCATION STUDENT PERCEPTIONS CONCERNING THEIR READING AND WRITING PRACTICES SUPPORTED BY THE HYPERTEXT

BEATRIZ FIGUEROA SANDOVAL, LUIS AJAGAN LESTER, LUCÍA DOMÍNGUEZ ÁVILA, VERÓNICA YÁNEZ MONJE Y MARIANA AILLON NEUMANN

Departamento de Curriculum e Instrucción, Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
Edmundo Larenas # 335, Barrio Universitario, Concepción. Fonos (56-41) 2207103, (56-41) 2204450.
Fax (56-41) 2226187, e-mail: bfiguero@udec.cl

RESUMEN

Este estudio forma parte del proyecto de investigación “La didáctica del hipertexto y su incidencia en el alfabetismo académico en la formación docente inicial de Educación General Básica”. El análisis que presentamos comprende la fase exploratoria de la investigación y describe, desde una perspectiva cualitativa, la percepción que 40 estudiantes de segundo año de la carrera, tienen de sus prácticas de lectura y escritura en el contexto de la enseñanza media y de formación docente, con apoyo del hipertexto. Los datos se recogieron mediante relatos de vida, con el fin de descubrir los núcleos de la temática en estudio. Las categorías emergentes del análisis caracterizan los procesos de lectura y escritura, establecen sus singularidades, así como la dimensión estratégica generada por sus usuarios. El alcance de esta línea investigativa tiene que ver con el mejor aprovechamiento, en el currículum de formación de profesores, del hipertexto como herramienta para potenciar el desarrollo de las competencias de literacidad.

Palabras clave: Formación docente, hipertexto, prácticas de lectura y escritura, relatos de vida.

ABSTRACT

This study belongs to the research Project: “Hypertext Didactics and its Incidence in the Academic Literacy in the Primary School Teaching Education”. The analysis of the exploratory stage of the research describes from a qualitative perspective the perception that forty second year students of the Teaching program, have of their reading and writing practices in the context of secondary school and teaching formation supported by the hypertext. Data were collected using life stories with the purpose of discovering the cores of the studied subjects. Emerging categories of analysis characterize reading and writing processes, they establish their singularities and also the strategic dimension generated by their users. The research project scope is related to a better use of hypertext as a tool to encourage the development of literacy skills in the teacher formation curriculum.

Keywords: Teaching formation, hypertext, writing and reading practices, life stories.

Recepción: 05/09/07. Revisión: 15/10/07. Aprobación: 27/11/07.

¹ El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación “La didáctica del hipertexto y su incidencia en el alfabetismo académico en la formación docente inicial de Educación General Básica”. Proyecto FONIDE (Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación N° 673, 2007).

INTRODUCCIÓN

Existe un cierto consenso entre los pedagogos sobre el potencial didáctico que la Internet ofrece. La investigación empírica actual sobre el uso de las TICs 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 estudiantes, 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 las investigaciones europeas mencionadas, nuestra práctica docente a nivel universitario en Chile muestra claros indicios de una alfabetización académica insuficiente. No se logra una interacción crítica, por parte de los estudiantes, en el trabajo con 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 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).

El concepto de hipertexto —acuñado por Theodore 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).

El prefijo "hiper" 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 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, 1992; Salinas, 1994).

I. MATERIAL Y MÉTODOS

1. Problema de la investigación

Sobre la base de lo expuesto, el problema de investigación se acota en las siguientes interrogantes: ¿Hasta qué punto la fragmentación de la información producida por Internet incide en el alfabetismo académico de baja calidad? ¿Cómo interactúan los estudiantes universitarios con el hipertexto? ¿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? Las respuestas a estas preguntas son fundamentales para elevar la calidad de la alfabetización académica de los alumnos universitarios.

2. Objetivo general

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.

3. Objetivo específico²

Determinar y describir los *eventos* y las *prácticas de lectura y escritura* relevantes, experimentadas por los estudiantes durante su formación académica en enseñanza media y universitaria; para identificar desde estas prácticas el trabajo con el hipertexto.

4. Diseño de investigación

Los datos son procesados fenomenográficamente, perspectiva teórica creada a propósito de estudios en el área de la comprensión de lectura por el pedagogo sueco Ferenc 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 y Booth, 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

² Consideramos en esta oportunidad sólo un objetivo específico, aquel que se relaciona con la parte de la investigación que exponemos en el presente artículo.

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.

5. Unidades o sujetos de estudio

Los sujetos de estudio son 40 alumnos que conforman, el segundo año de la Carrera de Educación General Básica durante el primer semestre del año 2007, en la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, Chile. El grupo cuenta con un año de experiencia y socialización en los eventos y prácticas de alfabetismo en el programa de formación docente.

6. Métodos y técnicas de recopilación de información

Se trabajó con los *relatos de vida* usados en la investigación social por Bertaux (1981), Ferrarotti (1990), Moen *et al.* (1996). Con estos datos se desarrolló la fase exploratoria del proyecto general, se identificaron los núcleos básicos de análisis y levantaron las primeras categorías de análisis.

Para los científicos sociales, las experiencias particulares de las personas recogidas a través de las historias de vida representan la posibilidad de recuperar los sentidos, vinculados con las experiencias vivi-

das, que se ocultan tras la homogeneidad de los datos que se recogen con las técnicas cuantitativas (Kornblit, 2004).

Los *relatos de vida*³ son narraciones biográficas acotadas al objeto de estudio del investigador, según Bertaux (1981). En este caso, se buscó determinar las percepciones que los estudiantes poseen respecto de sus eventos y prácticas de lectura y escritura en general y del uso del hipertexto en particular. Estos relatos recogidos a través de entrevistas semi-estructuradas, si bien abarcaron las prácticas de lectura y escritura como experiencias de vida de los sujetos, se centraron en la etapa de formación de enseñanza media y universitaria.

Metodológicamente, consistió en la realización de un recorrido exhaustivo de la pluralidad de situaciones surgidas de las informaciones de los sujetos para mapear el campo de estudio. Se buscó la saturación de los datos, es decir, el momento en que los nuevos datos no aportan más elementos a lo ya revelado.

II. RESULTADOS

La información recogida en los relatos de vida fue compilada en una matriz de cuyo análisis fenomenográfico surgen las categorías que fueron agrupadas en las tres unidades descritas a continuación:

Unidad 1: Compila las categorías emergentes respecto de las preguntas *¿para qué o por qué lees?* Esta categoría fija la atención específicamente sobre los aspectos funcionales de las prácticas de lectura y escritura. Se identi-

³ Existe una diferencia entre las historias de vida y los relatos de vida. Las primeras implican un rastreo detallado de la trayectoria vital de una persona, al modo de un estudio de caso. Los relatos de vida son narraciones biográficas acotadas al objeto de estudio (Kornblit, 2004).

fican dentro de la muestra dos grupos: uno que focaliza aspectos básicos de las competencias, que constituye el grupo mayor (34 alumnos), y un segundo grupo (seis alumnos), que abre los espacios de *variación*, introduciendo aspectos que son referentes de aprendizajes de mayor calidad.

Los estudiantes del primer grupo se someten a las prácticas de lectura y escritura generadas desde el currículum como una obligación, sin conciencia de su funcionalidad. Reconocen que sus niveles de desarrollo en estas competencias no son suficientes para las necesidades de su desempeño profesional futuro.

El grupo minoritario identifica las competencias de literacidad como herramientas básicas en la construcción de su perfil profesional. Este grupo otorga sentido a las prácticas de lectura y escritura con un grado de independencia del contexto académico. Busca, a través de ellas, un desarrollo integral con conexión hacia otros ámbitos sociales (religiosos, ideológicos o de solidaridad social).

Unidad 2: Recoge las categorías generadas de la pregunta *¿cómo lees?* El primer grupo centra sus descripciones en aspectos formales y materiales de los textos. En la dimensión estratégica de comprensión o producción textual señalan aspectos básicos generales y ambiguos, sin entregar evidencias concretas del uso consciente y monitoreado de estrategias, así como tampoco de la conexión de éstas con procesos de orden cognitivo.

El grupo dos describe variadas estrategias de comprensión y producción asociadas a los tipos de textos trabajados. Integra, además, las estrategias con procesos cognitivos como: asociaciones, clasificaciones, jerarquizaciones, inferencias, evaluación. Comprende el proceso de lectura como una interacción entre los conocimientos previos del lector y las ideas propuestas por el texto.

Los estudiantes se sienten partícipes 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 implican un esfuerzo intelectual, las emprenden como un desafío y auto-monitorean su ejecución.

Unidad 3: Recoge la información de las prácticas relacionadas con la pregunta *¿cómo lees y escribes desde el hipertexto?* Como se observa en la Tabla I, donde la primera columna de la izquierda presenta las categorías básicas,

que luego son definidas en la columna siguiente por sus aspectos estructurales. Los aspectos estructurales se organizan desde la perspectiva fenomenográfica en aspectos *invariantes y variantes*.

Los aspectos invariantes son aquellos elementos comunes, mayoritariamente descritos por el grupo como rasgos esenciales del fenómeno en estudio. En tanto que los aspectos *estructurales variantes* se refieren a las características encontradas en los sujetos que, abriendo la variación o diferencia, muestran aspectos singulares del fenómeno en estudio, evidenciando mayor calidad en el aprendizaje.

Por extensión adjuntamos sólo la tabla que organiza los datos de la unidad 3, que tiene relación específica con el hipertexto.

Tabla I. Pregunta: ¿Cómo lees y escribes 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 encontradas. – No interesa la fuente. – Dentro del texto se selecciona por títulos, sub-títulos o reseñas relacionados con el tema. – No hay lecturas extensas. – Selección de información de menor complejidad semántica. – Selección de información “entreteneda”, privilegio de los textos con modalidades discursivas narrativas. – Percepción que en internet está “todo listo” y no hay que reelaborar los materiales.
	Aspectos variantes	<ul style="list-style-type: none"> – Buscadores: Google, Enciclopedias Wikipedia, Encarta, Icarito. – Búsqueda en fuentes conocidas y desconocidas. – Selección de información desde varias fuentes. – Selección de información considerando elementos comunes y diferentes. La diferencia implica continuidad en 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 profesor.
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. Manejo de tipos de textos	Aspectos invariantes	<ul style="list-style-type: none"> – Identificación de la lectura con textos exclusivamente literarios. – No hay mayor conciencia del tipo de texto consultado.
	Aspectos variantes	<ul style="list-style-type: none"> – Alguna noción del tipo de texto determinada por el nombre: monografías y por su dimensión estructural (introducción, contenidos, conclusiones).

→

Tabla I (continuación)

Categorías	Aspectos estructurales	
Categoría D. Construcción de la comprensión	Aspectos invariantes	– Prácticas de lecturas breves con énfasis en la dimensión literal y de reorganización de la información.
	Aspectos variantes	– Se complementan las informaciones obtenidas de distintas fuentes y se reelaboran las ideas. – 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 reelabora un concepto clasificando ideas recogidas, las que luego son reorganizadas con palabras propias. – Construcción colectiva del significado de los textos, consulta en red (messenger). – Trabajo colectivo de construcción del sentido del texto, uso de ordenadores gráficos. – Monitoreo de la comprensión a partir de la guía entregada por el profesor. – Jerarquización de las preguntas de la guía considerando la dimensión literal, de aplicación y de comprensión inferencial.
Categoría E. Construcción de la producción textual	Aspectos invariantes	– Se corta y pega con escasa reelaboración personal o colectiva en 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 los solicitados por los profesores. – Algunas asignaturas entregan referentes y guías acotadas para definir el trabajo escrito. – No hay espacios para la retro-alimentación de la producción escritas.
	Aspectos variantes	– Reconocimiento y manejo de etapas en el trabajo de producción: búsqueda de información, planificación, escritura, reescritura. – Conciencia de las dificultades de producción. El trabajo es planificado, y ejecutado sistemáticamente. – Interés y esfuerzo por lograr expresar ideas propias. – Manejo de algunas herramientas de producción relacionadas con textos expositivos y/o ensayísticos.

A continuación explicamos con más detalle las categorías sintetizadas en la Tabla I, incluyendo citas tomadas de los *relatos de vida* que nos permiten ilustrar su comprensión.

Categoría A. Búsqueda y selección de la información. La mayoría de los sujetos cuando trabaja buscando información en internet, usa como buscador el Google. Estos estudiantes buscan por tema y en la extensión del proceso no consideran más allá de las tres primeras páginas. Para seleccionar la información se leen los títulos, sub-títulos y las reseñas breves; identifican aquellos párrafos más cercanos al tema o al concepto en cuestión. Otro criterio de selección tiene que ver con la elección de textos de menor comple-

jididad, 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, unida a la calificación: “que sea entretenida”.

Las prácticas de lectura y escritura en esta categoría consideran textos breves con privilegio de aquellos que demandan un menor esfuerzo de lectura.

No hay preocupación por las fuentes, ni los autores con los que se trabaja.

Necesité hacer un trabajo (...) 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 (...) (Sujeto 4).

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 diferentes). Entre estos sujetos existe conciencia respecto de la importancia de las fuentes y autores consultados. Las referencias entregadas por el profesor que asigna la tarea son, para estos estudiantes, un indicador importante al que se recurre permanentemente.

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 más (...), 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 B: Acceso al texto. Un número importante de sujetos, si bien selecciona 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, encuentran información que es simultáneamente compartida, las decisiones de selección son tomadas por el grupo que se mantiene en contacto (“en línea”).

Para hacer un trabajo sobre “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 C: Manejo de tipos de textos. El grupo mayor no presenta evidencias que denoten un manejo consciente de tipología textual. Se refieren al material de lectura asignado en el currículum como *libros o apuntes*, cuando se trata de lectura, e *informe* en la dimensión de escritura, sin entrar en otras clasificaciones. Cuando se les pregunta: ¿qué leíste en enseñanza media o qué lees actualmente?, existe una tendencia generalizada por situar sus respuestas en el ámbito de los textos literarios. No están conscientes del uso de los textos funcionales, ni de los tipos de textos expositivos o argumentativos trabajados en el currículum de formación.

Los sujetos que abren la variación tienen alguna noción respecto a las *monografías* porque ubican en internet el sitio en que las encuentran. Respecto de éstas señalan que estructuralmente se componen de *introducción, contenidos y conclusiones*. Queda en evidencia

que ni en su formación media, ni universitaria han tenido prácticas formales de comprensión y producción sistemática de textos académicos.

En enseñanza media tampoco me gustaba leer, tuve que leer en cuarto *Pedro Páramo*, no me gustó..., creo que no lo entendí, se mezclaban mucho las cosas y me perdía (...) El año pasado leí partes de *La educación encierra un tesoro*, tiene muchos datos y es aburrido (...), ¿parece que es un informe?, no sé (...), hice el esfuerzo de leer con una compañera y al final ni lo preguntaron en la prueba (...). (Sujeto 26).

Categoría D: Construcción de la comprensión. Un número significativo de sujetos realiza prácticas de lectura centradas en los títulos, sub-títulos y reseñas breves. En estos casos, los niveles de comprensión son básicos, no consideran 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 de formación profesional. Usan la tecnología porque implica un ahorro de tiempo y menor esfuerzo.

La variación está dada por aquellos sujetos que trabajan usando el hipertexto, recogen información desde varias ventanas a la vez, comparan ideas, clasifican de acuerdo a criterios extraídos de las referencias entregadas por las guías del profesor que demanda la tarea. Luego, integran información de distintas fuentes y elaboran, 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).

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 del currículum entregan guías de elaboración de los trabajos y fuentes bibliográficas acotadas, en otras solamente se propone el tema, de forma que la búsqueda y producción se ejecuta sin referentes claros. 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 existen referencias comunes sobre las estructuras o modalidades discursivas básicas formales de los textos a producir por los estudiantes, lo cual impide que estos aprendizajes puedan ser transferidos de una asignatura 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 obligan 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 intro-

ducción larga, sin decir nada y luego no pasa nada (...). (Sujeto 19).

La variación la abren los sujetos que tienen mayor dominio de los tipos de textos que tienen que producir, éstos buscan ajustarse 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 consciente por llegar a producciones personales, en las que se puedan expresar críticamente 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 me están pidiendo preguntas puntuales (...), otras veces (...) 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).

III. DISCUSIÓN Y 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.

Situación, respecto de la cual nos han venido advirtiendo numerosas investigacio-

nes⁴. 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). En este sentido consideramos, coincidiendo con Carlino (2005), 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 plantea necesario que, en el 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).

⁴ OECD (2000). Figueroa (2004).

2. El estado de avance del estudio nos muestra que, frente al grupo anterior, un número menor de estudiantes presenta niveles apropiados y se reconocen competentes 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.

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 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.

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 significativos de sus itinerarios formativos y comunicativos. El desafío es cómo preparar a ese sujeto, consciente 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 procesos cognitivos movilizados por los diferentes sistemas simbólicos. De

esta forma, la herramienta del hipertexto en los programas de formación docente puede ser una 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.

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 currículum de formación. Éstos, 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 la ruptura de la usual coordinación de las variables temporales y espaciales, o la combinación de herramientas sincrónicas y asincrónicas en la comunicación y construcción del conocimiento disciplinar?

REFERENCIAS

- AARSETH E (1997) *Cybertext, perspectiva on ergodic literature*. 1^{era} ed. Bergen: University of Bergen, pp 218-286.
- BARTON D (ed) (1994) *Literacy*. 1^{era} ed. Oxford y Massachusetts: Blackwell Oxford UK & Cambridge USA, pp 2-268.
- BARTON D, HAMILTON M and IVANIC R (2000) *Situated Literacies*. 1^{era} ed. Barton, D. (ed) London and New York: Routledge, pp 7-16.
- BERTAUX D (1981) *Biography and society. The life history approach in social sciences*. 1th ed. Beverly Hills: Sage, pp 15-33.
- BIRMINGHAM P and DAVIES C (2005) *Implementing broadband Internet in the classroom: key issues for research and practice*. Oxford Internet Institute, Research Report N 6. [Online, revisado 15 abril, 2007] <http://www.oii.ox.ac.uk/people/researchassociates.cfm?id=70>

- CARLINO P (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. 1^{era} ed. Buenos Aires: Paidós, pp 9-31.
- ECO U (1996) From internet to Gutenberg. A lecturer presented by Umberto Eco at the Italian Academy for Advanced Studies in America. [Online, revisado 15 abril, 2007] <http://www.hf.ntnu.no/anv/Finnbo/tekster/eco/internet.htm>
- 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*. Tesis doctoral: Universidad de Concepción. Facultad de Educación. Concepción, Chile, pp 230-251.
- GÓMEZ-MARTÍNEZ J (2007) *Hacia un nuevo paradigma: El hipertexto como faceta sociocultural de la tecnología*. [Online, revisado 15 abril, 2007] <http://www.ensayistas.org/crotica/teoria/gomez/hipertexto1.htm>
- KORNBLIT A (2004) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. 1^{era} ed. Buenos Aires: Biblos, pp 9-46.
- 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.
- MARTON F. and SÄLJÖ R (1976) On qualitative differences in learning. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology* 46: 4-11.
- MARTON F and BOOTH S (1997) *Learning and awareness*. 1th ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp 111-136.
- MOEN PH, ELDER G and LUSCHER K (1996) *Examining lives in context*. 1th 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.
- (1965) "A file structure for the complex, the changing and the indeterminate". En: *ACM 20th National Conference*.
- (1992) *Literary machines 93.1*. 2^o ed. Sausalito: Minifull 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.
- SALINAS J (1994) *Hipertexto e hipermedia en la enseñanza universitaria*: [Online, revisado 16 abril, 2007] www.say.us.es/pixelbit.htm