



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA

COMISION EVALUADORA Y SEGUIMIENTO

DE TRABAJOS DE INVESTIGACION

INFORME DE INVESTIGACIÓN

Título del proyecto:

El paradigma conectivista y el abordaje de la lectura y la escritura en la universidad a partir de la construcción de una red social

Unidad Académica: Departamento de Ciencias Económicas

Código: B163

Nombre del Director: Ana Bidiña

Nombre del Codirector: Amelia Zerillo

Equipo de trabajo: Liliana Luppi, Nora Smael, Sandra Rocaro, Silvia Gómez, Alejandra Val

Fecha de inicio: 1 de enero 2011

Fecha de finalización: 31 de diciembre de 2012

INDICE

EL PARADIGMA CONECTIVISTA Y EL ABORDAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD A PARTIR DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA RED SOCIAL	4
1. Introducción.....	4
a. Objetivos de la investigación	4
b. Antecedentes	5
c. Hipótesis de la investigación.....	6
d. Estructura del informe final.....	6
PRIMERA PARTE	7
1. Marco teórico	7
a. Comunidad	7
b. Comunidad de práctica	8
c. Redes Sociales.....	8
-Google + y los géneros discursivos	10
-Ciberhabla.....	11
d. Comunidades académicas virtuales	12
e. Conectivismo.....	12
f. Actitud 3.0.....	15
g. Conversación.....	18
-Tipos de intercambios.....	19
-Actos directivos y subordinados	19
-Máximas conversaciones y principios de la conversación.....	19
2. La experiencia: la comunidad virtual de google +.....	20
a. Participantes de la experiencia	21
b. Reglas de la Comunidad: Distribución del módulo instruccional entre los participantes de la comunidad de práctica virtual.....	24
c. Implementación de la comunidad de práctica	24
d. Propuesta de trabajo conjunto	25
e. Establecimiento de pautas de cotejo de participación de los integrantes	25
3. Materiales investigados y metodología aplicada	25
a. Speaking y actos de habla.....	27

b. Corpus.....	28
c. Instrumentos de validación.....	29
SEGUNDA PARTE.....	32
1. Análisis de los eventos y materiales seleccionados.....	32
a. Evento 1: Apertura de la comunidad virtual. Presentación de las normas de funcionamiento.....	32
Conclusiones.....	42
b. Evento 2: Discusión en foro del texto de Siemens.....	43
Conclusiones.....	57
Corpus.....	61
c. Evento 3: Discusión sobre el examen.....	69
Conclusiones.....	80
Corpus.....	83
d. Evento 4: Foro sobre metáfora.....	99
Conclusiones.....	113
Corpus.....	114
e. Actividades docentes.....	117
f. Encuestas.....	117
Conclusiones.....	124
RESULTADOS Y CONCLUSIONES FINALES.....	125
a- Participación de la comunidad.....	125
b- Cantidad y participantes en los distintos eventos.....	127
c- Cantidad de intervenciones por participantes. Características de las intervenciones.....	130
d- Comunidad de práctica: identidad, rol docente y conectivismo.....	134
BIBLIOGRAFÍA.....	138

Informe Final de Investigación

EL PARADIGMA CONECTIVISTA Y EL ABORDAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD A PARTIR DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA RED SOCIAL

1. Introducción

Esta investigación es una continuidad del trabajo que, desde el año 2009, venimos realizando en el ámbito del Curso de Ingreso a la Universidad Nacional de La Matanza, dentro del Programa de Lectura y Escritura sustentado por la Secretaría Académica de esta Universidad, en relación con la asignatura Seminario de Comprensión y Producción de Textos.

En trabajos anteriores demostramos la necesidad de proponer alternativas que favorecieran tanto el trabajo de comprensión y producción de textos con los estudiantes, como la conformación en los docentes de una identidad profesional que reafirmara su sentido de pertenencia y esclareciera el rol que la Universidad de masas reclama en relación con la disciplina.

Con el fin de responder a estas necesidades, nos propusimos durante el bienio 2011-2012 introducir un diálogo centrado en la formación, intercambio y discusión de perspectivas que abordaran las cuestiones mencionadas desde el paradigma conectivista. La idea era indagar al mismo tiempo si la conectividad y el trabajo colaborativo podrían aproximarnos a los que suponemos son los nuevos modos de leer y escribir de los ingresantes a la Universidad y, desde esa apropiación, intervenir a mediano plazo sobre los problemas de lectura, escritura y construcción del conocimiento de esos alumnos en el espacio académico.

Para ello, la investigación se dividió en tres etapas. En la primera etapa se constituyó una comunidad virtual a través de la red social de google + y se realizó la exploración bibliográfica que orientaría la discusión. En la segunda etapa, se desarrollo la experiencia de la comunidad virtual entre los docentes y se estudiaron los comportamientos de los docentes en la red tal como detallaremos más adelante. En la tercera y última etapa se procedió al análisis y evaluación de la experiencia.

La metodología (desarrollada en los próximos capítulos) se apoya en la observación participante, técnica incluida en el análisis netnográfico para la descripción del funcionamiento grupal y caracterización de los intercambios entre los miembros de la comunidad y el análisis del discurso para la consideración de los enunciados con los que los participantes se intercomunican (tipo de enunciador, características de la enunciación, contenido de los enunciados, etc.).

a. Objetivos de la investigación

- Introducir a los docentes participantes en la metodología conectivista
- Desarrollar estrategias que propiciaran el intercambio y la discusión ideológicas, epistemológicas y didácticas respecto de la nueva perspectiva
- Evaluar las ventajas y desventajas del conectivismo
- Favorecer, a través de la red, los lazos identitarios

- Construir/reforzar/reelaborar, durante la discusión y desarrollo de las actividades, el rol docente del área
- Construir conocimiento en torno a :
 - a. lectura y escritura académica
 - b. lectura y escritura en pantalla
- Pensar actividades de aula que tuvieran en cuenta las nuevas modalidades de lectura y escritura (en pantalla)

b. Antecedentes

Entre los años 2008 y 2010, en el ámbito del Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de La Matanza en la asignatura Seminario de Comprensión y Producción de Textos, un grupo de investigadores hemos llevado a cabo dos estudios que nos han permitido reconocer, por un lado, las representaciones de los alumnos respecto de la lectura y la escritura y, por otro lado, las representaciones de los docentes respecto de su propia tarea en el mismo ámbito. Además, en un segundo momento, una investigación basada en una serie de relatos de clase de los propios docentes así como las intervenciones pedagógicas realizadas con los alumnos nos han demostrado la necesidad de proponer alternativas que redunden tanto en el trabajo de comprensión y producción de textos con los estudiantes como en la conformación de una identidad profesional en los docentes, de modo de reafirmar su sentido de pertenencia y de esclarecer el rol que una Universidad de masas reclama en relación con la disciplina.

Nuestro punto de partida han sido, en primer lugar, los estudios que analizan la identidad docente universitaria en particular. La discusión de la identidad docente se relaciona con la transformación y los cambios radicales en la forma de ser docente; y la comprensión de la lógica de la acción docente. (Cárdenas González, 2007; Remedi, 1992) Otro tema de debate lo constituye la construcción de la identidad en el interior de procesos de socialización (Mórtola, 2006) y, en particular, la conformación del docente en la universidad latinoamericana en las últimas décadas. (Aguirre Lora, 1989); y al funcionamiento de las cátedras en las universidades como unidades operativas que comprenden a una determinada especialidad perteneciente a una profesión y representan una especialización en un sector de un campo disciplinario (Frías y Murga, 2004).

En segundo lugar, los estudios sobre lectura y escritura, que hacen hincapié en la necesidad de reconocer la dimensión social en la enseñanza y aprendizaje en la lectura y la escritura. Si bien las propuestas de desarrollo de esa dimensión aun se encuentran en etapas experimentales, esos estudios nos han aportado instrumentos de análisis válidos.

Respecto de la comprensión lectora, el modelo de van Dijk y Kintsch (1978, 1983) y van Dijk (1978, 1980, 1985) descansa en la representación del contenido semántico del mismo, que elabora la mente del lector y en el modelo de situación, modelo mental de la representación de los eventos, acciones y personas intervinientes que son construidas con la ayuda de experiencias previas guardadas en la memoria episódica. Así, la comprensión del discurso es una representación compleja que se va elaborando a medida que el lector prosigue la lectura en un nivel integrador de la memoria episódica y la memoria semántica. Asimismo, Cassany (2006), por su parte, desarrolla un enfoque sociocultural, porque su punto de partida es que leer y escribir son, además de tareas lingüísticas y procesos psicológicos, prácticas socioculturales. Según esto, el significado proviene de la cultura compartida por una comunidad de hablantes.

Respecto de la escritura, Van Dijk y Kintsch (1978, 1983) y van Dijk (1978, 1980, 1985) desarrollan un modelo para la producción del discurso que enfatiza la concepción de la naturaleza estratégica como un proceso flexible, de múltiples niveles y de trabajo en paralelo. Sostienen que el escritor debe planificar la composición de su discurso, ejerciendo el control total de la información disponible a través de estrategias comunicativas, culturales, sociales y pragmáticas. Este proceso exige la activación del denominado modelo de situación, y que -durante el proceso de producción textual- se activan los conocimientos necesarios, formando la base para un nuevo modelo de situación que se adecua a la tarea particular en ejecución. Por su parte, el modelo etnográfico de escritura (Grabe y Kaplan, 1996) sugiere que los procesos de producción textual tienen en cuenta aspectos tales como los tipos de texto que se desea producir, las condiciones de producción del texto, el valor académico, social y cultural de la producción, entre otros. Este modelo sustentado en diversas teorías sociolingüísticas (Halliday, 1985; Bernstein, 1984), permite reivindicar el quehacer del escritor/lector, sus condiciones socioculturales y sus necesidades de expresión y comunicación.

c. Hipótesis de la investigación

Las **hipótesis** que guiaron nuestro trabajo fueron dos. La primera fue la creencia de que propiciar espacios de encuentro, físicos y virtuales, permitiría a nuestro grupo de profesores, por un lado, apropiarse de la experiencia del otro-docente, e incrementaría en muchos casos la actividad metarreflexiva; por otro, los dotaría de un acompañamiento que los haría sentirse en comunidad y reforzaría los lazos identitarios que facilitan la tarea y el mejor desempeño del rol (tal como lo muestran nuestras investigaciones anteriores¹). La segunda, que la experiencia nos acercaría en un futuro mediato al modo de leer y escribir de los ingresantes y nos permitirá acortar la brecha entre la cultura letrada académica y la cultura extra académica.

d. Estructura del informe final

El informe final está estructurado en dos partes. En la primera, tras esta introducción, presentamos el resultado de nuestras indagaciones bibliográficas. Como se podrá observar, con el desarrollo de la investigación el marco teórico inicial (informe de avance) se fue enriqueciendo y diversificando en relación con los múltiples problemas que fueron apareciendo y fuimos abordando. En el capítulo 2 de la primera parte, presentamos la experiencia y en el 3, describimos la metodología y los materiales que constituyen el corpus de análisis. En la segunda parte, presentamos los datos recogidos durante la experiencia en nuestro espacio virtual, los interpretamos y discutimos, capítulo 1, 2, y 3 respectivamente. A modo de cierre, presentamos las conclusiones finales del grupo y la bibliografía reunida y consultada.

¹ Se trata de dos estudios previos realizados entre 2008 y 2010 en el ámbito del “Programa: la Lectura y la Escritura en el ingreso a la Universidad”. Uno, referido a las representaciones de los alumnos respecto de la lectura y la escritura en el ámbito del Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de La Matanza en la asignatura Seminario de Comprensión y Producción de Textos, y una intervención pedagógica realizada con los alumnos que permitiera incidir en esas representaciones para el desarrollo de la vida académica. El otro, basado en las representaciones de los docentes respecto de su propia tarea y el análisis de relatos de clase de los propios docentes.

PRIMERA PARTE

1. Marco teórico

A partir de la lectura de materiales bibliográficos se conformó un marco teórico singular que nos permitió ampliar la comprensión de nuestro objeto de estudio y adoptar un vocabulario común en relación con los conceptos complejos de comunidad, comunidad académica, redes sociales, conectivismo, actitud 3.0 y otros, según damos cuenta a continuación.

a. Comunidad

En esta investigación trabajamos con la idea de que todo grupo humano conforma una comunidad de habla (Hymes, 1964), un conjunto social que además de tener una lengua común, comparte una serie de normas de comprensión y producción de mensajes verbales y no verbales (convenciones, Gumperz, 1982) que permiten a los miembros su aproximación y complicidad en la configuración e interpretación de los enunciados. Dentro de toda comunidad, como señalan los especialistas, existen subgrupos que presentan una comunicación más restringida y están organizados en torno a la comprensión y producción de un tipo de discurso particular (el discurso periodístico, el académico, otros). Es decir que estas comunidades, que Maingueneau llama discursivas (1999), están unidas por los textos que administran o producen (los textos son tanto sus productos como la condición de su existencia) y por un lugar de enunciación. La comunidad académica, tal como lo propone Swales (1990) se caracteriza por la frecuentación de uno o más géneros que facilitan la efectividad comunicativa; de un vocabulario específico; de experiencias y conocimientos a nivel académico y de amplios objetivos públicos comunes. Desde este punto de vista, y para esta investigación, consideramos, junto con Beacco (Beacco y Moirand, 1995), que resultan pertinentes como descriptores de la comunidad académica los siguientes ítems:

1. Los géneros discursivos utilizados para la comunicación interna y para la comunicación con el exterior de la comunidad.
2. El estatuto, jerarquizado o no, de los productores de textos los que actualizan los géneros dados en la comunidad discursiva.
3. Las condiciones de acceso al estatuto de productor de los textos que actualizan los géneros internos.
4. Las “cadenas genéricas” constituidas por las sucesivas elaboraciones de una misma “materia semántica” que se efectúan bajo formas genéricas distintas (por ejemplo, despachos de agencias de prensa, archivos, testimonios y entrevistas confluyen en los reportajes).
5. Las condiciones de acceso a los géneros internos (confidencial, reservado, público...).
6. La existencia y el rol de instancias institucionales de evaluación, de normalización o de control, variables que afectan a los géneros discursivos.
7. Las cadenas genéricas externas (transmisión), a considerar en función del “grado de alejamiento” en relación a la comunidad fuente.
8. El estatuto y la localización de los productores (internos o exteriores) de los textos.

9. Su especialización o polivalencia genérica.
10. Los destinatarios de los géneros externos y el uso previsto de estos textos.
11. El estatuto de mercancía de los textos producidos en un marco genérico dado (2004: 117-118)

Una comunidad académica se define entonces por compartir una lengua y unos géneros, unos saberes, creencias, experiencias y objetivos en los que los miembros de la comunidad se reconocen, de los que dan cuenta sus discursos. También por componer y reconocer una serie de reglas de interacción, de juegos de jerarquías, de roles, de instancias institucionales, de bienes en circulación y de prácticas que la distinguen como comunidad.

b. Comunidad de práctica

Este concepto fue planteado y definido por Etienne Wenger (1998) quien explica que este tipo de comunidades se caracteriza por la “intención sostenida de lograr una empresa compartida”. Estas comunidades presentan tres dimensiones de relación mediante las cuales la práctica se convierte en la fuente de coherencia de una comunidad: **compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido**. En este tipo de comunidad, las relaciones de mutua responsabilidad son una parte integral de la práctica. Sánchez Arce y otros (2001) destacan que el concepto de comunidad presupone un sentimiento de pertenencia, supone un tejido de relaciones sociales y un contexto de acción. En términos de Amorochó, Gualdrón y otros (2010), una comunidad de práctica es un grupo social que se **constituye con el fin de desarrollar un conocimiento especializado**. Al decir de este autor, la comunidad de práctica tiene una estructura formal que permite adquirir más conocimiento a través de experiencias compartidas, por esta razón, al reforzar el aprendizaje como un proceso de participación y liderazgo compartidos, la identidad del grupo se fortalece. Entre las características de una comunidad de práctica, el autor destaca la relación de confianza entre los miembros que la componen, lo que propicia no solo la creación e intercambio de conocimiento sino también la rápida solución de problemas. El autor diferencia las comunidades de práctica de las redes sociales.

c. Redes Sociales

Se definen como asociaciones de personas ligadas por motivos heterogéneos y que conforman una estructura compuesta por nodos unidos entre ellos por más de un tipo de relación (Hernández, 2008). Los *social networks*, conocidas comúnmente como redes sociales, han supuesto al respecto una auténtica revolución en los últimos años, tanto por su rápida generalización como por la extensión de sus aplicaciones ulteriores; se trata de una revolución acaso sólo comparable con la aparición y la popularización del correo electrónico, debido a su poder para modificar las relaciones humanas por medio de la red., como LinkedIn, orientada a establecer contactos de tipo laboral y comercial mediante lo que llamamos networking (Esteve, 2009; Santamaría, 2008). Los servicios web de redes sociales favorecen la concreción del vínculo al permitir que personas con intereses comunes se pongan en contacto a través de la red, y usufructúen conjuntamente recursos tales como el establecimiento de subgrupos, la mensajería pública o privada o el chat, entre otros. El origen de estos lazos informáticos es tan heterogéneo como ellos mismos: algunos, como Facebook, nacieron para apoyar a distintas congregaciones de alumnos en los campus norteamericanos, mientras que otros son de corte más profesional. Estas últimas han ido

convirtiéndose en poderosos espacios de interacción entre diferentes grupos sociales, algunos cada vez más especializados, donde es posible ir conociendo a personas que comparten unos mismos intereses o reencontrarse con ellas. Aunque las redes sociales no constituyen per se comunidades de práctica, las comunidades de práctica pueden constituir una red social interesada, por ejemplo en la educación.

-Redes sociales y educación: Las redes sociales, por encima de cualquier otra consideración, tienen mucho que ver con las nuevas metodologías activas y participativas que de modo masivo se están adoptando en educación. Funcionan como plataforma de consolidación de determinadas comunidades de aprendizaje que se relacionan con el denominado **trabajo colaborativo**, entendido como el intercambio y el desarrollo de conocimiento por parte de grupos reducidos de iguales, orientados a la consecución de idénticos fines (García Sans, 2008). El trabajo en red y particular el trabajo colaborativo en comunidades de aprendizaje se apoya en una serie de beneficios (Martín-Moreno, 2004):

1. Incrementa la motivación.
2. Favorece mayores niveles de rendimiento académico.
3. Permite que el aprendizaje individual y el grupal se retroalimenten.
4. Mejora la retención de lo aprendido.
5. Potencia el pensamiento crítico.
6. Multiplica la diversidad de los conocimientos y las experiencias que se adquieren.

Además de constituir una herramienta al servicio del trabajo colaborativo, las posibilidades didácticas de las redes sociales son casi infinitas. Así, Hernández (2008) las califica de «herramientas constructivistas», en relación directa con sus posibilidades cuando se ponen al servicio de la interacción dentro del grupo. La virtualidad permite romper estas coordenadas y facilitar la interacción, compartir un sinnúmero de ficheros, de tipología también variada, y comunicarse de la forma más semejante a la actual, combinando a la vez sonido, vídeo, documento. En este sentido, Ortega y Gacitúa (2008) insisten en la multiplicidad de posibilidades educativas de las redes sociales. Sostienen que «la construcción de grupos, la conexión inmediata o el sistema descentralizado que mantienen han facilitado la creación natural de una inteligencia colectiva” [...], esto es, “un aprendizaje continuo fruto de la colaboración y la cooperación, sistemas que son independientes, personalizados y, a la vez, tremendamente diversos».

-Normas de interacción en redes sociales

Como toda comunidad, las comunidades virtuales respetan normas que tienen que ver con el buen trato y las buenas costumbres y que podemos vincular a los principios de la comunicación y a las máximas conversacionales (Grice, 1975) de cantidad, calidad, modo y relevancia (ver “conversación”). También a otras que tienen que ver con el uso de los signos gráficos y que han sido publicadas en Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales, fue elaborada por la Fundación del Español Urgente (Fundéu BBVA) y han sido sintetizadas y glosadas en un artículo del diario Clarín, http://www.clarin.com/sociedad/entiende-sirve_0_778122219.html, vinculables también a la cortesía y a la brevedad para interactuar en internet como:

- Ahorrar espacio y tiempo leyendo y condensando información para no repetir preguntas ni respuestas
- Contribuir con intervenciones originales y necesarias para la comunidad
- Ahorrar espacio y tiempo evitando vocablos y signos prescindibles
- Conocer el significado de las interjecciones, del subrayado y las mayúsculas

-Google + y los géneros discursivos²

Es una red social que permite comunicaciones sincrónicas a través de chats, hougauts o videollamadas; y asincrónicas, a través de mails, postcast y videocast. No vamos a desarrollar aquí el tema de los mails, ya conocidos, nos detendremos en los post que son los más utilizados en nuestra plataforma.

Los postcast son comentarios o noticias que por su inmediatez podrían considerarse híbridos como tantos otros recursos de la red en tanto emisor y receptor comparten el tiempo de la conversación si está conectados, pero no comparten un espacio físico solo virtual. En el caso de google +, hay dos tipos de post. Los compartidos en novedades o en los epígrafes de otros recursos como fotos, videos, enlaces musicales. Los post de google docs.

Google+ tiene en el accesorio de google drive un repositorio bibliográfico que puede ser compartido con uno o con todos los miembros de la comunidad y en el acceso a los docs de google drive, la posibilidad de trabajar colaborativamente con otros en la construcción de documentos mientras se comparte un chat y de organizar y participar de foros de discusión a través de posteos.

En los foros de discusión o debate, los comunicantes leen los mensajes posteados por los otros y responden e interactúan mediante el teclado.

Se trata de una comunicación asíncrona que se almacena y que invita a la discusión libre e informal, con lo cual se llega a formar una comunidad en torno a un interés común. Las discusiones suelen ser moderadas por un coordinador o dinamizador, quien generalmente introduce el tema y sintetiza lo expuesto antes de cerrar la discusión. El carácter asincrónico del foro permite un mayor grado de reflexión de lo aportado por los demás participantes. En estos espacios los usuarios pueden realizar nuevas aportaciones, aclarar otras, refutar las de los demás participantes, etc., de una forma asincrónica, haciendo posible que las aportaciones y mensajes de los usuarios permanezcan en el tiempo a disposición de los demás participantes. Es decir pueden desarrollar esas actitudes que más adelante llamamos de 3.0.

El intercambio de información puede ir desde la simple petición de ayuda sobre algún tema en concreto, hasta la inclusión de texto o contenidos concretos, citas textuales referidas al tema tratado, pasando por la aportación de una referencia bibliográfica, o electrónica donde se trate el tema, inclusión de imágenes, documentos sonoros, vídeos, etc. La función básica y fundamental de los foros virtuales es conformarse como un espacio de intercambio de experiencias, posibilitando aprender de lo que otros hacen, y enriquecer a los demás con lo que nosotros hacemos.

² Tomamos el concepto en sentido amplio, como formas de comunicación que permiten la inteacción social sin entrar en discusión sobre si se tratan de verdaderos géneros, hipergéneros o transposiciones genéricas.

Cuando un foro es creado con un fin concreto puede derivar en un aprendizaje colaborativo en base a la experiencia y el conocimiento de sus miembros. Esta construcción se da en un espacio en el que las relaciones van adoptando rasgos de confianza, confidencialidad, etc., que generan cierto “sentido de comunidad” (Pérez Sánchez, 2009).

Un foro en Internet puede contener discusiones ya comenzadas o empezar unas nuevas según lo crean conveniente. Existen los Foros online y los Foros offline. Los Foros online son aquellos en la cual se mantiene una comunicación constante. Los Foros offline son aquellos en los cuales se deja un comentario y los visitantes pueden dar su opinión al respecto.

Otro recurso comunicativo en google + es “1+”. Los participantes de la red disponen del 1+ para confirmar la lectura de un post o adherir a un comentario.

-Ciberhabla

La ciberhabla combina formalidad e informalidad expresivas. En los chats se reducen las fórmulas de cortesía, se juega con la ortografía y los signos gráficos, y se realiza el afecto. Un aspecto que se destaca es el uso de emoticones. Los emoticones son composiciones gráficas o caritas que reemplaza a los gestos. En los foros, el estilo se ajusta a las características de los comunicantes y al tenor de la discusión. “El registro y el estilo adecuados aseguran la inteligibilidad de los mensajes o, en su caso, filtran los interlocutores deseados y mantienen el interés de la conversación. Estas buenas maneras o netiquette van más allá del campo de corrección formal de los mensajes, ya que están ligadas a tres factores básicos de la comunicación en la red: lengua, civismo y juridicidad:

a) lengua: la corrección y la pulcritud en la expresión, lo cual implica el dominio del género discursivo, el registro y las conversaciones gráficas; b) civismo: la ética lingüística, que abarca unos principios de cortesía y de respeto en el tono y en el contenido de las intervenciones; c) juridicidad: las obligaciones legales que regulan el uso de los recursos telemáticos y las actividades de información y publicación” (Laborda Gil, 2004).

Discusión de grupo		
<i>géneros</i>	Charla o chat	Foro o lista de distribución
<i>relación temporal</i>	síncrona	Asíncrona
<i>modalidad discursiva</i>	charla o coloquio	debate o entrevista
<i>interacción</i>	diálogo	diálogo pautado
<i>registro</i>	coloquial	informal-estándar, estándar
<i>temas</i>	libres o según el canal	libres o según el canal
<i>finalidad</i>	interlocutiva o de relación	interlocutiva y referencial
<i>planificación</i>	espontaneidad	espontaneidad o planificación
<i>sociolecto</i>	emoticones e infantilismo	léxico telemático

Figura2. Características discursivas de los géneros de discusión de grupo.

d. Comunidades académicas virtuales

La diferenciación señalada por Amoroch (ut supra, pág.) da cuenta de que para que haya una comunidad de práctica debe existir ya sea una habilidad específica como una pasión por un tema, o bien una conjunción de ambos intereses y competencias, que no son características propias de toda red social. Pero señalamos ya que una comunidad de práctica sí puede constituir una comunidad virtual. Esta comunidad virtual puede surgir de distintas maneras. Según Howard Rheingold (1996), “emergen de la red cuando un número suficiente de personas entabla discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, con suficiente sentido humano, para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio.” O surgen por propia decisión, como lo muestran los numerosos casos de espacios virtuales creados por distintas universidades. En estos casos como señala Morado (2005) las comunidades académicas gracias al recurso de las nuevas tecnologías, quiebran la barrera del tiempo y el espacio. El elemento clave, en estas comunidades virtuales, pasa a ser la comunicación, por esa razón es que afirma que este tipo de asociación es un lugar hecho de palabras. Sánchez Arce y Meza Meza (2001) sostienen que estos tipos de comunidades promueven un replanteamiento de los usos y costumbres sociales, y agregan que quienes no puedan manejarse en esta nueva cultura digital tendrán vedado el acceso a la cultura y el mercado de la sociedad de información. En el caso de las comunidades virtuales integradas por docentes según Sánchez Arce (Sánchez Arce y otros, 2001) deben tenerse en cuenta algunas cuestiones:

1. Se debe evaluar el alfabetismo tecnológico de los sujetos que participan en función de la planificación del diseño pensado en los verdaderos destinatarios.
2. Deben ser espacios destinados a la publicación de proyectos, links, hipervínculos o direcciones que sirvan para la orientación en la búsqueda.
3. Deben tener carácter transformativo.
4. Deben aportar las mejores herramientas de actualización para la formación continua.
5. Deben ser de gran utilidad para el intercambio entre pares.
6. Deben poseer un diseño sencillo, manejable y funcional.
7. Deben generar una forma de representación del conocimiento.
8. Los usuarios deben colaborar como condición para el éxito ya que son quienes proponen al “gestor” sugerencias para la mejora.
9. El gestor a partir de la interacción debe generar contenidos más elaborados para cubrir las expectativas de la comunidad.

e. Conectivismo

En la comunidad virtual académica en sus múltiples relaciones: docente-docente, docente-alumno, alumno-alumno, como en toda comunidad virtual, lo que cuenta es la posibilidad de conexión que generan las nuevas tecnologías, por eso es que estas congregaciones sustentan su funcionamiento en el conectivismo, una teoría que describe cómo ocurre el aprendizaje en la era digital. (Siemens, 2006) Las teorías del aprendizaje tradicional provienen de una época en la que

las tecnologías de red todavía no destacaban. Por esa razón hoy aparecen nuevas respuestas para explicar cómo se construye el conocimiento en una época en que la información es abrumadora y la tecnología parece su depósito y mecanismo de distribución. Siemens considera que en la actualidad el conocimiento y el aprendizaje son procesos que ocurren dentro de entornos nebulosos de elementos cambiantes fundamentales que no están totalmente bajo el control del individuo. El aprendizaje, definido como patrón de conocimientos sobre los que es posible actuar, puede entonces residir fuera de los individuos, dentro de una organización o una base de datos, y se centra en la conexión de conjuntos de información especializada. Es por esto que las conexiones que permiten aprender son más importantes que el estado actual de conocimiento que se posea. Siemens juzga de vital importancia distinguir entre conocimiento relevante y poco relevante. Es necesario reconocer cuándo los nuevos conocimientos alteran el panorama basado en decisiones que se tomaron en el pasado, ya que cuando cambia el entorno en el mundo académico, deben hacerse ajustes en el pensamiento y las hipótesis, para garantizar que se estén tomando decisiones sobre bases fundadas. El punto de vista conectivista acerca del aprendizaje resulta relevante, ya que impacta de forma significativa en el modo de diseñar y desarrollar el aprendizaje fuera y dentro de las instituciones educativas. La idea que trasunta la teoría es que el conocimiento gira en torno al propio aprendiz y que por tanto, necesariamente, el rol de quien supuestamente detenta el saber, cambia. El docente, o el que sabe, se convierte en tutor, comisario, curator, administrador de red, entre otros apelativos que pueden otorgársele. En esta concepción el aprendizaje es algo más que la adquisición de conocimientos, se trata de un proceso de varias etapas con variados componentes. Explorar, investigar, tomar decisiones, seleccionar y rechazar son actividades preparatorias, antes incluso de llegar a la experiencia de aprendizaje, vale decir, al momento en que se adquieren activamente los conocimientos que le faltan a un individuo para poder completar las tareas necesarias o para resolver un problema. Los conectivistas plantean que durante y después de la experiencia del aprendizaje tienen lugar evaluaciones y valoraciones que comprueban si se ha producido el aprendizaje necesario. Cada etapa tiene diferentes requisitos. La etapa preparatoria del aprendizaje se basa más en instrumentos informales; la experiencia del aprendizaje utilizará probablemente el contenido estructurado y el diálogo con expertos; la fase de evaluación requiere de discusión informal, reflexión y auto-expresión. Un instrumento o enfoque no abarca adecuadamente todo el proceso. Los nodos, señala este autor, son entidades externas que podemos utilizar para formar una red. Estos pueden ser personas, organizaciones, bibliotecas, sitios web, libros, revistas, bases de datos, o cualquier otra fuente de información. El acto de aprender es un acto de creación de una red externa de nodos, donde conectamos y damos forma a fuentes de información y de conocimiento. El aprendizaje que ocurre en la cabeza de los individuos es una red interna (neurálgica). Las redes de aprendizaje pueden ser percibidas entonces como estructuras que creamos con el fin de mantenernos al día y continuamente adquirir, experimentar, crear y conectar nuevos conocimientos (externos). Y las redes de aprendizaje pueden ser percibidas como estructuras que existen en nuestras mentes (internas) en la conexión y creación de pautas de entendimiento. No todos los nodos de una red de aprendizaje mantienen su relevancia a lo largo del tiempo. Al ser una red inteligente, la mente continuamente se reforma y se ajusta para tener en cuenta nuevos entornos e información. Los nodos que ya no se valoran se debilitan dentro de este entorno. El debilitamiento puede ocurrir de muchas maneras, pero la más evidente es una pérdida de conexiones dentro de la red. El aprendizaje tiene muchas dimensiones. No hay un modelo o definición que encaje en todas las situaciones. El contexto es fundamental.

La teoría conectivista presenta aspectos interesantes para ser abordados por la comunidad académica, fundamentalmente porque propicia la reflexión y el cuestionamiento sobre la dialéctica enseñanza aprendizaje, especialmente en estos tiempos en los que gran parte de los estudiantes son nativos digitales, no le temen a la tecnología, piensan de un modo menos lineal que los adultos que han superado los 30 años; son menos complacientes con las actividades pasivas y usan cotidiana y naturalmente la tecnología para permanecer conectados unos con otros. El conectivismo reconoce que el aprendizaje reside en un colectivo de opiniones individuales, vale decir que el conocimiento está ahí y lo que hacemos es buscarlo cuando lo necesitamos, a la vez que colaboramos en la construcción del conocimiento de otros al interactuar en diversas redes de conocimiento, sociales, de aprendizaje. Para que una comunidad académica de carácter virtual funcione las competencias de los estudiantes y los docentes en esta era digital deben ser repensadas. En relación con los docentes, es necesario que

1. Conozcan el entorno y puedan interactuar con él.
2. Tengan la capacidad de adaptarse a los cambios
3. Sean tolerantes a la incertidumbre que provoca el cambio y a la inseguridad personal y profesional que se deriva de los nuevos desafíos.
4. Fortalezcan su capacidad de iniciativa y toma de decisiones y puedan desarrollar procesos de innovación.
5. En cuanto a los estudiantes necesitarán contar con competencias básicas tales como:
6. Saber realmente qué es lo que quieren aprender.
7. Saber definir y establecer su aprendizaje y buscar el conocimiento.
8. Discernir entre las distintas fuentes de información y tener criterios de valoración de contenidos.

Entre las ventajas que presenta el conectivismo, García, (2009) menciona:

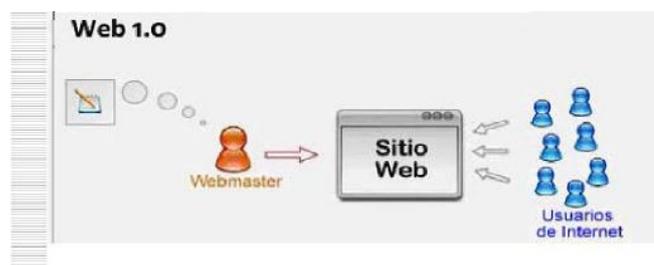
1. Se ensambla perfectamente con la realidad actual en la cual los estudiantes son considerados nativos digitales que a diario son estimulados con una gran variedad de nuevas tecnologías que surgen de continuo
2. Se vale de muchísimas herramientas para facilitar el flujo y la actualización de la información y el aprovechamiento de los conocimientos de otros, que a su vez aprenden también de otros.
3. Las herramientas están a disposición, para seleccionar la que se considere más adecuada y garantizar de ese modo el aprendizaje significativo.
4. No es necesario "saber todo". A través de los diferentes nodos se puede acceder al conocimiento requerido.
5. Por ser el conocimiento tan amplio, se requiere del trabajo colaborativo y de la experiencia de cada uno para encarar cualquier proyecto de aprendizaje. Por ese motivo el aprendizaje deja ser individualista, pasa a ser cooperativo y colaborativo, se favorece la interdependencia positiva, la interacción, la contribución individual y las habilidades personales y de grupo y se propicia la creación de espacios en los

cuales se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los estudiantes.

f. Actitud 3.0

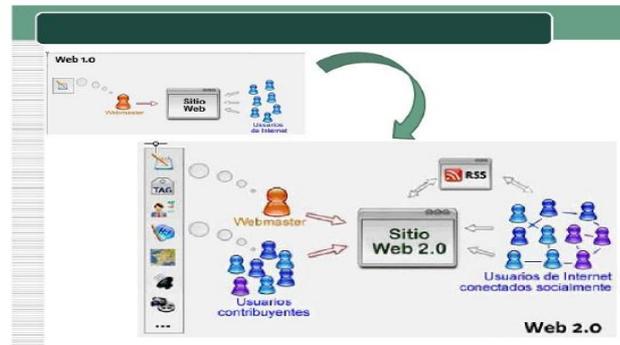
Hasta hace pocos años, se denominaba “actitud 2.0” a la posición positiva y optimista ante los cambios producidos por las tecnologías. La Actitud 3.0 se define en base a tres acciones principales: las de “conversar, compartir, colaborar para que el conocimiento surja, crezca y se expanda.”³ Para que una comunidad virtual funcione eficazmente en el marco de la llamada web 2.0, denominada también web social, se necesita de un aceitado engranaje del enfoque colaborativo y de la construcción social de esta herramienta, así los usuarios multiplican su capacidad de dominar la red y de interactuar proactivamente para mejorar o transformar situaciones que los afecten. Las tecnologías utilizadas favorecen la descentralización y ayudan a desarrollar la creatividad colectiva. La web 2.0 permite que se compartan experiencias y conocimientos a través de herramientas de comunicación por internet de uso sencillo que facilitan la edición de textos, imágenes o redes. En ese sentido los blogs han sido los pioneros y continúan cumpliendo un papel fundamental. Además, tal como fue mencionado ut supra, las comunidades virtuales al tener como objetivo prioritario la comunicación se constituyen como espacios formados por palabras (Morado) y la acción de **conversar**, en todas las diferentes formas que las nuevas tecnologías permiten es un rasgo fundamental de dichas comunidades. En las comunidades virtuales el flujo de la información es necesariamente multidireccional lo que promueve una verdadera conversación que propicia el contenido colectivo del conocimiento. Esta conversación no se conduce solo por el canal oral o el escrito sino que se le suman una gran variedad de canales audiovisuales interactivos, tales como los ya mencionados blogs, y otros mucho más evolucionadas (podcast, videocast, mundos virtuales, etc.).

La actitud 3.0 se muestra entonces como una conducta que ha ido enriqueciéndose con los cambios en la web. La web 2.0 tiene características que dejaron atrás las posibilidades de la web 1.0 y ya se están superando en la web 3.0 o web semántica. Una página web que solo informa y no se actualiza, se comprende como Web 1.0.



En cambio, cuando las páginas incluyen la posibilidad de interacción y se actualizan con los aportes de los usuarios, se habla de Web 2.0, de dónde la actitud 3.0 comienza a surgir.

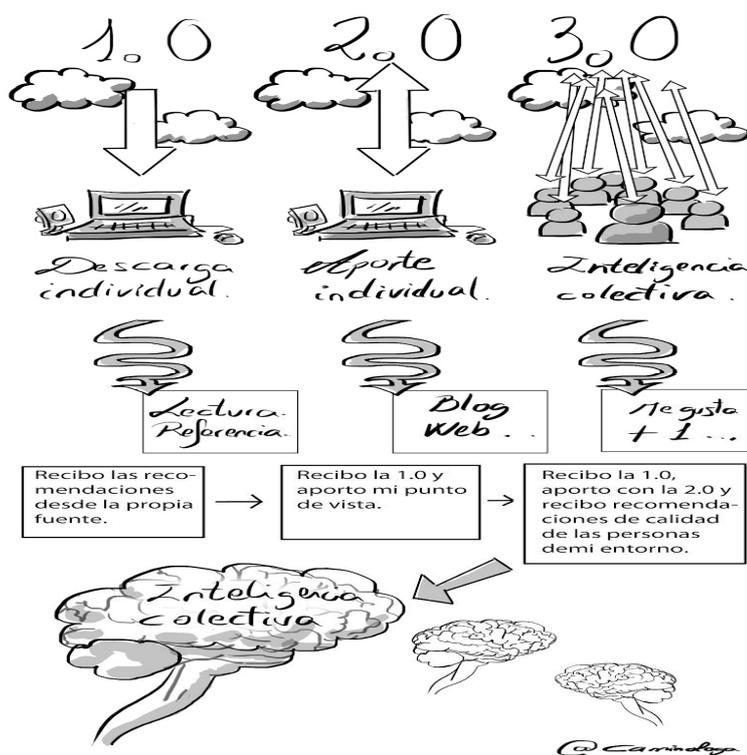
³ Palabras tomadas de la presentación de la conferencia inaugural del VI Encuentro internacional Educared: Actitud 2.0. Aprender es compartir. organizador por la Fundación Telefónica y llevado a cabo en octubre de 2011 en Madrid.



Algunos expertos asocian la **Web 3.0** a la **Web semántica**, una extensión del World Wide Web en el que se puede expresar no sólo lenguaje natural, también se puede utilizar un lenguaje que se puede entender, interpretar utilizar por agentes software, permitiendo de este modo encontrar, compartir e integrar la información más fácilmente, sin mediaciones. Algunos expertos han definido la Web 3.0 como el siguiente paso en la progresión de las tuberías que conforman Internet. Entre los rasgos sobresalientes es que las webs:

- Podrán trabajar todas juntas.
- Serán relativamente pequeñas.
- Gestionarán datos que estarán "en la nube".
- Podrán ser ejecutadas en cualquier dispositivo (PC, teléfono móvil, etc).
- Serán muy rápidas y muy personalizables.
- Se podrán distribuir viralmente (correo electrónico, redes sociales, servicios de mensajerías, etc).
-

No hablaremos aquí de la web 4.0. Sí señalaremos que a partir de la web 2.0, la actitud 3.0, concepto que estamos desarrollando, se vuelve indispensable para operar en la web, sobre todo en lo que ya estamos experimentando que es la distribución viral y seguramente lo será en la 4.0



Como acabamos de exponer y según el gráfico anterior la interacción, el intercambio constante a nivel supraindividual se condensa en la actitud 3.0 como rasgo de la inteligencia colectiva.

Según la licenciada en Ciencias de la Educación y especialista en Tecnología Educativa Ana Laura Rossaro, el nuevo paradigma tecnológico interpela a las comunidades educativas en muchos aspectos, entre ellos, en su actitud frente a las nuevas tecnologías. Uno de los atributos que la experta menciona como fundamental para desarrollar la actitud requerida, se relaciona con la capacidad de innovar de los docentes, la que necesariamente implica un cambio, una ruptura. La renovación educativa no sólo tiene que ver con la implementación de dispositivos y herramientas; se trata de adquirir un nuevo paradigma educativo revolucionando la relación con el saber, con la capacidad de diálogo. Por tanto, señala Rossaro, la transformación, además de un valor tecnológico debe poseer uno pedagógico y social. Los rasgos en los que se expresa esa innovación son, entre otros, la flexibilidad ante los cambios, la utilización creativa de los nuevos dispositivos, la crítica de su aplicación y la avidez por transformar continuamente lo conocido y establecido. El tercer rasgo que la especialista destaca como necesario para que el docente detente la actitud adecuada se relaciona con la capacidad de **compartir** ideas, pensar colectivamente y **hacer cooperativamente**. Compartir implica, por una parte, apertura, solidaridad, y transformación, y por otra, multiplicación de ideas que muchos conocerán y aplicarán.

La actitud 3.0, imperativo de la época, es un fundamento imposible de ignorar si de adquirir conocimiento se trata; es un requisito indispensable para abordar el proceso de enseñanza - aprendizaje en este nuevo milenio. De esto casi sin saberlo daban cuenta ya los numerosos especialistas en educación y en tecnología que hablaban de la actitud 2.0. Muñoz Catalán y Moreno Rofa (2009) sostienen que una persona tiene actitud 2.0 cuando es tolerante al error,

transparente, y auténtica, cuando colabora, participa, permite que exista colaboración y participación, tiene en cuenta a todos sin prejuicios, escucha, deposita confianza en las personas, tiene empatía, experimenta, es flexible, cree en la inteligencia colectiva como forma de generar conocimiento.

Un docente con actitud 2.0, es un docente facilitador y guía del aprendizaje, colaborador y co-desarrollador junto con los estudiantes, acepta e impulsa la autonomía e iniciativa del alumno, investiga acerca de la comprensión de los conceptos que tienen los estudiantes antes de compartir con ellos su propia comprensión de los conceptos, invita a los estudiantes a investigar, explorar y compartir sus conocimientos, utiliza herramientas interactivas, hace preguntas que requieren de respuestas muy reflexivas, incita a que los alumnos se pregunten entre ellos. El profesor con actitud 2.0 hace foco en la comprensión, disminuye el “working memory load”, es un orientador, consultor, tutor, moderador, asesor y evaluador continuo.

Un estudiante con actitud 2.0 es un alumno que piensa activamente, explica, interpreta y cuestiona, sabe comunicarse digitalmente, construye conocimiento activa y colectivamente, colabora con sus compañeros y con su profesor, trabaja en equipo, sabe compartir, no teme al fracaso.

g. Conversación

Como hemos visto la conversación es la dinámica fundamental en la actitud 3.0, web colaborativa, pero ya desde siempre ha sido la forma que da vida a una comunidad física o virtual. Según la teoría de la conversación, todo diálogo es posible gracias a la cooperación (Grice, 1975) recíproca de los hablantes. El rol de los interlocutores (emisor/receptor) es una construcción que no cesa de modificarse. Hay diferentes tipos de receptores. Los directos (destinatarios- interlocutor en Hymes) y los indirectos (los que participan como espectadores). Las palabras configuran estructuras comunicacionales que tipifican roles interaccionales. Dichas interacciones pueden ser complementarias o simétricas. Comunicarse satisfactoriamente es actuar pertinentemente al propósito que sostiene los roles e identidad. La actuación pertinente es un acuerdo tácito y explícito que se confirma entre interlocutores, pero no siempre estos interpretan del mismo modo el contexto, por eso hay que redefinirlo en la conversación. La conversación, entonces, está condicionada por el contexto y a la vez lo transforma.

En toda conversación hay que dividir el período observado en fases y secuencias. Hay tres fases o momentos básicos: la de inicio, la de desarrollo y la de cierre. La distinción está dada por el uso de ciertos marcadores que caracterizan la dimensión temporal. Cada fase está constituida por secuencias temáticas, esto es, bloques de participación con un fuerte grado de coherencia semántica (significado, eje temático) y pragmática (acción cooperativa de los hablantes para construir el significado).

En contextos institucionalizados las secuencias están delimitadas por el significado preexistente de los espacios, tiempos y participantes. Las secuencias están compuestas por intercambios (unidad mínima del lenguaje en una perspectiva dialogal). La conversación tiene grados altos de imprevisibilidad, indefinición, improvisación. Pone en movimiento juegos de poder por la hegemonía de los significados del discurso. Se negocian los temas, los turnos, el rol y la identidad.

El intercambio es el logro de satisfacción interaccional en un proceso de negociación de acuerdo entre los interlocutores. Este logro se relaciona con el poder de los interlocutores en el contexto.

La aceptación o no de la simetría y/o la complementariedad se hacen evidentes en las estructuras de intercambios (Villalta Pauca, 2009)

-Tipos de intercambios

Hay intercambios simples (confirmatorios) que tras 2 o 3 intervenciones llegan a la satisfacción interaccional. Por ejemplo, en una instrucción. Hay intercambios complejos (reparadores), que necesitan más de tres intervenciones para lograr la satisfacción interaccional. Por ejemplo, en una explicación.

Hay intercambios truncos o inconclusos. Cuando se quiebra la interdependencia de intervenciones, hay ausencia de confirmación. Esto se debe al débil poder estructurante que tiene el rol de quien inicia el intercambio (no es ausencia intencional de respuesta) es indicador de estabilidad o flexibilidad en una estructura de interacción.

Las intervenciones son las unidades funcionales del intercambio. Se definen por dos principios:

Principio de predictibilidad: Pueden ser más o menos predichas y por lo tanto más o menos predictivas.

Principio de posición: Pueden ser más o menos iniciales y por lo tanto más o menos finales.

-Actos directivos y subordinados

La clasificación más adecuada es aquella que mejor describe la estructura de intercambio. Generalmente si cambia el locutor cambia la intervención, pero no siempre sucede a la inversa. Vale decir que las intervenciones pueden ser diferentes en un mismo locutor. Algunas son actos **directores** (intervenciones que estructuran el intercambio. Inicia y señala las condiciones de cierre) y otras son actos **subordinados** (se reconocen al interior de la estructura de intercambio)

Las intervenciones en tanto que actos directivos o subordinados pueden ser monologales o dialogales. Y siempre están constituidas por actos de habla.

-Máximas conversaciones y principios de la conversación

En relación también con la conversación, Grice (1975) estudió los principios y máximas que condicionan los intercambios. El principio de cooperación (PC), un tanto ingenuo, sostiene que cualquier sujeto está dispuesto a cooperar comunicativo con el otro y de ese modo condiciona cualquier conversación. Esta participación se ve regulada por una serie de máximas:

- Máxima de cantidad: Haz tu contribución tan informativa como la ocasión lo requiera, pero no más.
- Máxima de cualidad. Haz que tu contribución sea verdadera, evitando no solamente aquello que creas falso, sino también todo aquello cuya verdad no puedes sostener con buenos argumentos.
- Máxima de relación. Haz que tu contribución sea relevante, es decir, tenga que ver con el tema que es objeto de la conversación.
- Máxima de modalidad. Haz que tu contribución sea clara, evitando la expresión oscura o ambigua, siendo además escueto y ordenado.

La máxima de relación es la más interesante y difícil de formalizar. Inspira además la teoría de la relevancia de Dan Sperber y Deirdre Wilson. La violación de cualquiera de estas máximas da lugar a implicaturas comunicativas.

2. La experiencia: la comunidad virtual de google +

La Universidad de La Matanza es un espacio académico que crece año a año. Su estructura edilicia se transforma con cada ciclo lectivo y aparecen nuevas aulas.

La cátedra del Seminario de Comprensión y Producción de Textos es un conjunto social conformado, por distintas razones, con docentes de formación académica diversa: Lengua y Literatura, Filosofía, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación. Son hombres y mujeres de edades que van de los 25 a los 65 años; provenientes de la CABA y de los distintos partidos de la provincia de Buenos Aires. Egresados de la UBA y de la UNLaM. La mayoría se desempeña como docente en otras instituciones de enseñanza. Siguiendo la lógica de la Universidad, este es también un grupo que crece y se transforma año a año. Muchos docentes no se conocen. El principio que guía a la cátedra no es solo nuclear a sus miembros en torno a un saber sino trabajar para la formación permanente y la investigación continua.

Las situaciones de habla que definen a esta comunidad y que comparten sus miembros son pocas: la asistencia a clases; las reuniones de cátedra, tres en cada uno de los ciclos de ingreso (invierno y verano): al comienzo del curso, durante el examen, al finalizar el curso; la sala de profesores; en algunos casos, el viaje. Los eventos son diversos en las distintas situaciones. Algunos están convencionalizados, son cuasi obligatorios, figuran en la agenda, otros surgen espontáneamente. Los géneros de comunicación que vinculan al grupo docente son la charla telefónica, la conversación, la discusión, todos géneros orales; y el sms, el mail, el manual de aula, la secuencia didáctica, como géneros escritos.

En julio de 2011, las coordinadoras del grupo de profesores e integrantes de nuestro grupo de investigación crearon y pusieron en funcionamiento una red social unlamingreso@gmail.com (**Google+**), usada como una comunidad de práctica virtual que se constituyó como un espacio creado para que los participantes del Seminario de Comprensión y Producción de Textos se conecten, expresen dudas, acuerdos, desacuerdos, dialoguen, participen en debates; compartan archivos de documentos, información y conocimientos, indicativos de elementos de cambio relacionados con la práctica (noticias, investigaciones); se sientan miembros de la comunidad académica, prueben nuevos enfoques (Siemens, 2004) y acepten nuevos desafíos. Entre ellos el relacionado con esta investigación: introducir a los docentes participantes en la metodología conectivista, desarrollar estrategias que propicien el intercambio y la discusión ideológica⁴, epistemológica⁵ y didáctica⁶ respecto de la perspectiva conectivista; y finalmente evaluar las ventajas y desventajas del conectivismo en la enseñanza de la lectura y escritura.

⁴ ¿Cuál es la concepción ideológica: qué relación se establece entre competencia de lectura y escritura y educación superior?

⁵ ¿Cuál es la concepción epistemológica que sostiene la nueva perspectiva y en ese sentido cómo puede pensarse el requerimiento de las competencias de lectura y escritura en el ingreso; cuáles son las fuentes teóricas a las que se apela?

El lanzamiento de la comunidad de práctica virtual se informó en una serie de encuentros presenciales y a través de la misma plataforma. El punto de partida fue la reunión de personal del 12 de agosto, anterior al comienzo del Curso de Ingreso. Durante la misma se explicó a los profesores el funcionamiento de la plataforma, se les pidió que abrieran una casilla de correo Gmail y se estableció el cronograma de los futuros encuentros. Los mismos serían el 9-9, 11-11, 16-12 del 2011.

Una vez abierta la casilla se cursó una invitación a los profesores del grupo (52 en total) para que pudiesen acceder al grupo de google+ y se los instruyó sobre cómo recibir y enviar mails, compartir información, bajar materiales de archivo en google docs, trabajar en wikis, etc. La instrucción buscaba que los docentes pudieran ingresar a la plataforma, reconocer su funcionamiento y comenzar a interactuar en google +.

La comunidad de práctica virtual de los profesores de Seminario de Comprensión y Producción de Textos (**CPVPS**) fue creada por sus coordinadoras para responder a la necesidad de encuentros con los profesores y dotar de un espacio común a la cátedra más numerosa de la UNLaM. Es además de una comunidad académica, de saberes y personas, una comunidad de práctica con un compromiso, el de favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura de los ingresantes a la Universidad, y es una comunidad virtual cuyo objetivo principal es mejorar la comunicación entre coordinadores y docentes, y entre los docentes entre sí para reforzar los lazos identitarios, definir el rol del docente del área.

La CPVPS es, para los docentes que hace años trabajan en cátedra, una comunidad migrada que nace offline, para el núcleo de profesores que año a año se incorpora el funcionamiento es al revés. La CPVPS es la primera ocasión que tienen los profesores nuevos de conocer a la comunidad docente de la que forman parte y de desarrollar una sociabilidad que luego se prolongará en las reuniones. Es decir que en algunos casos la comunidad física real y la comunidad virtual se superponen y en otros solo coincide en grado.

a. Participantes de la experiencia

Los participantes de esta comunidad son los profesores del Seminario de Comprensión y Producción de Textos, las coordinadoras del grupo e Ingreso Unlam, que funciona como una entidad abstracta.

Docentes:

⁶ ¿Cuál es la concepción didáctica: qué debería enseñarse (conocimientos adquiridos, aptitudes), cómo se debería enseñar (cuál es la metodología), cómo se debería evaluar?

- | | |
|-----------------------|-----------------|
| 1. AGÜERO | 29. JEHIN |
| 2. ALCARAZ | 30. LUMERMAN |
| 3. ALDAO | 31. LUPPI |
| 4. ALFONZO | 32. MARTURANO |
| 5. BECCARIA | 33. MÉNDEZ |
| 6. BENOZZI | 34. MIRANDA |
| 7. BERMÚDEZ | 35. MISIAK |
| 8. BIDIÑA | 36. MOTTA |
| 9. BUKACZEWSKI | 37. PAEZ |
| 10. CÁCERES | 38. POUSA |
| 11. CANIFFI | 39. PRANDINI |
| 12. CASTILLO | 40. RIERA |
| 13. CAVANI | 41. ROCARO |
| 14. CHARA | 42. RODAS GENEZ |
| 15. CORTÉS | 43. ROSAS |
| 16. DÍAZ | 44. SADOVIK |
| 17. DOMÍNGUEZ | 45. SAÉNZ |
| 18. ESPINI | 46. SESSAREGO |
| 19. FARÍAS | 47. SMAEL |
| 20. FERREYRA | 48. TOLEDO |
| 21. FLORES | 49. VAL |
| 22. FOGLIA | 50. VEGA |
| 23. FUENTES | 51. VINCENTI |
| 24. GALZERANO | 52. VIOLANTI |
| 25. GÓMEZ | 53. VISCHI |
| 26. GONZÁLEZ PABLO | 54. WULFF |
| 27. GONZÁLEZ PATRICIA | 55. ZERILLO |
| 28. INGRESO UNLAM | |

Son 48 profesores, 6 coordinadoras e Ingreso Unlam.

Entre los participantes, el emisor formal de las cuestiones administrativas, profesionales y académicas es Ingreso Unlam. Son intérpretes legitimados de estas comunicaciones las coordinadoras y constituyen interlocutores jerarquizados en las comunicaciones no oficiales.

Con estas características la CPVPS responde, por un lado, a los objetivos que la comunidad de saberes, personas y práctica tiene per se; por otro, a los previstos por las coordinadoras. Como comunidad está regulada por distintas normas de funcionamiento:

- las normas sociales y de comunicación que tiene toda comunidad en las situaciones de habla y eventos comunicativos que comparte;
- las normas de producción y comprensión de los géneros que vinculan a sus miembros; y
- las normas de producción y comprensión de la comunicación virtual.

Dentro de las normas sociales, está el reconocimiento de los roles que cada miembro desempeña en la comunidad, la comunicación de problemas que puedan afectar al desempeño del grupo, el promover y compartir soluciones, la integración de sus miembros, la comunicación fluida entre coordinadores y docentes, entre coordinadores entre sí, entre docentes entre sí; la lectura de los materiales específicos que hacen a la formación y trabajo de los miembros de la comunidad, tal como se reformularon en el post de apertura de la comunidad virtual, construir un espacio propio, conectarnos “desde lo que somos, lo que hacemos, lo que sabemos, lo que no sabemos, lo que queremos”. Respetar a los interlocutores válidos en cuestiones administrativas y profesionales

Dentro de las segundas, las condicionadas por la producción discursiva en sus distintas variedades tal como veremos en los análisis que presentamos en los próximos capítulos. Baste como ejemplo decir que las conversaciones se abren, se desarrollan y se cierran; que hay temas de conversación que imponen cierta formalidad; que hay que mantener el tenor en la conversación en relación con los roles de los interlocutores. Y dentro de las últimas, las establecidas originariamente para esta comunidad virtual.

- Usar como contacto oficial la cuenta unlamingreso@gmail.com
- Leer la agenda y contestar los eventos participados
- Participar al menos con un comentario en cada uno de los textos de lectura recomendada en google docs.
- Abrir una vez a la semana el grupo, leer y dejar algún tipo de comentario.
- Respetar las reglas que la experiencia de escritura en internet ha convencionalizado y que hoy se encuentran cuasi codificadas (ver ut supra, normas en “redes sociales”) y otras que estamos en condiciones de explicitar:
 - Ahorrar espacio y tiempo leyendo y condensando información para no repetir preguntas ni respuestas
 - Contribuir con intervenciones originales y necesarias para la comunidad
 - Ahorrar espacio y tiempo evitando vocablos y signos prescindibles
 - Conocer el significado de las interjecciones, del subrayado y las mayúsculas

En particular en google +

- Conformar los círculos de profesores para no recibir información extra comunitaria
- No compartir información que no corresponda a la CPVPS
- Hacer 1+ para comunicar que se ha leído
- Responder las preguntas
- Solicitar chat
- Respetar a los interlocutores válidos en cuestiones administrativas y profesionales
- Dejar constancia de conversaciones importantes en la cuenta de ingreso UNLAM, evitando el contacto privado y personal con los coordinadores.

A los géneros específicos de la comunidad real, se le suman en la comunidad virtual como géneros externos: los post o comentarios que aparecen en novedades, los post de google docs que hemos definido como foros, documentos de distintos formatos (doc, excel, power point), los informes de

distinto tipo, las referencias bibliográficas, mails, chats, los videos posteados, la agenda, las notificaciones y el 1+. Algunos conforman cadenas genéricas, un mail puede dar lugar a un proyecto de investigación, el proyecto a un informe, el informe a una ponencia.

Una vez inaugurada la comunidad virtual y hecho el ingreso de los docentes, la actividad en la misma se desarrolló siguiendo los pasos previstos en el diseño del proyecto.

b. Reglas de la Comunidad: Distribución del módulo instruccional entre los participantes de la comunidad de práctica virtual

El 23 de agosto se publicaron en nuestra plataforma de trabajo las normas de convivencia para conformar la comunidad de práctica. El instructivo establecía las pautas de trabajo y las estrategias que propiciarían el intercambio en cada uno de los espacios virtuales:

Estimados Profesores, les damos la bienvenida a esta nueva edición del curso de ingreso UNLaM 2012. En este ciclo, como ya lo hemos planteado en la primera reunión que hicimos, la propuesta es construir entre todos una “comunidad de práctica”. Para eso, necesitamos el compromiso de todos: la lectura e intervención activa en Google+, desde ahora nuestro lugar de encuentro. Los invitamos a hacer las tres primeras lecturas y que juntos empecemos a pensar la lectura y la escritura en la universidad en este momento de convergencia digital. Es para nosotros un gran desafío experimentar desde otros lugares una temática que nos viene “persiguiendo” desde hace muchos años. Creemos que el primer paso es hacer que lo que decimos se parezca a lo que hacemos. Y en ese sentido no podemos hacer referencia al lenguaje, al discurso, a los discursos en la universidad, a la construcción y conexión de conocimientos, si antes o en tanto no construimos un espacio propio y nos conectamos desde lo que somos, lo que hacemos, lo que sabemos, lo que no sabemos, lo que queremos, etc. Esta es la propuesta los invitamos a sumarse. Para que esta comunidad funcione, les pedimos tengan a bien:

- Leer la agenda y contestar los eventos participados
- Participar al menos con un comentario en cada uno de los textos de lectura recomendada en google docs.
- Abrir una vez a la semana el grupo y dejar algún tipo de comentario.

c. Implementación de la comunidad de práctica

La puesta en marcha de la comunidad de práctica permitió el tránsito a la tercera etapa de nuestro trabajo. A partir de entonces se observó el intercambio comunicativo entre los docentes. En un primer momento, y tal como se muestra en el anexo 1, las participaciones de los docentes eran reducidas y se limitaban a plantear problemas en el acceso y manejo de la plataforma. Con este diagnóstico, se tornaba difícil avanzar en el propósito de la investigación: ahondar en la perspectiva del conectivismo desde sus aspectos teóricos y prácticos. Así que propusimos un trabajo en conjunto que dinamizara la participación.

d. **Propuesta de trabajo conjunto**

Para activar la experiencia con la conectividad en la plataforma, se propuso a los docentes de la comunidad un trabajo en conjunto. Se conformaron siete grupos con el objetivo de indagar bibliografía relacionada con el conectivismo y de evaluar en forma personal y práctica las posibilidades que el trabajo en red le brindaba en 4 fases. La primera se extendió desde el 23 de agosto, fecha en la que se inauguró la comunidad con las pautas de convivencia, hasta al 9 de septiembre, fecha de la segunda reunión del grupo de docentes. La segunda fase se extendió hasta el 11 de noviembre, la tercera hasta el 16 de diciembre y la última corresponde a la escritura de los informes.

Fase de experiencias en la plataforma	Fechas	Objetivos	anexo
1	23-8/ 9-9	lectura de 1° corpus bibliográfico:	1
2	9-9/ 11-11	lectura de 2° corpus bibliográfico y diseño de clase	2
3	11-11/ 16-12	lectura de 3° corpus bibliográfico, revisión y discusión del diseño de clase	3
4	16-12 ...	escritura de los informes	4

Lecturas para el grupo: En el comienzo de la primera fase se entregó a los docentes, en forma personal y virtual, una guía de lectura para que trabajasen con la bibliografía en vistas a la reunión del 9/9 y para que la comentaran en la plataforma en google docs. Estos insumos fueron luego solicitados en la actividad didáctica grupal que se solicitó a los docentes para activar la lectura y la participación en la fase 2. Para observar la intercomunicación, estudiar la conectividad y la actitud de los participantes en los distintos grupos, se promovieron observadores participantes en cada uno de los grupos que se convirtieron en investigadores ad hoc.

e. **Establecimiento de pautas de cotejo de participación de los integrantes**

En la segunda reunión docente, la del 9 de septiembre, solo cuatro de los siete grupos de docentes presentaron su actividad de aula. Los resultados mostraban la falta de lectura y comprensión de los materiales bibliográficos y de la consigna de trabajo. Se distribuyeron entonces documentos impresos con los principios del conectivismo y dos grillas para rediseñar la actividad y orientar a su vez el trabajo de los investigadores participantes.

3. Materiales investigados y metodología aplicada

Como hemos señalado anteriormente nuestro objeto de investigación es la comunidad de práctica virtual de los profesores de nuestro seminario y en particular las intervenciones que más abajo señalamos y detallamos en el corpus. Las observaciones fueron desarrolladas a partir de una metodología que diseñamos para nuestra investigación que reúne aspectos teóricos provenientes de la etnografía del habla, el análisis de la conversación y la netnografía. La metodología

presenta rasgos de singularidad, fue diseñada especialmente para este trabajo ya que no existían antecedentes sobre comunidades educativas observadas en el ciberespacio y en los términos que nos hemos propuesto.

La netnografía es una teoría en construcción (Fresno, 2011), que tiene a internet como el reino espiritual del espacio no-físico, un nuevo espacio del alma o “soul space”. Su objeto de estudio es la cultura y las redes de relaciones sociales que se dan en el ciberespacio, lugar de hibridación de contextos múltiples y tiempos disímiles, sincrónicos y asincrónicos, a partir de las condiciones offline y online. Dicho de otra manera, la netnografía estudia al sujeto y su comportamiento en el ciberespacio en relación con otros.

Según la netnografía, en el ciberespacio son observables dos tipos de comunidades:

- Migradas: son aquellas que nacen offline y luego se convierten en online. En estos casos, se prolonga la sociabilidad offline.
- Nativas: son las que nacen online

Las comunidades migradas presentan tres rasgos: 1-totalmente con una comunidad física real; 2-en algún grado con una comunidad en la vida real; o 3- están separadas de comunidades físicas. (Turpo Gebera, 2008)

A través de la observación netnográfica se pueden: reconocer las características de la comunidad y cómo funciona. El objetivo de estas comunidades, como en las comunidades de práctica, tienen una dimensión de apoyo social que se observa en la mitigación de la soledad, el apoyo informativo, el apoyo a la autoestima y el apoyo instrumental

La metodología del análisis netnográfico se apoya en la observación participante. El investigador participa abiertamente e identificado como tal en la comunidad online, conversa, realiza entrevistas de distinta envergadura.

Como método cualitativo

- Investiga los comportamientos de los participantes
- Estudia el lenguaje, símbolos, normas de la comunidad
- Identifica a los distintos tipos de miembros

Aunque la netnografía es un método nuevo de investigación de los espacios virtuales y se encuentra en proceso de expansión y formulación teórica y metodológica, constituye una particularización de la aplicación de la etnografía en los estudios de las vivencias en Internet

La etnografía del habla (Golluscio, 2000) se propone analizar la comunicación y la cultura en una comunidad dada. El punto de partida es el análisis de los hábitos comunicativos, de los eventos que cuentan como hechos de comunicación, de sus componentes. Los mismos pueden ser, según las comunidades, de distinta naturaleza. Tanto puede ser un hecho de la comunicación la charla con otro ser humano como con cualquier elemento no animado (categoría que también puede ser puesta en suspenso), como el mensaje del atardecer. En este marco, una comunidad de habla se define por los eventos y reglas compartidas. Para la descripción de una comunidad, los etnógrafos proponen considerar una serie de factores que guardan alguna relación con los reconocidos por Jakobson (1974):

- Eventos

- Clases de participantes: transmisores, receptores, locutores e interlocutores, intérpretes y portavoces y otros por el estilo.
- Canales disponibles y sus modos de uso: hablar, escribir, silbar, tocar el tambor, soplar, movimientos corporales, etc.
- Códigos compartidos por diferentes participantes. mujeres/ hombres, niños/adultos, etc.
- Circunstancias en las que el tipo de evento puede realizarse.
- Las formas de los mensajes y sus géneros.
- Los tópicos y comentarios sobre los que un mensaje puede tratar.
- Los eventos mismos y sus clases.

Como método descriptivo en una primera fase propone el denominado SPEAKING y luego una ampliación de este modelo descriptivo, a partir de la delimitación de la situación de habla entendida como el motivo a través del cual puede darse la comunicación.

a. **Speaking y actos de habla**

Situación de habla: En una comunidad las situaciones de habla son numerosas: viajar en colectivo, asistir a la escuela, una fiesta de casamiento, son distintas situaciones de habla. Cada situación puede involucrar uno o más eventos comunicativos.

Evento: El término evento de habla estará restringido a aquellas actividades o aspectos de actividades directamente gobernadas por reglas o normas para el uso del habla. Por ejemplo, en un casamiento se dan distintos eventos: recibimiento de los novios, brindis, vals de los novios, y otros. Cada evento está compuesto por distintos actos de habla.

Acto de habla: Unidad mínima de estudio de la etnografía del habla. Se refiere al habla propiamente dicha, es decir, la articulación de signos con sentido e intención significativa (ordenar, preguntar, informar, etc.). Tienen forma y contenido, se informa o pregunta “algo”, por ejemplo, se informa que “los alumnos no vendrán”, se pregunta “¿quién viene a cenar?”.

Para recordar todos los componentes involucrados en el análisis, Dell Hymes () propone una palabra nemotécnica SPEAKING. En total son 17 los componentes pero, como la mente humana no puede retener tantos elementos se utiliza esta palabra para poder recordar los más importantes.

S- (setting y scene) Se refiere al escenario, es decir, el tiempo y lugar y, también, el escenario psicológico.

P-Participantes. Es decir, hablante, oyente, audiencia.

E- (ende) Los fines o propósitos como resultados o metas.

A- (act sequence) Forma y contenido del mensaje.

K- (key) Clave o tono. Manera en la que se ejecuta el acto de habla.

I-(instrumentalities) Reúne aquí el canal, formas del habla (lenguas o dialectos, códigos, variedades y registros).

N-Normas de interacción e interpretación.

G-Género discursivo

En relación con los actos de habla, hay que considerar que no todos revisten una forma gramatical que coincide con su intención (Austin, 1955), los actos de habla pueden ser también indirectos (Searle, 1977). Es decir que algunos actos tienen dos significados uno primario y otro secundario. El primario corresponde a su forma gramatical. El secundario, a la intención. Ejemplo, en una situación sin implicancias el enunciado “la profesora llegó” es un acto directo que vale únicamente como una afirmación, en cambio, en una situación riesgosa, el mismo enunciado, además de ser primariamente una afirmación, puede tener entre otras muchas intenciones, la de lamentarse. Otro ejemplo, la pregunta: “¿qué tal si salís un ratito?”, no tiene por intención interrogar, vale como pedido. Los actos de habla indirectos surgen cuando la imagen del emisor o el receptor, o ambas, se ven amenazadas y por un principio de cortesía (Brown y Levinson, 1987) o de protección elegimos no expresarnos abiertamente. Otro aspecto a considerar es que los actos de habla tienen efectos sobre los destinatarios y que su intencionalidad solo puede ser evaluada en contexto y siguiendo un criterio de relevancia.

b. **Corpus**

El corpus inicial de esta investigación está constituido por una serie de eventos comunicativos con sus respectivos actos de habla, directivos y subordinados, simples y complejos, tal como vimos en el marco teórico[11]. El material investigado esta compuesto por 114 páginas que reúnen las intervenciones docentes en la plataforma a través de los distintos recursos:

post de novedades,

<https://plus.google.com/103890198904604287277/posts?hl=es&tab=h&gpcz=6f87eed6>

posts en foros de google docs, foro sobre conectivismo

https://docs.google.com/document/d/1uCQVDTlihwSTzDmlXo0CJm_cHuU6HNyg1-znTHu1EiA/edit

posts de foro de google docs, discusión sobre el examen

https://docs.google.com/document/d/1uCQVDTlihwSTzDmlXo0CJm_cHuU6HNyg1-znTHu1EiA/edit

posts sobre metáfora

<https://plus.google.com/u/0/107999443485168660187/posts>

Comenzado el análisis del corpus, acotamos esos materiales a cuatro eventos comunicativos y a la actividad desarrollada por los profesores en relación con la lectura y la escritura en pantalla, actividad que ya ha sido evaluada en el informe de avance y cuyas conclusiones repondremos a los efectos de tenerlas en cuenta en las conclusiones finales.

En relación con los eventos, algunos de los seleccionados componen un eje diacrónico que permite comparar las intervenciones iniciales y las finales. A tal fin se incluyó el evento de inauguración de la plataforma y el de las metáforas. Los otros tres, también en el eje de las diacronías, permiten comparar las intervenciones docentes en los eventos obligados y previstos, con aquellos no previstos ni obligados. El criterio en este caso fue el de la obligatoriedad y la espontaneidad. Los eventos seleccionados fueron:

- 1. Evento de bienvenida e información de pautas de funcionamiento de la comunidad virtual.
- 2. Evento charla debate sobre las lecturas relacionadas con el conectivismo en plataforma (no obligatoria).
- 3. Evento discusión en foro de google docs sobre el examen del 20-12.
- 4. Evento solicitud de instrucciones para el abordaje de la metáfora.

c. Instrumentos de validación.

Se confeccionaron cuatro grillas. La primera basada en el modelo etno (speaking) y netnográfico para describir a la comunidad y el evento observado. La segunda detalla las intervenciones y presenta los actos de habla o acciones verbales que las componen, detalla los contenidos y sus formas de comunicación; cuantifica la incidencia de las intervenciones en el fortalecimiento de la identidad del profesor de ingreso, en su rol como profesor de lectura y escritura y registra cómo esas intervenciones dan cuenta de las prácticas conectivistas, de la actitud 3.0, en síntesis, de la pertenencia a la CPVPS. La tercera analiza las características de los participantes de la comunidad de práctica y la cuarta.

Grilla 1: Análisis de los eventos

EVENTO ANALIZADO	
S- (setting y scene) Se refiere al escenario, es decir, el tiempo y lugar y, también, el escenario psicológico.	
P-Participantes, en relación con género, edad, profesión y función dentro del evento: Transmisores receptores, locutores interlocutores, intérpretes /coordinadores portavoces/	
E- (ende) Fines o propósitos como resultados o metas.	
A-(act sequence) , directivo o subordinado? Simple o complejo? Formas del mensaje, según Austin y en relación con la actitud 3.0 Lee 1+ Informa (experiencia, otros)	

Responde Pregunta Comenta Corrige Amplia Confirma Define Explica Ejemplifica Relaciona Critica Otros Tópicos y comentarios sobre los que el mensaje trata.	
K- (key) Clave o tono. Manera en la que se ejecuta el acto de habla: en broma, en serio, irónicamente, metafóricamente	
I-(instrumentalities) Reúne aquí el canal, Oral, escrito, silbato, tambor, soplido, movimientos corporales, etc. formas del habla (lenguas o dialectos, variedades y registros compartidos por los participantes)	
N- normas, competencias de producción y de comprensión del mensaje	
G- Género	

Grilla 2- Intervenciones y actos de habla. Variables de análisis.

- Acto de habla
- Tipo de acto, directivo o no
- Forma/ contenido
- Presenta información en relación con las siguientes variables de análisis:
 - la identidad del docente de ingreso: rasgos a observar, el docente da cuenta de:
 - sí mismo como integrante del curso
 - de los otros miembros de la comunidad
 - características particulares del docente de ingreso (mediador entre dos culturas, docente preuniversitario sin sentimiento de pertenencia, con dificultades en la profesionalización, intenta equilibrar contención y teoría, resuelve dudas, introduce al espacio universitario, se deja llevar por los sentimientos más que por los conocimientos, se apega a los materiales que le dan identidad -manual-. Gómez, Rocaro y Zerillo, 2011)
 - las competencias y los recursos que necesita para su práctica en relación con su condición y la de sus alumnos
 - de la didáctica en un curso preuniversitario
 - características particulares del alumno de ingreso, de sus dificultades, de sus fortalezas.

- el rol de docente del Seminario de Comprensión y producción de textos, vinculado a la enseñanza de la lectura y la escritura: rasgos a observar, el docente da cuenta de:
 - su rol como docente que enseña a leer y escribir
 - sus propias prácticas de lectura online/offline
 - sus propias prácticas de escritura online/offline
 - la didáctica de la lectura y la escritura online/offline
 - de la teoría que hace a las prácticas de la lectura y la escritura online/offline
- las prácticas conectivistas, la actitud 3.0, la pertenencia a la CPVPS: rasgos a observar, el docente da cuenta de: su inserción en una comunidad de práctica virtual
 - dialoga
 - comparte
 - colabora en la construcción de conocimientos
 - se muestra conectado

Los datos observados a través de las variables se volcaron en la siguiente tabla

Acto de habla	Tipo de acto	Acto contenido	Variables identidad docente del curso de ingreso	Variables rol docente de lectura y escritura	Variables que muestran pertenencia a una comunidad de práctica virtual
---------------	--------------	----------------	--	--	--

Grilla 3- Análisis de los participantes o nodos

PARTICIPANTES O NODOS	ACTIVIDAD
Nombre o seudónimo de cada participante:	TIPO DE PARTICIPANTE <ul style="list-style-type: none"> • líder de opinión (nivel de integración máximo), • visitante habitual (nivel de integración alto), • visitante de la comunidad de manera esporádica (nivel de integración bajo), • visitante interesado, acude a alguno de estos sitios de manera puntual, en busca de una información concreta (nivel de integración nulo), no suelen participar activamente en ninguna de las actividades de la comunidad.(Redondas, 2003)

Como complemento de estas observaciones, se realizó una encuesta en la que se solicitaba a los docentes que dieran cuenta de su participación en la plataforma y evaluaran en una serie de ítems las condiciones de accesibilidad, los recursos que la misma les había proporcionado y los usos que de ella habían hecho.

SEGUNDA PARTE

1. Análisis de los eventos y materiales seleccionados

a. Evento 1: Apertura de la comunidad virtual. Presentación de las normas de funcionamiento

Este evento se desarrolló en google+ en la sección “novedades”. Fue anunciado en el encuentro entre profesores y estuvo conformado por el acto de apertura oficial de la comunidad virtual, el que informaba las normas de la comunidad, el 23 de agosto de 2011. Los receptores fueron todos los docentes del grupo, incluidas las coordinadoras, los 54 miembros de la comunidad. Y tuvo una secuencia compleja de actos: bienvenida a google +, notificación de las normas de funcionamiento, agenda, instrucciones para el posteo. El emisor fue IU, los receptores la comunidad, los interlocutores fueron 7 docentes y 1 coordinadora. Al acto de apertura solo respondieron 3 y 1 hizo 1+.

PARTICIPANTES	IDENTIDAD	DESCRIPTORES	EDAD	
EMISOR	IU			
INTERPRETE-PORTAVOZ	CE	COORDINADORA	+40	
INTERLOCUTORES	P46	HABITUAL Letras- F	-40	
	P28	ESPORÁDICO Comunicación- F	-40	
	P11	ESPORÁDICO Letras -F	+ 40	
	P41	HABITUAL Letras -F	-40	
	P42	HABITUAL Letras -F	+ 40	
	P6	ESPORÁDICO Comunicación - M	-40	
	P12	ESPORÁDICO comunicación -F	-40	

Ingreso Unlam 20090011 (modificado) - Contenido

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA SEMINARIO DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
CURSO DE INGRESO 2012

Estimados Profesores, les damos la bienvenida a esta nueva edición del curso de ingreso UNLAM 2012. En este ciclo, como ya lo hemos planteado en la primera reunión que hicimos, la propuesta es construir entre todos una "comunidad de prácticas". Para eso, necesitamos el compromiso de todos: la lectura e intervención activa en Google+, desde ahora nuestro lugar de encuentro. Los invitamos a hacer las tres primeras lecturas y que juntos empecemos a pensar la lectura y la escritura en la universidad en este momento de convergencia digital. Es para nosotros un gran desafío experimentar desde otros lugares una temática que nos viene "perseguiendo" desde hace muchos años. Creemos que el primer paso es hacer que lo que decimos se parezca a lo que hacemos. Y en ese sentido no podemos hacer referencia al lenguaje, al discurso, a los discursos en la universidad, a la construcción y construcción de conocimientos, al antes o en tanto no construímos un espacio propio y nos conectamos desde lo que somos, lo que hacemos, lo que sabemos, lo que no sabemos, lo que queremos, etc. Esta es la propuesta los invitamos a sumarse.

Para que esta comunidad funcione, les pedimos tengan a bien:

- Leer la agenda y contestar los eventos participados
- Participar al menos con un comentario en cada uno de los textos de lectura recomendados en google docs
- Abrir una vez a la semana el grupo y dejar algún tipo de comentario.

A continuación, presentamos las normas acordadas con el resto de las asignaturas para tener cuenta con los alumnos:

- Se ruega controlar la puntualidad, a los quince minutos de iniciada la clase, los alumnos no podrán ingresar al aula y tendrán que esperar al recreo para comenzar
- Profesores y alumnos acordarán el horario del recreo para saber cuándo deben regresar
- El recreo no podrá excederse de los 20 minutos
- Hay que tomar asistencia. Los alumnos pueden tener hasta 3 instancias en nuestro sistema (y dentro de ellas se incluyen las justificadas). Antes de terminar el curso, Secretaría Académica va a solicitar el listado de los alumnos en condición de libre.
- Aquellos alumnos que estén libres y se presenten al final, aunque figuren en los listados, quedarán fuera del curso al pasar las notas al sistema.

Ocultar esta publicación

+1

Ocultar comentarios: 3

claudia violetti 20090011 (modificado)

Gracias por la bienvenida!!!! Queríamos que compartamos las normas con las otras materias y que exista la condición de regular para darle continuidad a nuestro trabajo .
Ahora a difundir ... y a leer.

Melisa Marturano 20090011

Ahhhh... que esta instancia sirva para enriquecer la tarea en el aula. Saludos!

Isabel castillo 01090011

Hola a todos, será interesante compartir inquietudes y experiencias. saludos

Añadir un comentario

A esta bienvenida le siguió la distribución de la agenda de IU, los intercambios no exceden el número de 4 y las intervenciones son de IU y de una docente que reitera su participación.

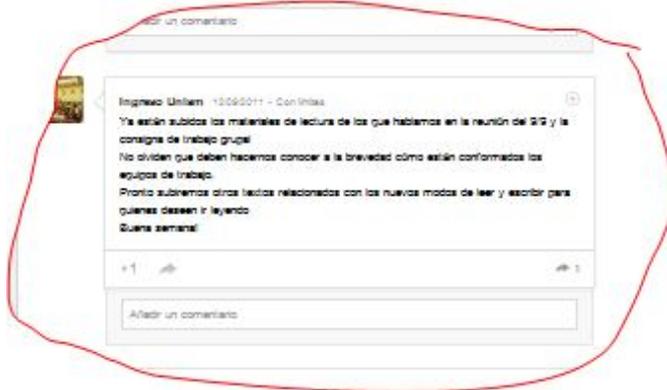


Un segundo comunicado sobre la agenda tuvo 8 intervenciones, 4 de IU, 2 de la misma coordinadora, 2 de profesores. Las últimas 5 no tienen nada que ver con el tema.



Las intervenciones docentes activaron su frecuencia cuando en la plataforma dimos lugar a la lectura de los textos de Siemens. Mostramos aquí el post de notificación del upload de los textos con 0 comentario. Y el instructivo para comentar:

a) notificación de upload



b) instructivo para hacer comentarios en google docs



Como puede interpretarse el diálogo en la plataforma fue por momentos nulo, solitario. Entre coordinadoras y docentes. O como se advierte en el siguiente recorte, entre coordinadoras.



Las intervenciones totales fueron 26 y correspondieron a los interlocutores siguientes:

IU	12
P46	1
P28	1
P11	1
P41	6
P42	1
P6	1
P12	2
CE	1

A los 4 actos directivos que tuvieron lugar en la inauguración de la plataforma google +, bienvenida, participación de la agenda e instrucciones para comenzar el trabajo colaborativo, le siguieron una serie de actos subordinados.

Enunciado del acto	Tipo de acto	Acto Y contenido	Variables identidad (rol de docente del curso de ingreso a la universidad)	Variabes(rol específico de docente de lectura y escritura)	Variabes que muestran pertenencia a una comunidad de práctica virtual
IU-Estimados Profesores, -les damos la bienvenida a esta nueva edición del curso de ingreso UNLaM 2012. -En este ciclo, como ya lo hemos planteado en la primera reunión que hicimos, la propuesta es construir entre todos una "comunidad de	directivo	Apela Da la bienvenida/ saluda Informa propuesta	+ +		+

<p>práctica”.</p> <p>-Para eso, necesitamos el compromiso de todos: la lectura e intervención activa en Google+, desde ahora nuestro lugar de encuentro.</p> <p>-Los invitamos a hacer las tres primeras lecturas y que juntos empecemos a pensar la lectura y la escritura en la universidad en este momento de convergencia digital. -- Es para nosotros un gran desafío experimentar desde otros lugares una temática que nos viene “persiguiendo” desde hace muchos años.</p> <p>-Creemos que el primer paso es hacer que lo que decimos se parezca a lo que hacemos.</p> <p>-Y en ese sentido no podemos hacer referencia al lenguaje, al discurso, a los discursos en la universidad, a la construcción y conexión de conocimientos, si antes o en tanto no construimos un espacio propio y nos conectamos desde lo que somos, lo que hacemos, lo que sabemos, lo que no sabemos, lo que queremos, etc. -- Esta es la propuesta los invitamos a sumarse.</p> <p>-Para que esta comunidad funciones, les pedimos tengan a bien:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Leer la agenda y contestar los eventos participados · Participar al menos con un comentario en cada uno de los textos de lectura recomendada en google docs · Abrir una vez a la semana el grupo y dejar algún tipo de comentario. <p>A continuación, presentamos las normas acordadas con el resto de las asignaturas para tener cuenta con los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Se ruega controlar la puntualidad, a los quince minutos de iniciada la clase, los alumnos no podrán ingresar al aula y tendrán que esperar al recreo para comenzar · Profesores y alumnos acordarán el horario del recreo para saber cuándo deben regresar · El recreo no podrá excederse de los 20 minutos · Hayque tomar asistencia. Los alumnos pueden tener hasta 3 inasistencias en nuestra materia (y dentro de ellas se incluyen las justificadas). Antes de terminar el curso, Secretaría Académica va a 		<p>Apela y convoca</p> <p>Invita</p> <p>Comparte historia del grupo</p> <p>Comparte creencia del grupo sobre las prac de L y E</p> <p>Explica creencia</p> <p>invita</p> <p>Pide de respeto a las normas de participación</p> <p>Informa normas de trabajo en el aula</p>	<p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p>	<p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p>	<p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p>
---	--	---	--	---	-------------------------------------

solicitar el listado de los alumnos en condición de libre. · Aquellos alumnos que estén libres y se presenten al final, aunque figuren en los listados, quedarán fuera del curso al pasar las notas al sistema					
P46 -Gracias por la bienvenida !!!! – --Buenísimo que compartamos las normas con las otras materias y que exista la condición de regulares para darle continuidad a nuestro trabajo . - Ahora a difundir ... y a leer.	subordinado	Agradece bienvenida Evalúa positivamente las normas Convoca a la comunidad a difundir	+ + +		+ +
P28 -Adhiero...que esta instancia sirva para enriquecer la tarea en el aula. -Saludos!		Adhiere a la evaluación anterior Saluda IU	+ 	+	
P11 -Hola a todos: -será interesante compartir inquietudes y experiencias. -saludos		Saluda a la comunidad Adhiere a la comunidad Saluda a la com	+ + +	+	+
IU-por las dudas envió la dirección del calendario del grupo por si no lo pueden abrir		Informa envío de agenda	+		+
P41-Hola! -Soy una profe nueva y estoy aprendiendo a usar Google+, -probé el link que publican aquí pero me lleva a un calendario vacío. -Alguna sugerencia sobre cómo acceder al calendario del grupo? – -Similar me ocurre con los documentos +1		Saluda Se presenta Informa problemas tecnol Pide	+ 		+ + + +
-ahora te incluyo para que lo recibas... -contame después...me falta tu apellido Jessi. 3+		Informa solución Pide confirmación de la solución e identidad			+ + +
-para ver el calendario, cuando lo abran deben agregar abajo, en la columna de la izquierda, donde dice otros calendarios, unlamingreso@gmail.com también pueden ingresarlo en los que usen habitualmente		Instruye s/ plataf para lograr integ a agenda	+		+
P42. Hola gente, -estoy estrenando esto.... -no se olviden de incluir la lista con los nombres de los profesores para poder determinar si los incluimos o no.		Saluda comunidad Se presenta Pide de miembros de comunidad de prof de ingreso	+ 		+ + +
6-Ab -Yo también estoy estrenando... – -Pero parece que algo bien hicimos, ya que puedo ver todo.		Se presenta Evalua positiv el trabajo			+ + +

- Será cuestión de acostumbrarse.					
IU- -mientras no inviten a nadie solo vas a encontrarte con la gente de nuestro grupo, -pero ya vamos a colgar los nombres		Instruye s/plataf			+ +
-Profesores y profesoras, -para comentar los textos solicitados tienen que abrir las versiones doc. -Para compartirlos con todo el grupo y este pueda estar atento a lo que cada lector propone, en la misma solapa de Debate/Comments, hay que setear las notificaciones y clicar que se quiere notificar el comentario y recibir los comentarios de los comentarios....		Apela Instruye Insrtuye	+ 	+ 	+ + +
P12 -¿Qué quiere decir setear? - No se rían de mí.. -.pero no sé...		Pide instrucción Pide compasión Informa desconocimiento	+ 		+ +
IU -cambiar la configuración. - Si tu google está en inglés, aparece "setting"... si no "configuración de comentarios" eso es lo que hay que cambiar... -besoooooss		Instruye Saludo			+ +
P12 -No puedo imprimir ningún documento, -no sé cómo hacer, porque cuando pongo imprimir me vuelve a abrir el archivo... .así que todavía no pude leer nada. - Help!!!		Informa dificultad tec Informa desconocimientos tec Informa situación Pide ayuda		+ 	+ + +
Nati... -sé lo que es depender del papel... pero no lo hagas.. .lee de la página... fíjate que hay programitas que te permiten resaltar, marcar y volver a consultar y darle a la página el tamaño que necesitas... Para imprimir tenés que descargarlo primero. Entrá a archivo, descargar, elegís el formato y lo guardas en tu compu... Después es como siempre.		Apela Informa experiencia Pide cambio de actitud Instruye Instruye		+ +	+ +
P12 -Intentaré modernizarme entonces.... -Muchísimas gracias por la info!!!		Informa cambio Ahí- Ironía Agradece instrucción			+ +
P41 -Al fin pude descargar todos los archivos! -Ya empiezo a entender mejor esto del Google+...					+ +

-cuando pueda leer un poco empezaré a postear comentarios! +2					+
IU tranqui, de a poco, yo hay muchas cosas que todavía no entiendo.. beso y felicitaciones. Amelia 1+		Instruye Instruye Informa problemas virt del grupo Saluda			+ + + +

Los actos o hechos de habla frecuentes fueron:

Informa 12
Instruye 9
Saluda 7
Pedido de info 7
Apela 4
Autopresenta 3
Adhiere 2
Evalua + 2
Convoca 2
Comparte 2
Agradece 2
Invita 2
Explica 1

Los mismos accionaron sobre la construcción de la identidad, el rol del profesor de lectura y escritura y guardaron relación con la conectividad de los miembros de la comunidad de práctica virtual en reiterados casos:

Variables identidad (rol de docente del curso de ingreso a la universidad)	Variables(rol específico de docente de lectura y escritura)	Variables que muestran pertenencia a una comunidad de práctica virtual
14	13	40

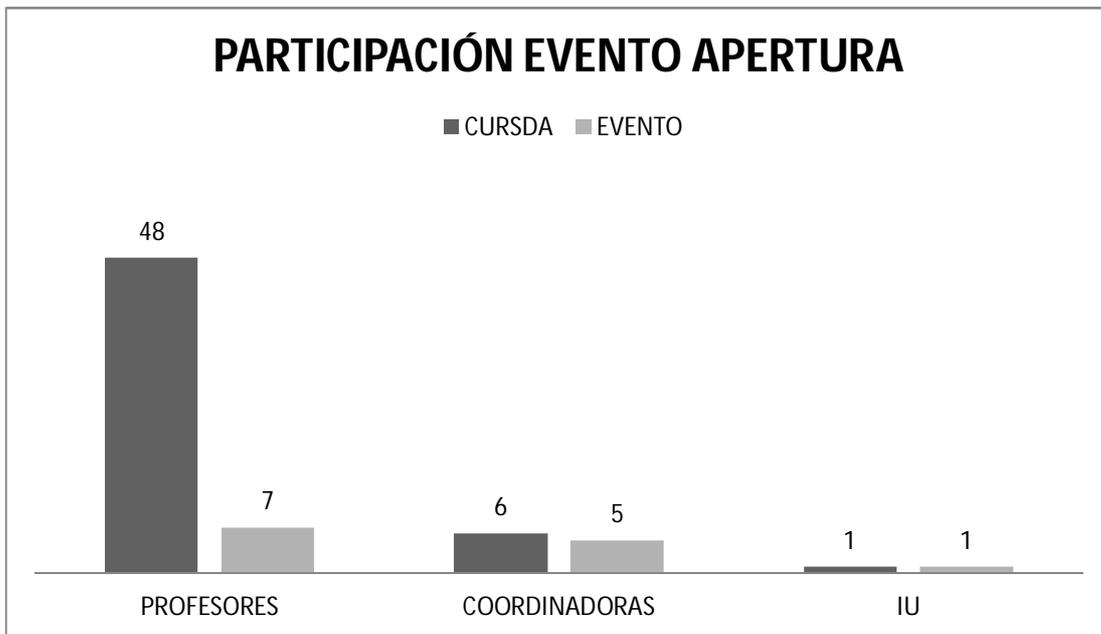
En esta indagación de los actos de habla no se tuvieron en cuenta aquellos actos subordinados que se fueron de tema y alteraron el tópico, tampoco algunos pocos formulados por los mismos interlocutores y que resultaban ampliaciones o prolongaciones del acto anterior.

La clave o registro de la participación dominante fue la formalidad, requerida por los actos de informar, instruir, compartir normas. Pero en algunas intervenciones apareció el humor ante los primeros problemas que fue creando la plataforma y el tono familiar que buscaba la tranquilidad en IU, incluso se dieron los recursos expresivos de la web o ciberhabla pero manteniendo los rasgos formales de la comunidad académica: “Tranqui”, “Besooo”, “Help!!!”

No se dio la interacción entre pares. El género utilizado fue el post en novedades, muchas veces no respetando los tópicos.

Conclusiones

Este evento comunicativo de inauguración y apertura de la plataforma, que implicó además la presentación de normas y agenda de trabajo ha sido evaluado por el grupo de investigadoras como un acto comunicativo cuasi trunco ya que presenta participantes privilegiados a IU, 1 coordinadora y solo a 7 profesores de los 48.



Como comunidad de práctica parece una comunidad sin miembros virtuales. Sin embargo sabemos que la comunidad de práctica real estaba informada del desarrollo de la plataforma y haciendo llegar sus opiniones en comentarios offline. La mayoría de estas comunicaciones son muy formales y asimétricas. Los docentes no se comunican entre sí por lo que puede pensarse que en un principio la comunidad virtual no funcionó.

El resto de los docentes quedó en situación de recepción y no alcanzaron o no desarrollaron su posición como interlocutores. El funcionamiento de la plataforma puso en evidencia los problemas de comunicación que ya existían en la comunidad de práctica offline.

El evento principal, el de inauguración, apertura y contacto se abre pero no se cierra y presenta pocos actos de continuidad y sostenimiento. Hay 7 saludos, entre iniciales y de cierre. Pocos en primera persona del plural. La mayoría de los actos son informativos e instructivos.

El evento sirvió para ver las dificultades iniciales de los docentes y coordinadoras. También para que los coordinadores organizaran sus tareas, evaluaran qué significaba ser un moderador y un coordinador virtual, y evaluaran la importancia de incentivar la participación de sus miembros

Seguramente también exhibe las competencias tecnológicas de los docentes participantes, aún cuando no hay pedidos de ayuda on line y pocos requerimientos de explicaciones. Los requerimientos fueron solicitados via off line en la comunidad real. Las comunicaciones aquí planteadas son simples, directivas y de carácter instructivo, el nivel de sociabilidad es bajo. Pocos días después, cuando comienzan las actividades obligatorias, la participación aumenta. También

con intervenciones muy instrumentales. Los docentes omitieron los actos más fáticos del lenguaje, los dedicados a establecer y mantener el contacto entre los miembros de una comunidad: los que permiten acordar que los participantes están atentos, participando y sosteniendo la interacción (Jakobson, 1974). Por estas razones creemos que inicialmente los miembros de esta comunidad leían poco y escribían poco en pantalla y no tenían en consideración las ventajas de la conectividad en la construcción de los lazos identitarios y en el fortalecimiento del rol como docentes de lectura y escritura.

b. Evento 2: Discusión en foro del texto de Siemens

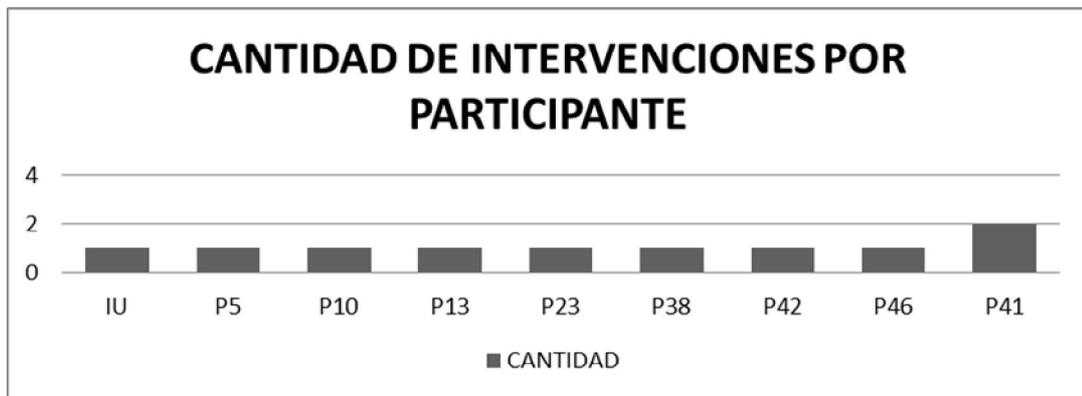
El evento analizado atañe al debate desarrollado por los docentes del Seminario de Comprensión y Producción de textos en el componente *Drive (Docs)* de la plataforma *Google Plus*.

Alrededor de dicho evento fue posible articular diversas variedades genéricas. El inicio del debate fue propiciado a través del canal oral por la coordinación de la cátedra en la primera reunión de profesores realizada previamente al inicio de la cursada. En esa oportunidad se mencionó la obligatoriedad de dejar al menos un comentario en el texto. Dicha comunicación fue reforzada luego a través de un mail en el que se informaba a los docentes que se encontraba disponible el texto para ser comentado. Además en la sección *Drive (Docs)* se subieron dos archivos, uno con el texto a comentar y otro con una guía para su lectura (la que también había sido entregada impresa a los profesores asistentes a la primera reunión de cátedra)

El evento desarrollado desde el 24 de agosto de 2011 al 8 de septiembre del mismo año, consta de un total de 25 intervenciones de las que participaron 8 profesores, 4 coordinadoras e Ingreso Unlam, emisor oficial de la cátedra. La cantidad de intervenciones en el evento estuvieron repartidas del siguiente modo:

Cantidad de intervenciones	Participante
4	CA
4	CD
2	CE
5	CF
1	IU
1	P 5
1	P10
1	P13
1	P 23
1	P 38
2	P 41
1	P 42
1	P46

De este total de 25 intervenciones, 15 corresponden a las coordinadoras, 9 a docentes y 1 a IU.



Para este análisis se abordará la totalidad de las intervenciones del evento: la discusión en torno a los nuevos modos de enseñar y aprender que propone la teoría conectivista.

La elección de este evento en detrimento de otros que también abordan discusiones teóricas se origina en que el texto fuente es fundante y marca los lineamientos básicos de una teoría del aprendizaje que no está ampliamente difundida al interior de la cátedra.

Los participantes del evento son: emisor Ingreso Unlam (IU), receptor: la comunidad docente; interlocutores e intérpretes varios.

PARTICIPANTE	IDENTIDAD	ROL EN LA COMUNIDAD	DESCRIPCIÓN
Emisor	IU	Emisor	Emisor oficial
Interlocutor	CA	Intérprete	Coordinadora. Aprox. 50 años magister en Análisis del discurso
Interlocutor	CF	Intérprete	Coordinadora. Aprox. 50 años magister en análisis del discurso
Interlocutor	CD	Intérprete	Coordinadora. Aprox. 50 años. Licenciada en lengua y literatura
Interlocutor	CE	Intérprete	Coordinadora- Aprox. 60 años. Licenciada en lengua y literatura
Interlocutor	P41	Interlocutor Visitante habitual (nivel de integración alto)	Profesora. Aprox. 20 años. Estudiante avanzada en letras
Interlocutor	P42	Interlocutor Líder de opinión	Profesora. Aprox. 50 años. Licenciada en lengua y Literatura
Interlocutor	P46	Interlocutor Líder de opinión	Profesora. Aprox. 35 años. Profesora en letras
Interlocutor	P5	Interlocutor Visitante esporádica (nivel de integración bajo)	Profesora. Aprox. 35 años. Licenciada en comunicación social
Interlocutor	P13	Interlocutor Visitante esporádica (nivel de integración bajo)	Profesora. Aprox. 35 años. licenciada en comunicación social
Interlocutor	P38	Interlocutor Visitante esporádico (nivel de integración bajo)	Profesor. Aprox. 50 años Licenciado en Letras
Interlocutor	P23	Interlocutor Visitante esporádica (nivel de integración bajo)	Profesora. Aprox. 30 años. Licenciada en comunicación social
Interlocutor	P10	Interlocutor Visitante esporádica (nivel de integración bajo)	Profesora. Aprox. 45 años. Licenciada en Sociología.

Los fines u objetivos de este evento fueron, por una parte, propiciar la lectura y discusión en pantalla de un texto fundacional de George Siemens para que los docentes hicieran un primer acercamiento a dicha teoría del aprendizaje, y por otra parte, favorecer el ejercicio de lectura (y escritura) en pantalla.

ACTOS DE HABLA

Enunciado del acto	Tipo de acto	Acto y contenido	Variables identidad (rol de docente del curso de ingreso a la universidad)	Variables(rol específico de docente de lectura y escritura)	Variables que muestran pertenencia a una comunidad de práctica virtual
<p>Docente Nro.46</p> <p>Es interesante la teoría pedagógica.</p> <p>Debo releerla, pero me genera desconfianza la metáfora de la tubería como si fuese una construcción hegemónica que direcciona el flujo de conocimiento.</p> <p>Es para pensar ¿no?</p>	<p>Acto subordinado</p> <p>Intervención compleja</p> <p>Líder de opinión</p>	<p>Comenta acerca de la teoría conectivista.</p> <p>Comenta acerca de su escaso conocimiento</p> <p>Comenta sobre el direccionamiento del flujo de conocimiento</p> <p>ACTO INDIRECTO</p> <p>Pregunta de un modo indirecto Insta a la reflexión de los otros, la coordinación sobre ese aspecto.</p>			
<p>Coordinadora F</p> <p>Justamente lo que busca es lo contrario. La multidireccionalidad.</p> <p>Las tuberías tienen codos que conectan con otras tuberías de diferente grosos. Se pierde la idea de verticalidad...</p>	<p>Acto subordinado</p> <p>Intervención compleja.</p> <p>intérprete</p>	<p>Responde a la preocupación sobre la hegemonía del conocimiento</p> <p>Se opone a ese punto de vista</p> <p>Explica de qué modo fluye el conocimiento en múltiples direcciones</p>	<p>Afirma su rol de docente del curso de ingreso</p>		<p>Afirma su pertenencia a una comunidad de práctica virtual (responde, colabora en la construcción de conocimiento)</p>
<p>Docente nro. 42.</p> <p>También me hace ruido la insistencia en la comparación con los insectos. Creo que subyace una concepción biologicista de las relaciones humanas.</p> <p>De todas maneras, abre puntas muy interesantes, podría complementarse con las observaciones de Cassany en "Tras las líneas, sobre la capacidad de realizar lecturas y actividades múltiples cuando estamos trabajando con el</p>	<p>Acto subordinado</p> <p>Intervención compleja</p> <p>Líder de opinión</p>	<p>Agrega otra implicancia negativa de la teoría</p> <p>Opina la concepción biologicista</p> <p>Concede interés a la teoría a pesar de sus temores</p> <p>Pregunta por el constructivismo en relación con el aprendizaje en red</p> <p>Insta a la investigación.</p>	<p>Afirma su rol de docente del ingreso a la universidad</p>	<p>Afirma su rol de docente de lectura y escritura</p>	<p>Afirma su pertenencia a una comunidad de práctica virtual docente. Colabora, comparte.</p>

<p>ordenador. Surgen varias dudas: ¿El constructivismo está ausente en los aprendizajes en red? Creo que debería entenderse como una nueva manera de aprender que fue generada por la necesidad de manejarse con el universo múltiple que es internet, y que se complementa con otras. Sin dudas, hay mucho por investigar.</p>		<p>Acto indirecto Al usar el conector “también”, indirectamente adhiere al comentario de la docente nro.46 Afirma la desconfianza de la docente 46</p>			
<p>Coordinadora F No creo que el aprendizaje formal no sea parte importante de nuestra formación. El aprendizaje hoy es formal e informal. Pero creo que el formal es el que logra hacer fructífero ese “caos” de información y estímulos que las tics nos ofrecen... Por lo demás adhiero al constructivismo... y si compartimos experiencias de aprendizaje, si interconectamos conocimientos y pensamientos, cualquiera sea el medio, mejor.</p>	<p>Acto subordinado Intervención compleja intérprete</p>	<p>Niega que el aprendizaje formal carezca de importancia en la formación Comenta acerca de los aprendizajes formal e informal. Opina que el aprendizaje formal ordena el caos informativo Declara su adhesión al constructivismo Acto indirecto Responde a la docente 42 su pregunta por el constructivismo</p>	<p>Afirma su rol de docente de ingreso.</p>		<p>Afirma su pertenencia a una comunidad de práctica virtual. Responde, colabora en la construcción de saberes.</p>
<p>Coordinadora F ¿Cómo son afectadas las teorías de aprendizaje cuando el conocimiento ya no es adquirido en una forma lineal? ¿Qué ajustes deben realizarse a las teorías de aprendizaje cuando la tecnología realiza muchas de las operaciones cognitivas que antes eran llevadas a cabo por los aprendices (almacenamiento y recuperación de la información)? ¿Cómo podemos permanecer actualizados en una ecología informativa que evoluciona rápidamente? ¿Cómo manejan las teorías de aprendizaje aquellos momentos en interesantes preguntas para verlas desde la lectura y la escritura e investigar</p>	<p>Acto directivo Intervención compleja intérprete</p>	<p>Pregunta por el impacto sobre las teorías del conocimiento que generan los nuevos modos de aprender, por las modificaciones necesarias a esas teorías por influjo de las tics. Insta a la participación y reflexión del grupo. Insta a la investigación</p>		<p>Afirma su rol de docente e investigador a en la lectura y escritura cuando plantea ver desde allí la teoría conectivista</p>	<p>Afirma su pertenencia a una comunidad de práctica docente. Ayuda a la reflexión grupal, a la construcción de conocimiento.</p>

<p>Coordinadora F Landauer y Dumais (1997) exploran el fenómeno según el cual “las personas tienen mucho más conocimiento del que parece estar presente en la información a la cual han estado expuestas”. Estos autores proveen un enfoque conectivista al indicar “la simple noción que algunos dominios de conocimiento contienen vastas cantidades de interrelaciones débiles que, si se explotan de manera adecuada, pueden amplificar en gran medida el aprendizaje por un proceso de inferencia”. El valor del reconocimiento d... esto es lo que siento todo el tiempo, y lo que se percibe con los alumnos, el trabajo en red ya lo inventamos hace tiempo al trabajar en grupo,...pero me parece indispensable que cada sujeto no se quede solamente con el conocimiento que le tocó desarrollar sino que al final haya una sumatoria...y que esas zonas débiles, potenciales...crezcan en ese momento...lo más que puedan...si no vamos muy lento</p>	<p>Acto subordinado. Intervención compleja Intérprete</p>	<p>Cita para argumentarla necesidad de modificar los modos de enseñar</p> <p>Explica la posición de los autores citados en cuanto a la adquisición del conocimiento</p> <p>Comenta desde su experiencia docente los modos de trabajar con alumnos</p> <p>Acto indirecto Muestra su impaciencia por la resistencia al cambio</p> <p>Critica negativa a la actitud docente</p>	<p>Afirma su rol de docente de ingreso</p>	<p>.</p>	<p>Afirma su pertenencia a la comunidad de práctica docente, aporta a la construcción de conocimiento, lo comparte</p>
<p>Coordinadora A Me parece que la metáfora de la red tiene que ver con los modelos mentales, con lo que nos pasa cuando leemos y escribimos. El construir es el resultado de la puesta en relación de estos modelos... No se trata de nada nuevo. Quizás el aporte del conectivismo permita pensar la red como forma de abordaje de los materiales y esa forma puede estar más relacionada con cómo estructuran el pensamiento las nuevas generaciones. De todos modos, lo que siempre queda pendiente es la instalación de nuevos modelos mentales para tener con qué conectar. Sigamos.</p>	<p>Acto subordinado Intervención compleja intérprete</p>	<p>Opina sobre la metáfora de la red Relaciona con modelos mentales</p> <p>Define la construcción del conocimiento</p> <p>Concede que no se trata de algo novedoso</p> <p>Insta a continuar pensando</p>	<p>Afirma su rol de docente del ingreso</p>	<p>.</p>	<p>Afirma su pertenencia a una comunidad de práctica docente. Asume un rol de coordinación cuando insta a continuar pensando con el verbo en imperativo Al usar el verbo en primera del plural se muestra como parte de una comunidad. Comparte conocimiento</p>
<p>Ingreso Unlam La idea es esa, acercarnos a los modelos mentales de estructuración del pensamiento... estoy segura de que nuestros alumnos ya lo hacen naturalmente en un</p>	<p>Acto subordinado Intervención compleja Emisor oficial</p>	<p>Afirma lo planteado por la coordinadora A</p>	<p>Afirma su rol de docente del ingreso</p>	<p>.</p>	<p>Afirma pertenencia a una comunidad de práctica docente. Usa el pronombre</p>

<p>modelo que a nosotros nos cuesta comprender, pero vamos llegando... Estoy preparando el texto de landow para compartirlo y ya tengo el de G: Kress.</p>		<p>Asegura que los alumnos se manejan con un modelo mental diferente</p> <p>Informa que va a compartir bibliografía relacionada con el tema</p>			<p>“nuestros” para referirse a los alumnos y” nosotros” para referirse a los docentes Se muestra como una docente investigadora Colabora, comparte</p>
<p>Coordinadora A Sí, lo hacen, pero les falta el contenido, la pregunta es cómo llenar de contenidos para que haya con qué conectar.</p>	<p>Acto subordinado Intervención compleja intérprete</p>	<p>Afirma lo planteado por ingreso unlam Agrega que hay una carencia de contenidos Pregunta cómo llenarlos Acto indirecto Critica negativa al comentario de la coordinadora F</p>	<p>Afirma su rol de docente del ingreso</p>		<p>Afirma pertenencia a una comunidad virtual de docentes. Colabora, responde.</p>
<p>Coordinadora D Esa es la gran pregunta ¡!</p>	<p>Acto subordinado Intervención simple intérprete</p>	<p>Afirma la necesidad de llenar contenidos</p>			
<p>Docente Nro.10 Hoy hay epistemólogos que están estudiando este fenómeno que se conoce como teoría del desecho.</p>	<p>Acto trunco Visitante esporádica. No lee los comentarios de sus colegas</p>	<p>Comenta sobre la teoría del deshecho</p>			<p>Afirma su rol de docente perteneciente a una comunidad de práctica virtual. Aporta conocimiento teórico, comparte conocimiento</p>
<p>Docente Nro.41 Sí a veces la misma conectividad te llena y te saca o anula la necesidad de adquirir contenido, lo veo en mis alumnos pero a veces lo veo en mí misma , por ejemplo dedicarme a difundir información que creo que podría ser interesante a veces me atrae más que dedicarme a leer minuciosamente esa misma información, o acumular en la compu textos que luego podré leer me satisface más que la propia lectura de los textos. Esa es una tendencia contra la que hay que luchar, me parece</p>	<p>Acto subordinado Intervención simple Visitante habitual</p>	<p>Afirma la carencia de contenidos Ejemplifica con anécdotas personales y que involucran a sus alumnos para demostrar cómo se afecta la lectura por uso de las nuevas tecnologías.</p> <p>Comenta que es necesario superar ese comportamiento</p>	<p>Afirma su rol de docente del ingreso</p>	<p>Afirma su rol de docente de lectura y escritura.</p>	<p>Afirma su pertenencia a una comunidad de práctica virtual. Comparte experiencia</p>
<p>Docente Nro.23 Encuentro a esta afirmación un poco problemática, fundamentalmente, en el campo de las ciencias sociales. ¿Según qué criterios podríamos asegurar que el conocimiento es mensurable a través del</p>	<p>Visitante esporádica. No dialoga con sus colegas. No sigue el hilo de la conversación Acto subordinado Intervención simple.</p>	<p>Comenta sobre la medición del conocimiento</p> <p>Se pregunta por los criterios de esa medición</p>			

tiempo?					
<p>Docente Nro. 41</p> <p>Creo que en tanto surgen hipótesis, teorías, en fin, planteos diferentes todos los días, podríamos hablar de un crecimiento constante del conocimiento. De todas maneras me parece que el concepto mismo de "crecimiento" en el campo de los conocimientos es un poco difícil de aplicar.</p>	<p>Acto subordinado</p> <p>Intervención simple</p> <p>Visitante habitual</p>	<p>Afirma lo planteado por el docente 23</p>			
<p>Docente Nro.5</p> <p>Entre las limitaciones, que presenta el conectivismo como una teoría de aprendizaje alternativa, se encuentra el reduccionismo tecnológico en el que se basa para desarrollar los procesos cognitivos en los sujetos, debido a que no contempla los procesos de aprendizaje internos de cada individuo sostenidos por una estructura biológica y psicológica. Es decir, que deshumaniza el aprendizaje y lo limita al entorno tecnológico. Esto último produce que esta teoría no presente un fundamento sólido sobre el aprendizaje y la acumulación de conocimiento en los individuos, debido a que utiliza parámetros tecnológicos para medir estas acciones que son esencialmente humanas. Por lo tanto, se traduce como una contradicción de esta teoría</p>	<p>Visitante esporádica</p> <p>Acto subordinado</p> <p>Intervención simple</p>	<p>Comenta sobre la teoría conectivista a la que considera reduccionista y contradictoria</p> <p>Explica las razones por las que así la considera</p> <p>Reformula su explicación</p>	<p>Afirma su rol de docente del ingreso:</p> <p>Muestra preocupación por las implicancias de la teoría conectivista del aprendizaje</p>		
<p>Docente Nro.13</p> <p>Si hay algo que en la actualidad no puede quedar fuera del ámbito académico (y prácticamente de ninguno) es el uso de la tecnología. Si bien el conectivismo, como nueva teoría del aprendizaje, no hace demasiado hincapié en los procesos internos de los individuos al adquirir conocimiento y analiza el proceso como algo que también "reside fuera de nosotros" es una teoría válida porque nos permite analizar y empezar a comprender de que manera la incorporación de las nuevas tecnologías está modificando el proceso de aprendizaje.</p>	<p>Visitante esporádica</p> <p>Intervención simple</p> <p>Acto sub</p>	<p>Comenta sobre el uso de la tecnología</p> <p>Afirma lo señalado por el docente 5, pero le concede validez a la teoría conectivista por dar cuenta de las modificaciones que la tecnología produce en los modos de aprender</p>	<p>Afirma su rol de docente del ingreso al mostrar un interés por las modificaciones que la tecnología produce en el proceso de aprendizaje</p>		
Coordinadora A					Afirma su

<p>Estoy de acuerdo, Mariana, la idea es buscar un equilibrio, una perspectiva, un marco que nos permita pensar en el afuera y en el adentro... me parece que esto que parece que está afuera y vacío, está de algún modo adentro (no sé si vacío o no) y ese adentro también modifica, influye, determina cómo pensamos y qué hacemos. He leído algún otro texto de Siemens y no parecería muy deshumanizado el aprendizaje pero sí es cierto que se piensa más en otro tipo de instituciones (empresas, etc.) que en las de educación</p>	<p>Acto subordinado Intervención simple intérprete</p>	<p>Afirma lo señalado por el docente 5 Opina sobre la necesidad de buscar un equilibrio entre lo que reside dentro y fuera del aprendizaje, cuando aprende.</p>			<p>pertenencia a una comunidad de práctica docente. Responde. Colabora.</p>
<p>Docente nro.38 En relación al texto me preocupan las implicaciones del conectivismo en los otros aspectos de la vida. El modelo cultural al que apunta que no sólo se resume en la digitalidad y/o inclusión de la tecnología. En cuanto al aprendizaje es otra teoría alternativa, pero no la única.</p>	<p>Visitante esporádico Intervención simple Acto subordinado</p>	<p>Comenta sobre las implicancias del conectivismo. Acto indirecto Critica la sobrevaloración de la teoría conectivista</p>	<p>Afirma su rol de docente del ingreso al calificar la teoría del aprendizaje</p>		
<p>Coordinadora D Acuerdo, en parte con los comentarios que se vienen haciendo en relación con el texto de Siemens .Del conectivismo me entusiasma que responde mejor que otras teorías a la enseñanza e la lectura como experimentación Hago este aporte parafraseando a Daniel Link que plantea algo muy interesante aunque polémico. Somos docentes que enseñamos a leer (y a escribir) y nuestro proyecto termina definiéndose por los objetivos que en relación con esas prácticas esta cátedra de la UNLAM se fija. Leer es una práctica compleja que supone diferentes niveles de intervención del sujeto: la lectura como notación, la lectura como interpretación y la lectura como experimentación. Cada uno se vincula con un nivel de enseñanza (inicial: notación: comprensión de la información); secundario: interpretación de esa información; universitario: vinculado a la lógica del campo</p>	<p>Acto directivo Intervención compleja intérprete</p>	<p>Acuerda con diferentes aspectos señalados por los distintos participantes Comenta que el conectivismo responde positivamente a la enseñanza de la lectura como experimentación. Cita nociones de Daniel Link acerca de los modos de leer. Define y explica los diferentes modelos de lectura Relaciona los modelos de lectura con un momento histórico</p>	<p>Afirma su rol de docente del ingreso.</p>	<p>Se muestra como perteneciente a una comunidad específica de docentes que trabaja enseñando lectura y escritura.</p>	<p>Afirma pertenencia a una comunidad de práctica, comparte conocimiento</p>

<p>intelectual. Pero además, cada uno e esos niveles se vinculan con un momento histórico. Ya hemos atravesado los ciclos históricos de la lectura como notación (la época de la reproductibilidad artesanal) y la lectura como interpretación (la época de la reproductibilidad analógica), se nos despliega ahora una colosal oportunidad, en la época de la reproductibilidad digital, la de la lectura como experimentación. Los textos digitales no necesitan sólo de modelos de lectura como notación e interpretación (con sus teorías pedagógicas ad hoc) sino de un modelo institucional de lectura radicalmente nuevo: la lectura como experimentación, la lectura como uso, que claro está, incorporará a los anteriores. La ilusión constructivista podría verse cumplida. Acá es donde el conectivismo hace su aporte. La época de la reproductibilidad digital está en pañales todavía, y nosotros ni hemos sido paridos. Este particular momento necesita no solo de docentes alfabetizadores digitales, sino también de teóricos de la lectura, una lectura que no puede pensarse de otro modo que como experimentación. Creo que no se trata de si nos gusta o no, sino de nuestra responsabilidad como docentes ante la historia y el futuro de la lectura. Si no facilitamos que nuestros alumnos superen la brecha tecnológica seguiremos cercenando la posibilidad de que construyan lecturas legítimas. Las instituciones responsables dejaron de enseñar a leer o reservaron esa práctica para las élites del mundo.</p>		<p>Opina sobre la necesidad de la alfabetización digital.</p> <p>Opina sobre la necesidad de teorizar sobre la lectura</p> <p>Hipotetiza sobre el futuro de la lectura si no se modifica el modo de enseñar</p> <p>Acto indirecto Critica los modos de enseñar a leer y escribir Se dirige a la comunidad de práctica para que tome conciencia de su responsabilidad como docente de lectura y escritura.</p>			
<p>Coordinadora A interesante, veamos cómo "experimentar"...</p>	<p>Acto subordinado Intervención compleja intérprete</p>	<p>Comenta el post de la coordinadora D Acto indirecto Critica el hecho de que no se profundice en los modos de experimentar con la</p>			<p>Afirma pertenencia a una comunidad de práctica docente. Responde</p>

<p>Coordinadora E</p> <p>Intentando despegarme de los prejuicios, acepto la idea de que el caos encierra relaciones con sgdo, y me gusta la idea del aprendizaje como autoorganización; de alguna manera me hizo acordar a los esquemas previos que se modifican. También comparto la importancia que se da a las conexiones y a la toma de decisiones, incluyendo escoger qué aprender. Pero concebir una nueva teoría del aprendizaje a partir del impacto de las nuevas herramientas no deja de ser un recorte, la decisión de un punto de vista (y como tal, susceptible de ser refutado por otro recorte). Creo que por eso no me cierra del todo, me suena a entrenamiento empresarial, a justificar un todo por algunas de sus partes. Aprendizaje como conocimiento "aplicable de manera inmediata" (nota 5) merece mayor aclaración, y me parece que se contradice con "usar el conocimiento cuando se lo necesite" (nota 7). Igualmente es interesante pensar desde otra perspectiva. Otra cosa, los "hubs" en nuestro grupo serían Amelia, Silvia y Sandra? Ja ja. Complicado para sobrenombre</p>	<p>Intervención compleja Acto subordinado intérprete</p>	<p>lectura</p> <p>Concede ciertas ventajas al conectivismo</p> <p>Se opone a concebir una nueva teoría del aprendizaje por influjo de las tics</p> <p>Compara el conectivismo con el entrenamiento empresarial</p> <p>Opina sobre ciertas inconsistencias o incompletitudes del texto de Siemens.</p> <p>Concede cierto interés a esta nueva perspectiva. Pregunta por el rol desempeñado en la plataforma por tres de sus colegas coordinadores Acto indirecto ironiza trata a las coordinadoras de guías o maestras y se burla del rol que considera, asumen.</p>	<p>Afirma su rol de docente del ingreso</p>		<p>Afirma su pertenencia a una comunidad de práctica docente, menciona a otros compañeros y bromea con su rol en dicha comunidad. Responde. Comparte conocimiento.</p> <p>Remite al trabajo de coordinación en la comunidad virtual</p>
<p>Coordinadora D</p> <p>En relación con este tramo del comentario de Nora: "Pero concebir una nueva teoría del aprendizaje a partir del impacto de las nuevas herramientas no deja de ser un recorte, la decisión de un punto de vista (y como tal, susceptible de ser refutado por otro recorte)", sostengo lo contrario. Si queremos enseñar a leer y ayudar a nuestros alumnos a construir lecturas legítimas, a partir el impacto de las NTICS, no podemos hacer otra cosa que postular otra teoría del aprendizaje (que no necesariamente tiene que ser el conectivismo como fue concebido por Siemens) Hoy asistimos a un nuevo</p>	<p>Acto subordinado Intervención compleja intérprete</p>	<p>Responde al post de la coordinadora E, la cita</p> <p>Se opone a su concepción.</p> <p>Niega lo planteado por la coordinadora E Opina sobre la necesidad de postular otra teoría del aprendizaje</p>	<p>Afirma su rol de docente del ingreso Muestra preocupación por el rol que los docentes deberían ocupar en la actualidad, en la era digital Muestra su preocupación por el rol social que debe desempeñar el docente</p>	<p>Afirma su rol de docente de lectura y escritura. Se muestra como docente preocupado por la enseñanza de la lectura y escritura</p>	<p>Afirma pertenencia a una comunidad docente. Dialoga, responde. Muestra un conocimiento de las instituciones educativas, lo comparte.</p>

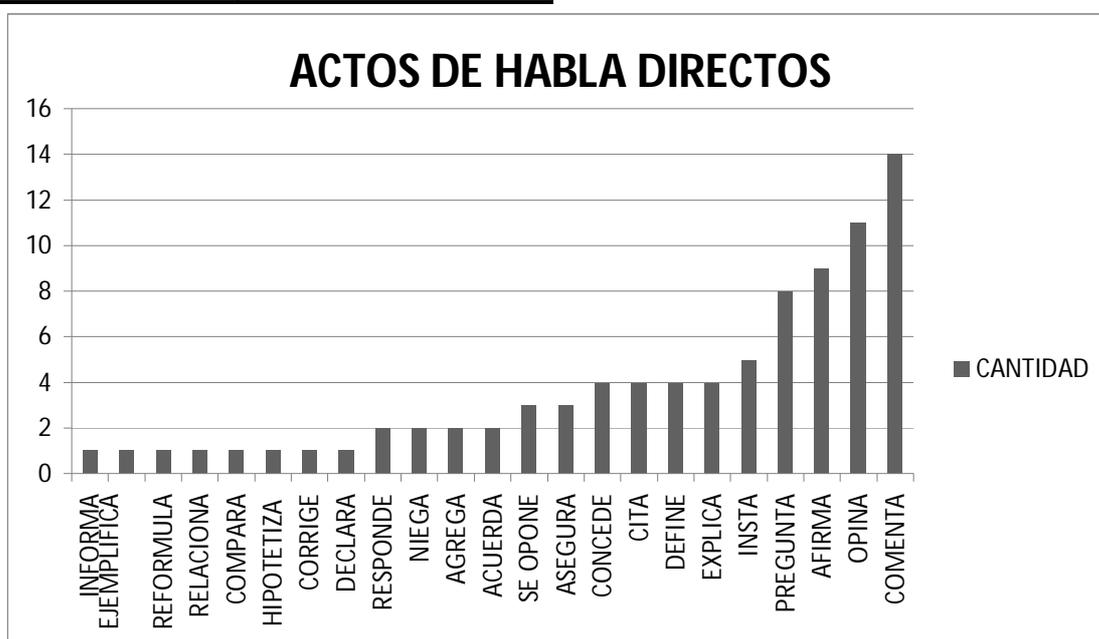
<p>umbral tecnológico que supondrá nuevos desafíos educativos: ¿cómo y para qué enseñaremos a leer? ¿Cómo podremos articular los niveles de lectura con los problemas políticos que supone relacionar educación con tecnología? Las posibilidades de las NTICS son enormes. Pero si la instituciones educativas se limitan a investigar en términos puramente instrumentales la irrupción de las nuevas tecnologías, estamos embromados. Ya ha sido demostrado que las transformaciones tecnológicas modifican no sólo la cultura sino también los modos en que la cultura se lee . De manera que la diferencia de dos modos de leer encuentra su requisito histórico de posibilidad en un cambio tecnológico. No es nada arriesgado suponer que nos enfrentamos a una nueva revolución de los estándares de lectura y, por lo tanto, de alfabetización .Es aconsejable que prestemos atención a la transformación cultural que se aproxima con el arribo de las tecnologías porque, con Internet, las políticas de alfabetización vuelven a ocupar el centro de la escena. Con Internet, volvió la lectura y la escritura (cuya falta tanta queja arrojó de la boca de los profes) y las políticas de la lectura. No se me ocurre la manera de considerar que todos esos conocimientos y habilidades puedan adquirirse fuera de un marco sistemático de aprendizaje. La cultura electrónica, para perdurar como algo diferente de un simple pasatiempo de una élite necesita imperiosamente de las instituciones educativas, y de nosotros, los docentes.</p>		<p>Pregunta cómo y para qué enseñar a leer?</p> <p>Afirma que las tics abren grandes posibilidades en la enseñanza aprendizaje de la lectura Opina sobre el uso instrumental que hacen de las tics las instituciones educativas. Asegura que las nuevas formas de leer han modificado la cultura y los modos de leerla.</p> <p>Asegura que han surgido nuevos estándares de lectura y alfabetización Insta al cambio, a la necesidad de concebir de otro modo a la tecnología desde las instituciones y a considerar otras teorías del aprendizaje que no las tomen como simples instrumentos.</p> <p>Acto indirecto Critica negativa a los modos de trabajar y concebir la tecnología por parte de los docentes</p>			
<p>Coordinadora E Sandra. Después de leer el texto de Barbero, volví a este y modifiqué algo en la interpretación: Si consideramos a las NTICS como herramientas, instrumentos para pensar de la</p>	<p>Acto subordinado Intervención compleja intérprete</p>	<p>Corrige su interpretación anterior</p> <p>Opina sobre el uso instrumental de la</p>			<p>Afirma su pertenencia ala comunidad de práctica. Dialoga, discute, responde</p>

<p>misma manera que sin ellas, pero que solo posibilitan expresarse por otros medios, y acceder a más fuentes, vale lo que dije antes. Pero me quedó claro en el de Barbero que estamos hablando de otra cosa, una nueva cultura, una forma de pensar diferente, y una nueva forma de producir sentido y conocimiento. De todos modos creo que no hay que entusiasmarse al estilo Mc Luhan... y perder noción de la realidad por fuera de las TICS, que sigue existiendo.</p>		<p>tecnología que se hace en las instituciones educativas.</p> <p>Opina que existe una consideración exagerada de las tics, que hace perder la noción de una realidad existente por fuera de ellas.</p>			
<p>Coordinadora D Entiendo lo que decís, Nora., al menos eso creo. Sé que hay una vida por fuera del acceso a las tics. de hecho hay una vida por fuera de elementos mucho más básicos, vitales... El tema es qué clase de vida, no? Porque vivir se puede tanto siendo analfabeto digital como siendo iletrado. ..!Què tema este que invocás, el de la realidad! ¿Qué es la realidad sino una construcción social y cultural? Tal vez más que a la realidad (conjunto de cosas tal cual son percibidas por los sujetos) vos te refieras a lo que Lacan llama un real (el conjunto de las cosas independientemente de que sean percibidas por los sujetos) Porque la realidad siempre es fenomenológica , se relaciona con la experiencia y está mediatizada por el lenguaje y la cultura.</p>	<p>Acto subordinado Intervención compleja Intérprete</p>	<p>Acuerda en que existe una realidad por fuera de las tics.</p> <p>Define el concepto de realidad Define el concepto de “Un real” Pregunta por el concepto de realidad Acto indirecto Define el concepto de realidad indirectamente crítica para desarmar el argumento de la coordinadora E que se resiste al cambio de paradigma</p>	<p>.</p>	<p>Afirma su rol de docente que construye conocimiento o relacionado con la lectura</p>	<p>Afirma su pertenencia a una comunidad de práctica. Dialoga, responde.</p>
<p>Coordinadora F Qué buena discusión... ese un real es inaccesible... saberlo debería obligarnos a tomar conciencia de la construcción ... y a recordar que el medio es el mensaje...</p>	<p>Acto subordinado Intervención compleja intérprete</p>	<p>Comenta sobre el contenido de la discusión entre las coordinadoras D y E Afirma lo señalado por la coordinadora D Cita a Mc Luhan Acto indirecto. Critica la postura de la coordinadora E al introducir la cita la Mc Luhan</p>			<p>Afirma su pertenencia a la comunidad virtual docente (uso de la primera persona del plural)</p>

Se utilizaron en el evento 23 actos de habla directos diferentes. (Ver tabla 1)

Tabla 1

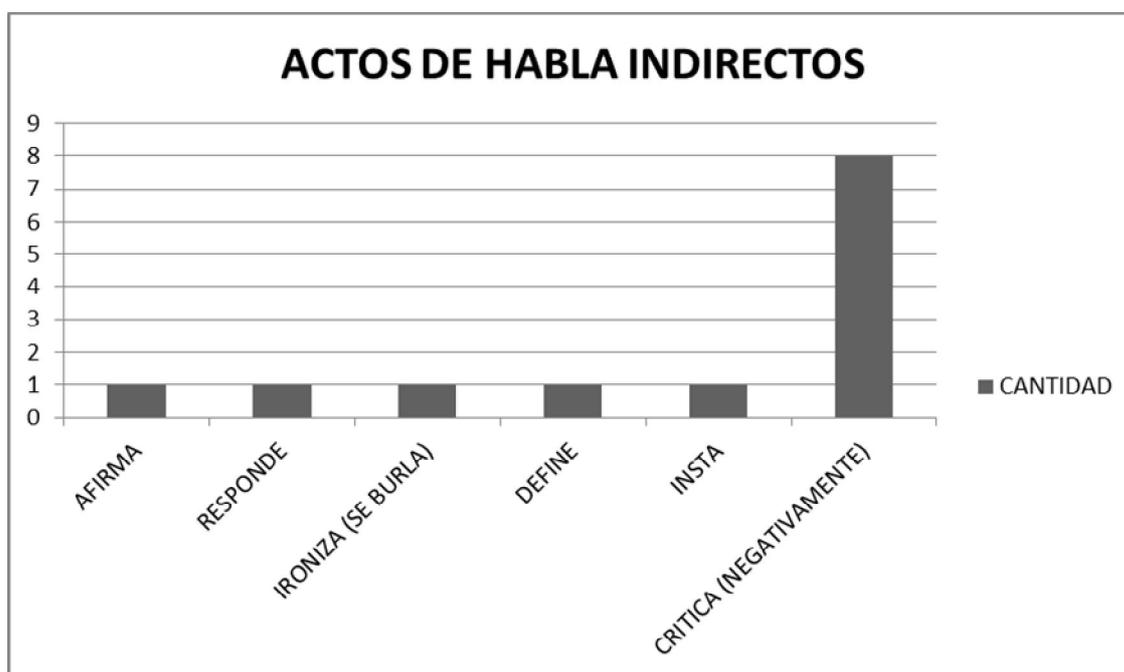
Acto de habla directo	Cantidad de veces utilizado
COMENTA	14
OPINA	11
AFIRMA	9
PREGUNTA	8
INSTA	5
CONCEDE	4
CITA	4
DEFINE	4
EXPLICA	4
SE OPONE	3
ASEGURA	3
RESPONDE	2
NIEGA	2
AGREGA	2
ACUERDA	2
INFORMA	1
EJEMPLIFICA	1
REFORMULA	1
RELACIONA	1
COMPARA	1
HIPOTETIZA	1
CORRIGE	1
DECLARA	1



Se utilizaron en el evento, 6 actos de habla indirectos diferentes (Ver tabla 2)

Tabla 2

Acto de habla indirecto	Cantidad de veces utilizado
AFIRMA	1
RESPONDE	1
CRITICA (NEGATIVAMENTE)	8
Ironiza (se burla)	1
DEFINE	1
INSTA	1



Los que prevalecieron corresponden a los verbos “comentar”, “opinar”, “afirma” y entre los indirectos “critica.”

La clave o registro del evento tuvo el grado de seriedad y formalidad adecuado a la situación comunicativa. Si bien pudieron observarse algunos post irónicos y uno en clave de broma.

El canal fue escrito, en registro formal, estándar, referencial y subjetivo

El género fue el del post en debate o foro de discusión. Las normas del género post fueron respetadas, los comentarios fueron autónomos, claros, pertinentes, entendibles. Pero no se respetó la norma de la discusión o foro de debate, ya que no en todos los casos se leyeron los post ajenos ni se respondieron las inquietudes que manifestaban, sino que se comentó el texto sin leer, ni retomar, ni continuar el diálogo iniciado con el primer post.

Conclusiones

A la luz de los objetivos de la investigación que se lleva a cabo, y más concretamente a partir del intercambio efectuado por los participantes en el evento que nos ocupa, se ha arribado a las conclusiones siguientes.

En el evento participaron *productores jerarquizados*: Ingreso Unlam (emisor oficial) y las coordinadoras (CA, CD, CE, CF) y *productores no jerarquizados* (profesores).

En general, se respetaron las normas de interacción del posteo aunque no siempre las del posteo en un foro de debate o discusión, ya que en algunos casos las intervenciones no propiciaron el diálogo, sino que dejaron sus comentarios sin tener en cuenta los posteos ya realizados al texto por otros participantes. Incluso en dos oportunidades los post se refirieron a aspectos marginales del texto fuente y no a la temática central sobre la que se estaba discutiendo.

También se ha observado que en unas pocas oportunidades, productores no autorizados (docentes) se han comportado en el intercambio como si lo fuesen, eludiendo el modo asimétrico que la interacción requería dada la particular situación comunicativa, tal como se manifiesta en el post de la docente Nro. 46, cuando insta a la coordinación a pensar en las implicancias negativas de la teoría conectivista.

Desde la coordinación de la cátedra, y con la guía de la teoría conectivista, se propició la participación en una discusión puntual alrededor de un texto y se impulsó el uso de la plataforma de la comunidad de práctica como el sitio para llevar adelante el intercambio.

El objetivo de basar la interacción profesional de un modo conectivista, no se cumplió en su totalidad si tenemos en cuenta que el evento era obligatorio y la participación fue escasa. Además ninguna intervención aportó conocimientos de otros nodos. Aún así es dable destacar que hubo un intercambio teórico y se llevó adelante un debate en relación con los beneficios y/o perjuicios de abrazar los lineamientos conectivistas y aplicarlos en la enseñanza de la lectura y escritura en el marco de la asignatura Seminario de Comprensión y Producción de Textos del Curso de Ingreso, tal como muestran estas intervenciones:

“Creo que no se trata de si nos gusta o no, sino de nuestra responsabilidad como docentes ante la historia y el futuro de la lectura. Si no facilitamos que nuestros alumnos superen la brecha tecnológica seguiremos cercenando la posibilidad de que construyan lecturas legítimas.” (CD)

“Los textos digitales no necesitan sólo de modelos de lectura como notación e interpretación (con sus teorías pedagógicas ad hoc) sino de un modelo institucional de lectura radicalmente nuevo: la lectura como experimentación, la lectura como uso, que claro está, incorporará a los anteriores. La ilusión constructivista podría verse cumplida. Aquí es donde el conectivismo hace su aporte.” (CD)

“Sí a veces la misma conectividad te llena y te saca o anula la necesidad de adquirir contenido, lo veo en mis alumnos pero a veces lo veo en mí misma, por ejemplo dedicarme a difundir información que creo que podría ser interesante a veces me atrae más que dedicarme a leer minuciosamente esa misma información, o acumular en la compu textos que luego podré leer me satisface más que la propia lectura de los textos.”(P41)

“...abre puntas muy interesantes, podría complementarse con las observaciones de Cassany en “Tras las líneas, sobre la capacidad de realizar lecturas y actividades múltiples cuando estamos trabajando con el ordenador.” (P42)

“¿Cómo manejan las teorías de aprendizaje aquellos momentos en interesantes preguntas para verlas desde la lectura y la escritura e investigar?” (CF)

Es necesario aclarar que cuando en este evento hablamos de *participación* nos referimos concretamente al posteo que hacen los interlocutores en el foro, ya que en el componente *Drive (Docs)* no hay otro modo de saber si se ha leído el texto si no es dejando un comentario en el mismo.

En cuanto a la escasa participación pueden intentarse diversas interpretaciones. Si tenemos en cuenta que en otros espacios de intercambio oral (sala de profesores, reuniones presenciales, etc.) muchos de los docentes que no participaron del evento expresaron sus opiniones respecto del tema, se podría colegir que o bien sienten inseguridad (lo que les hace temer plasmar por escrito una opinión y quedar expuestos), o bien tienen aún un manejo insuficiente de la herramienta informática. Si tomamos en cuenta esta conjetura podríamos concebir que a pesar de que las herramientas propuestas para el intercambio son de uso sencillo, no se ha evaluado adecuadamente el alfabetismo tecnológico de los docentes participantes del evento, que en muchos casos podría ser insuficiente. Aunque podría alegarse, de parte de los docentes no intervinientes, el desconocimiento de la herramienta para postear en google docs, no se recibieron comunicaciones vía mail ni solicitudes de ayuda para intervenir en el foro.

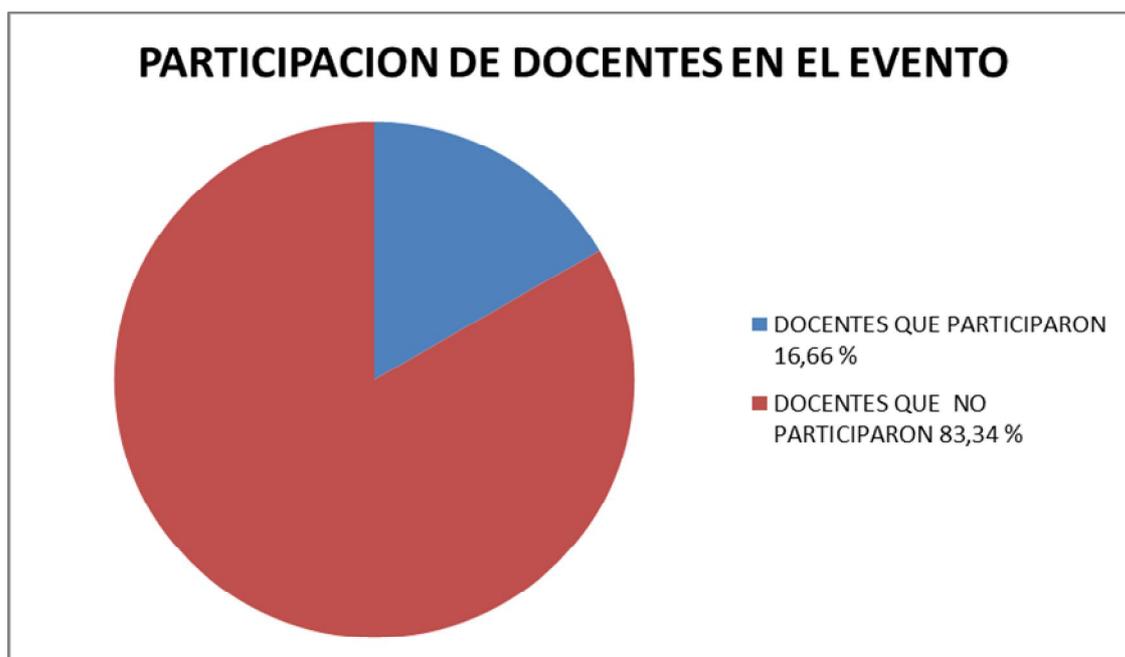
Podría también interpretarse una resistencia a la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las que estén incidiendo algunas representaciones que las relacionan con cierta deshumanización de la labor docente. Este imaginario está de algún modo expuesto en la intervención de la docente 5.:” Es decir, que deshumaniza (la teoría conectivista) el aprendizaje y lo limita al entorno tecnológico. Esto último produce que esta teoría no presente un fundamento sólido sobre el aprendizaje y la acumulación de conocimiento en los individuos, debido a que utiliza parámetros tecnológicos para medir estas acciones que son esencialmente humanas.”. Puede pensarse también en un cierto malestar que provoca en los docentes la solicitud de nuevas tareas que se le añaden al cúmulo de quehaceres, ocupaciones y responsabilidades que en la actualidad se les asignan.

En cuanto a los productores autorizados en su rol de gestores del conocimiento y de la comunicación (coordinadores) fueron los más participativos aun cuando para muchos de ellos también se trataba de una primera experiencia en una comunidad virtual. Fueron responsables de 18 de las 25 intervenciones. Sin embargo de los 6 coordinadores de la cátedra, solo participaron 4, hecho que podría atribuirse a razones similares a las esgrimidas en relación con los docentes, como así también a deficiencias organizativas del grupo rector y al cúmulo de tareas que estos docentes jerarquizados no participantes del evento tenían asignadas por fuera de la específica labor de la articulación de la comunidad de práctica virtual.

En las tablas y cuadros que siguen se puede observar con claridad lo mencionado en cuanto a la participación.

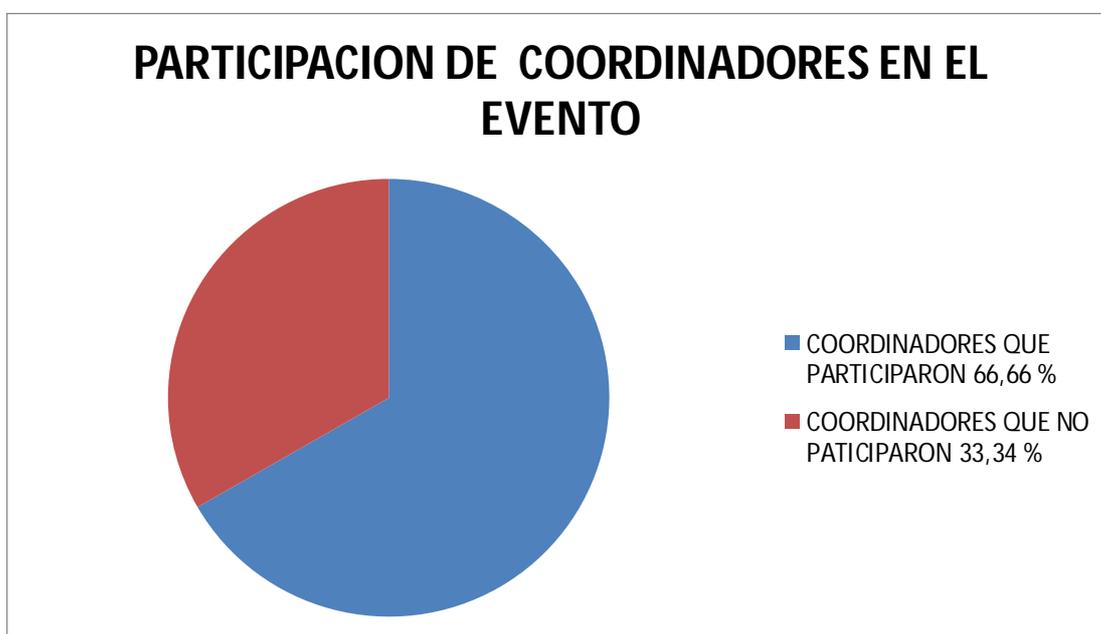
PARTICIPACIÓN DE DOCENTES EN EL EVENTO

Total docentes	Docentes que participaron	Docentes que no participaron	Porcentaje de participación de docentes
48	8	40	16,6



PARTICIPACIÓN DE COORDINADORES EN EL EVENTO

Total coordinadores	Coordinadores que participaron	Coordinadores que no participaron	Porcentaje de participación de coordinadores
6	4	2	66,6



Retomando la cuestión de los actos de habla directos, los más utilizados tanto por los coordinadores como por los docentes, como se ha mostrado en las tablas y gráficos han sido: *comentar y opinar*. Estas son acciones esperables en el género debate y discusión en el foro. En las intervenciones, los participantes dan cuenta de estrategias discursivas argumentativas: conceden, se oponen, niegan, hipotetizan, ironizan, etc. Y recurren a recursos de tipo explicativo: definen, citan, ejemplifican, reformulan comparan, relacionan, etc.

Si analizamos este uso de los actos de habla en relación con los objetivos de esta investigación, podemos colegir que en el intercambio se han sostenido y defendido conceptos e ideas referidos a la teoría conectivista del aprendizaje y a los beneficios y/o perjuicios de su aplicación, como así también, se han relacionado estos aspectos con la enseñanza de la lectura y la escritura en el marco del curso de ingreso a la universidad. Vale decir que no ha sido una discusión teórica pura sino en estrecho vínculo con la práctica docente de profesores que enseñan lectura y escritura en un espacio particular y diferenciado, el curso de ingreso a la UNLAM. Esto ha permitido que este grupo de participantes en el debate comenzara a pensarse como un grupo con rasgos, preocupaciones y necesidades comunes. Esta participación en el foro ha sido beneficiosa en la construcción de una incipiente identidad. Al propio tiempo que se ha favorecido la construcción de un conocimiento específico, el canal elegido para hacerlo permitió que los docentes experimentaran la lectura en pantalla de un texto académico y realizaran una posterior escritura por el mismo medio.

Otro dato a tener en cuenta es que ha habido entre los actos de habla directos 8 preguntas y tan solo 2 respuestas, lo que puede estar indicando que no siempre se respetaron las normas del género, ya que no en todos los casos se dio respuesta a las inquietudes que manifestaban los diversos post. Algunos docentes han hecho su aportación en el evento respondiendo al carácter obligatorio de la intervención, pero sin una probada voluntad de contribuir al debate. Esto se pone de manifiesto en la exposición de conceptos teóricos en el foro, con los que se pretende hacer una demostración de saberes y no una colaboración a la discusión.

En cuanto a los actos de habla indirectos, el que mayoritariamente se infiere es el de la crítica negativa. Por parte de los docentes, esta crítica va dirigida principalmente al conectivismo y sus implicancias en el aprendizaje. Se manifiesta una resistencia al cambio de paradigma de la teoría de aprendizaje

Por parte de los coordinadores, la crítica se orienta precisamente hacia las resistencias presentadas por los docentes al cambio de paradigma del aprendizaje y a los modos tradicionales de enseñar a leer y escribir.

Existe un “cuidado” especial al presentar las críticas por parte de los docentes, que deviene seguramente de la posición asimétrica de los participantes, de reconocer el rol jerárquico de los coordinadores.

De las intervenciones en este evento se infirieron variables que dan cuenta de aspectos en los que esta investigación se proponía indagar. A saber:

VARIABLES EN RELACIÓN CON LA IDENTIDAD DEL DOCENTE DE INGRESO	VARIABLES EN RELACIÓN CON EL ROL DEL DOCENTE DE LECTURA Y ESCRITURA	VARIABLES QUE MUESTRAN PERTENENCIA A UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA VIRTUAL
14	6	18

1) *Variables referidas al rol específico del docente de ingreso* (14). En estas intervenciones se muestra preocupación de los docentes por aplicar la teoría conectivista en el ámbito que nos ocupa, el ingreso a la universidad, con alumnos particulares, en su mayoría adolescentes que recientemente han culminado sus estudios secundarios, o aún los están cursando y que presentan serias dificultades para leer y escribir del modo en que la universidad lo exige. Son precisamente estas preocupaciones comunes las que permiten vislumbrar rasgos identitarios en los responsables de las intervenciones aludidas.

2) *Variables referidas al rol del docente de lectura y escritura* (06). Aquí se reúnen intervenciones en las que se reflexiona sobre los nuevos modos de escribir que las tecnologías impulsan, la necesidad de acercarse a esas formas de lecto-escritura que nuestros alumnos conocen y utilizan y a las dificultades que los docentes encontramos en ello.

3) *Variables que muestran pertenencia a una comunidad del práctica virtual* (18). En estas intervenciones se da cuenta del modo colaborativo en que los participantes de la comunidad han interactuado favoreciendo la construcción de conocimiento al compartir saberes, cooperar en la reflexión conjunta, dialogar, debatir y discutir con sus pares y coordinadores. Esto permite inferir que la participación en la comunidad de práctica ha favorecido la irrupción de una serie de actitudes en relación con el conocimiento que no hubiesen aflorado por otro canal, vale decir que la comunidad de práctica ha resultado ventajosa en el desarrollo de una actitud 3.0

En relación con los datos cuantitativos que arroja este análisis puede interpretarse que en este evento, que se inició casi junto con la comunidad, los docentes fueron desarrollando modos y condiciones de interacción ajustados al ámbito (comunidad de práctica) y al género (debate y discusión en el foro), de ahí una mayoría de actos que se avienen a actitudes de las denominadas 3.0. Esta forma colaborativa con el transcurrir del evento fue cargándose de contenidos que mayoritariamente dieron cuenta de preocupaciones y necesidades comunes, y los participantes se mostraron como docentes del ingreso universitario. Las inquietudes y urgencias mencionadas fueron por una parte complejizándose y por otra, particularizándose y hacia el final del evento permitieron articular y exponer rasgos más específicos que revelan a estos interlocutores como docentes del ingreso universitario, específicamente abocados a la enseñanza de la lectura y escritura.

Corpus

COMENTARIOS A SIEMENS.CONECTIVISMO

12:33 PM Sep 9, 2011

hasta aquí los comentarios de la primera etapa: Siemens

Comment



Silvia Caniffi

6:35 PM Aug 30, 2011

Selected text:

informal

Esto es muy interesante. En países como Australia, en la presentación del Curriculum Vitae se pone especial énfasis en cualidades y habilidades cognitivas y experiencias informales de práctica y conocimiento (por ejemplo, se tiene muy en cuenta el trabajo voluntario en distintas instituciones: eclesíásticas, ONGs, etc y las capacidades adquiridas a través de esas prácticas.

Comment

•



Jéssica Laura

Yo tengo entendido que en algunos países nórdicos incluso es obligatorio pasar por alguna experiencia de voluntariado para poder obtener sus propias experiencias de voluntariado me encontré con muchos extranjeros que venían acá a estudiar necesario para estudiar en sus países.



Ana Bidiña

8:24 AM Aug 26, 2011

Me parece que la metáfora de la red tiene que ver con los modelos mentales, con lo que nos pasa cuando leemos y escribimos. El construir es el resultado de la puesta en relación de esos modelos... No se trata de nada nuevo. Quizás el aporte del conectivismo permita pensar la red como forma de abordaje de los materiales y esa forma puede estar más relacionada con cómo estructuran el pensamiento las nuevas generaciones. De todos modos lo que siempre queda pendiente es la instalación de nuevos modelos mentales para tener con qué conectar. Sigamos

Comment

•



Ingreso Unlam

La idea es esa acercarnos a los modelos mentales de estructuración del pensamiento...estoy segura de que nuestros alumnos ya lo hacen naturalmente en un modelo que a nosotros nos cuesta comprender pero vamos llegando... Estoy esperando el texto de Landow para compartirlo y ya tengo el de G. Kress



AM Aug 26, 2011

Ana Bidiña

sí, lo hacen pero les falta el contenido, la pregunta es cómo llenar de contenidos para que haya con qué conectar



PM Aug 27, 2011

Sandra Rocaro

Esa es la gran pregunta !!!!



PM Aug 27, 2011

Jéssica Laura

Sí, a veces la misma conectividad te llena y te sacia o anula la necesidad de adquirir contenido; lo veo en mis alumnos pero a veces lo veo en mí misma: por ejemplo dedicarme a difundir información que creo que podría ser interesante a veces me atrae más que la misma información; o acumular en la compu textos que luego podré leer me satisface más que leerlos ahora. Esa es una tendencia contra la que hay que luchar, me parece.



Sandra Rocaro

12:10 PM Sep 8, 2011

sigue... La cultura electrónica, para perdurar como algo diferente de un simple pasatiempo de una élite necesita imperiosamente de las instituciones educativas, y de nosotros, los docentes.

Comment



Nora Smael

Sandra. Después de leer el texto de Barbero, volví a este y modifiqué algo en la interpretación:

Si consideramos a las NTICS como herramientas, instrumentos para pensar de la misma manera que sin ellas, pero que solo posibilitan expresarse por otros medios, y acceder a más fuentes, vale lo que dije antes. Pero me quedó claro en el de Barbero que estamos hablando de otra cosa, una nueva cultura, una forma de pensar diferente, y una nueva forma de producir sentido y conocimiento. De todos modos creo que no hay que entusiasmarse al estilo Mc Luhan... y perder noción de la realidad por fuera de las TICS, que sigue existiendo.



PM Sep 8, 2011

Sandra Rocaro

Entiendo lo que decís, Nora., al menos eso creo. Sé que hay una vida por fuera del acceso a las tics. de hecho hay una vida por fuera de elementos mucho más básicos, vitales... El tema es qué clase de vida, no? Porque vivir se puede tanto siendo analfabeto digital como siendo iletrado.

..!Què tema este que invocás, el de la realidad! ¿Qué es la realidad sino una construcción social y cultural?

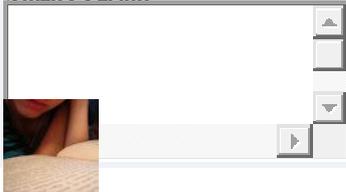
Tal vez más que a la realidad (conjunto de cosas tal cual son percibidas por los sujetos) vos te refieras a lo que Lacan llama un real (el conjunto de las cosas independientemente de que sean percibidas por los sujetos)

Porque la realidad siempre es fenomenológica, se relaciona con la experiencia y está mediatizada por el lenguaje y la cultura.



PM Sep 8, 2011

Amelia Zerillo



inaccesible... saberlo debería obligarnos a tomar conciencia de la construcción ... y a recordar

Jéssica Laura

10:52 PM Sep 8, 2011

Selected text:

Esto es muy cierto! Pero también deriva en una constante sensación de "no estar a la altura" de nuestras responsabilidades, una especie de inseguridad que tamiza todos los conocimientos que podamos construir a partir de esa base de "conexiones".

Comment



Florencia Galzerano

9:18 PM Sep 2, 2011

Selected text:

El conocimiento

crece exponencialmente. En muchos campos la vida del conocimiento se mide ahora en meses y años.

Encuentro a esta afirmación un poco problemática, fundamentalmente, en el campo de las Ciencias Sociales.

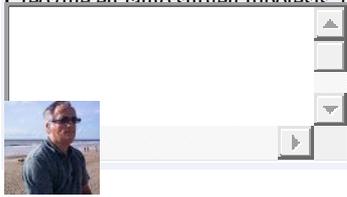
¿Según qué criterios podríamos asegurar que el conocimiento es medible a través del tiempo?

Comment



Jéssica Laura

Creo que en tanto surgen hipótesis teorías, en fin, planteos diferentes todos los días, podríamos hablar de un crecimiento constante me parece que el concepto mismo de "crecimiento" en el campo de los conocimientos es un

**Daniel Rosas**

2:39 PM Sep 8, 2011

En relación al texto me preocupa las implicaciones del conectivismo en los otros aspectos de la vida. El modelo cultural al que apunta que no sólo se resume en la digitalidad y/o inclusión de la tecnología.

En cuanto al aprendizaje es otra teoría alternativa, pero no la única.

Comment

**Sandra Rocaro**

12:09 PM Sep 8, 2011

En relación con este tramo del comentario de Nora: "Pero concebir una nueva teoría del aprendizaje a partir del impacto de las nuevas herramientas no deja de ser un recorte, la decisión de un punto de vista (y como tal, susceptible de ser refutado por otro recorte)", sostengo lo contrario. Si queremos enseñar a leer y ayudar a nuestros alumnos a construir lecturas legítimas, a partir el impacto de las NTICS, no podemos hacer otra cosa que postular otra teoría del aprendizaje (que no necesariamente tiene que ser el conectivismo como fue concebido por Siemens)

Hoy asistimos a un nuevo umbral tecnológico que supondrá nuevos desafíos educativos: ¿cómo y para qué enseñaremos a leer? ¿Cómo podremos articular los niveles de lectura con los problemas políticos que supone relacionar educación con tecnología? Las posibilidades de las NTICS son enormes. Pero si la instituciones educativas se limitan a investigar en términos puramente instrumentales la irrupción de las nuevas tecnologías, estamos embromados. Ya ha sido demostrado que las transformaciones tecnológicas modifican no sólo la cultura sino también los modos en que la cultura se lee. De manera que la diferencia de dos modos de leer encuentra su requisito histórico de posibilidad en un cambio tecnológico. No es nada arriesgado suponer que nos enfrentamos a una nueva revolución de los estándares de lectura y, por lo tanto, de alfabetización. Es aconsejable que prestemos atención a la transformación cultural que se aproxima con el arribo de las tecnologías porque, con Internet, las políticas de alfabetización vuelven a ocupar el centro de la escena. Con Internet, volvió la lectura y la escritura (cuya falta tanta queja arrojó de la boca de los profes) y las políticas de la lectura. No se me ocurre la manera de considerar que todos esos conocimientos y habilidades puedan adquirirse fuera de un marco sistemático de aprendizaje. La cultura electrónica, para perdurar como algo diferente de un simple pasatiempo de una élite necesita imperiosamente de las insti

Comment

**Claudia Violanti**

1:53 PM Aug 24, 2011

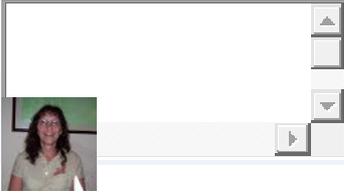
Es interesante la teoría pedagógica. Debo releerla, pero me genera desconfianza la metáfora de la tubería... como si fuese una construcción hegemónica que direcciona el flujo de conocimiento. Es para pensar ¿no?

Comment

•

**Ingreso Unlam**

justamente lo que busca es lo contrario, la multidireccionalidad... las tuberías tienen codos que conectan con otras tuberías de distinto grosor..., se pierde la idea de verticalidad...



Nora Smael

9:24 AM Sep 8, 2011

Intentando despegarme de los prejuicios, acepto la idea de que el caos encierra relaciones con sgdo, y me gusta la idea del aprendizaje como autoorganización; de alguna manera me hizo acordar a los esquemas previos que se modifican. También comparto la importancia que se da a las conexiones y a la toma de decisiones, incluyendo escoger qué aprender. Pero concebir una nueva teoría del aprendizaje a partir del impacto de las nuevas herramientas no deja de ser un recorte, la decisión de un punto de vista (y como tal, susceptible de ser refutado por otro recorte). Creo que por eso no me cierra del todo, me suena a entrenamiento empresarial, a justificar un todo por algunas de sus partes. Aprendizaje como conocimiento "aplicable de manera inmediata" (nota 5) merece mayor aclaración, y me parece que se contradice con "usar el conocimiento cuando se lo necesite" (nota 7). Igualmente es interesante pensar desde otra perspectiva.

Otra cosa, los "hubs" en nuestro grupo serían Amelia, Silvia y Sandra? Ja ja. Complicado para sobrenombre...

Comment



Sandra Rocaro

3:32 PM Sep 7, 2011

Acuerdo, en parte con los comentarios que se vienen haciendo en relación con el texto de Siemens .Del conectivismo me entusiasma que responde mejor que otras teorías a la enseñanza e la lectura como experimentación

Hago este aporte parafraseando a Daniel Link que plantea algo muy interesante aunque polémico.

Somos docentes que enseñamos a leer (y a escribir) y nuestro proyecto termina definiéndose por los objetivos que en relación con esas prácticas esta cátedra de la UNLAM se fija.

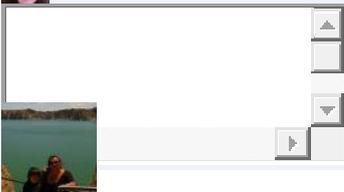
Leer es una práctica compleja que supone diferentes niveles de intervención del sujeto: la lectura como notación, la lectura como interpretación y la lectura como experimentación. Cada uno se vincula con un nivel de enseñanza (inicial: notación: comprensión de la información); secundario: interpretación de esa información; universitario: vinculado a la lógica del campo intelectual.

Pero además, cada uno e esos niveles se vinculan con un momento histórico. Ya hemos atravesado los ciclos históricos de la lectura como notación (la época de la reproductibilidad artesanal) y la lectura como interpretación (la época de la reproductibilidad analógica), se nos despliega ahora una colosal oportunidad, en la época de la reproductibilidad digital, la de la lectura como experimentación.

Los textos digitales no necesitan sólo de modelos de lectura como notación e interpretación (con sus teorías pedagógicas ad hoc) sino de un modelo institucional de lectura radicalmente nuevo: la lectura como experimentación, la lectura como uso, que claro está, incorporará a los anteriores. La ilusión constructivista podría verse cumplida. Acá es donde el conectivismo hace su aporte. La época de la reproductibilidad digital está en pañales todavía, y nosotros ni hemos sido paridos. Este particular momento necesita no solo de docentes alfabetizadores digitales, sino también de teóricos de la lectura, una lectura que no puede pensarse de otro modo que como experimentación.

Comment

•



Sandra Rocaro

3:33 PM Sep 7, 2011

Creo que no se trata de si nos gusta o no, sino de nuestra responsabilidad como docentes ante la historia y el futuro de la lectura. Si no facilitamos que nuestros alumnos superen la brecha tecnológica seguiremos cercenando la posibilidad de que construyan lecturas legítimas.

Las instituciones responsables dejaron de enseñar a leer o reservaron esa práctica para las élites del mundo.

Comment



mariana beccaria

4:18 PM Sep 6, 2011

Entre las limitaciones, que presenta el conectivismo como una teoría de aprendizaje alternativa, se encuentra el reduccionismo tecnológico en el que se basa para desarrollar los procesos cognitivos en los sujetos, debido a que no contempla los procesos de aprendizaje internos de cada individuo sostenidos por una estructura biológica y psicológica. Es decir, que deshumaniza el aprendizaje y lo limita al entorno tecnológico. Esto último produce que esta teoría no presente un fundamento sólido sobre el aprendizaje y la acumulación de conocimiento en los individuos, debido a que utiliza parámetros tecnológicos para medir estas acciones que son esencialmente humanas. Por lo tanto, se traduce como una contradicción de esta teoría

Comment

•



Ana Bidiña

Estoy de acuerdo, Mariana, la idea es buscar un equilibrio, una perspectiva, un marco que nos permita pensar en el afuera y en el adentro... me parece que esto que parece que está afuera y vacío, está de algún modo adentro (no sé si vacío o no) y ese adentro también modifica, influye, determina cómo pensamos y qué hacemos. He leído algún otro texto de Siemens y no parecería deshumanizado el aprendizaje pero sí es cierto que se piensa más en otro tipo de instituciones (empresas, etc.) que en las de educación

5 PM Sep 7, 2011



Valeria Soledad Chara

10:32 AM Sep 7, 2011

Si hay algo que en la actualidad no puede quedar fuera del ámbito académico (y prácticamente de ninguno) es el uso de la tecnología. Si bien el conectivismo, como nueva teoría del aprendizaje, no hace demasiado hincapié en los procesos internos de los individuos al adquirir conocimiento y analiza el proceso como algo que también "reside fuera de nosotros" es una teoría válida porque nos permite analizar y empezar a comprender de que manera la incorporación de las nuevas tecnologías está modificando el proceso de aprendizaje.

Comment



Silvia Caniffi

7:05 PM Aug 30, 2011

Selected text:

La innovación

es otro reto adicional. La mayor parte de las ideas revolucionarias de hoy día, existieron una vez como elementos marginales.

Hoy hay epistemólogos que están estudiando este fenómeno que se conoce como "teoría del desecho"

Comment



Amelia Zerillo

10:08 AM Aug 26, 2011

Muy interesante el trabajo de Stephenson... habría que buscarlo...

Comment

•



Ana Bidiña

a cuál te referís?



PM Aug 27, 2011

Amelia Zerillo

el que está citado por Simmens y que compartí en las novedades?



PM Aug 27, 2011

Sandra Rocaro

a las novelas de ciencia ficción o a ese ensayo que habla del software libre?



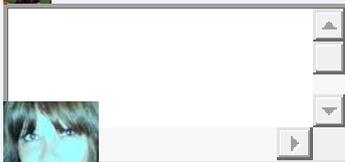
PM Aug 27, 2011

Sandra Rocaro

en el principio fue la línea de comandos?



PM Aug 27, 2011



uds. de otro... Ese no lo conozco



Amelia Zerillo

10:21 AM Aug 26, 2011

Selected text:

Landauer y Dumais (1997) exploran el fenómeno según el cual "las personas tienen mucho más conocimiento del que parece estar presente en la información a la cual han estado expuestas". Estos autores proveen un enfoque conectivista al indicar "la simple noción que algunos dominios de conocimiento contienen vastas cantidades de interrelaciones débiles que, si se explotan de manera adecuada, pueden amplificar en gran medida el aprendizaje por un proceso de inferencia". El valor del reconocimiento d...

esto es lo que siento todo el tiempo, y lo que se percibe con los alumnos, el trabajo en red ya lo inventamos hace tiempo al trabajar en grupo...pero me parece indispensable que cada sujeto no se quede solamente con el conocimiento que le tocó desarrollar sino que al final haya una sumatoria...y que esas zonas débiles, potenciales...crezcan en ese momento...lo más que puedas...si no vamos muy lento

Comment



Ingreso Unlam

9:31 AM Aug 26, 2011

La idea es esa acercarnos a los modelos mentales de estructuración del pensamiento...estoy segura de que nuestros alumnos ya lo hacen naturalmente en un modelo que a nosotros nos cuesta comprender pero vamos llegando... Estoy esperando el texto de Landow para compartirlo y ya tengo el de G. Kress

Comment

-

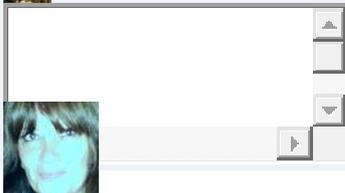


Ingreso Unlam

Marked as resolved



AM Aug 26, 2011



Amelia Zerillo

10:54 AM Aug 25, 2011

Selected text:

¿Cómo son afectadas las teorías de aprendizaje cuando el conocimiento ya no es adquirido en una forma lineal?

¿Qué ajustes deben realizarse a las teorías de aprendizaje cuando la tecnología realiza muchas de las operaciones cognitivas que antes eran llevadas a cabo por los aprendices (almacenamiento y recuperación de la información)?

¿Cómo podemos permanecer actualizados en una ecología informativa que evoluciona rápidamente?

¿Cómo manejan las teorías de aprendizaje aquellos momentos en ...

interesantes preguntas para verlas desde la lectura y la escritura e investigar

Comment



Amelia Zerillo

10:52 AM Aug 25, 2011

No creo que el aprendizaje formal no es parte importante de nuestra formación. El aprendizaje hoy es formal e informal. Pero creo que el formal es el que logra hacer fructífero ese "caos" de información y estímulos que las Tics nos ofrecen... Por lo demás adhiero al constructivismo... y si compartimos experiencias de aprendizaje, si interconectamos conocimientos y pensamientos, cualquiera sea el medio, mejor

Comment



Ingreso Unlam

8:16 PM Aug 24, 2011

Es una teoría, creo yo complementaria con algunos interesantes aspectos a la que no adhiero en un 100 %

Comment



Ingreso Unlam

8:14 PM Aug 24, 2011

comparto las dudas y desconfianza con ambas

Comment



Viviana Toledo

7:57 PM Aug 24, 2011

También me "hace ruido" la insistencia en la comparación con los insectos... Creo que subyace una concepción biologicista de las relaciones humanas. De todas maneras, abre puntas muy interesantes, podría complementarse con las observaciones de Cassany en "Tras las líneas", sobre la capacidad de realizar lecturas y actividades múltiples cuando estamos trabajando con el ordenador.

Surgen varias dudas: ¿El constructivismo está ausente en los apjes en red? Creo que debería entenderse como una nueva manera de aprender que fue generada por la necesidad de manejarse con el universo múltiple que es internet, y que se complementa con otras. Sin dudas, hay mucho para investigar.

Comment



Sandra Rocaro

9:28 PM Aug 23, 2011

•

Re-open

Selected text:

de

listo funca bien

ment



Ingreso Unlam

11:01 PM Aug 23, 2011

genial

Comment

•

Resolve

c. Evento 3: Discusión sobre el examen

El evento analizado corresponde a la discusión llevada a cabo por los profesores del Seminario en la sección *docs* de la plataforma *google+*, entre el 24/11/2011 y el 2/12/2011. Se inició a través de un mail y continuó en el espacio **google docs**. En esta instancia se lograron articular varios tipos genéricos ya que se dio inicio con un mail y el debate se llevó a cabo en *docs*. Además, si bien se mantuvieron los diálogos offline en sala de profesores y encuentros particulares, la comunidad online logró establecer sus pautas ya que las decisiones se tomaron de acuerdo con lo debatido en la plataforma virtual. Es decir que, a pesar de ser una comunidad migrada y que se mantuvieron los espacios offline, en la comunidad virtual los profesores participaron en todos los espacios propuestos: mail, docs, google+.

El evento, cuya participación no fue obligatoria, consta de un total de 86 intervenciones de las que participaron 20 profesores, 5 coordinadoras y además, Ingreso Unlam que es el emisor oficial de la cátedra. Del total de las intervenciones efectuadas por los profesores en este evento, surgieron diferentes temas: crítica a las preguntas que encabezan el ILC; crítica al modo en que se trabaja el tema Enunciación; crítica a la consigna de paratextos; y debate en torno al puntaje adecuado para evaluar el Informe de Lectura Crítico (ILC).

De las temáticas mencionadas anteriormente, se seleccionó como corpus para el análisis el **debate en torno al puntaje adecuado para evaluar el ILC**. Este recorte obedece a diversos motivos, en primer lugar, es el tema que presenta mayor cantidad de intervenciones. En segundo lugar, la intervención que da inicio al evento, efectuada el 24/11/11 corresponde a la discusión sobre el puntaje del ILC y la intervención que da cierre al evento, el día 2/12/11, también concierne a la temática. Por último, y luego del análisis del corpus seleccionado, se pudo observar que los resultados obtenidos dan cuenta de los objetivos previstos en la presente investigación.

En el total de las 24 intervenciones, participaron IU como emisor, las coordinadoras como intérpretes y en algunos casos como portavoz, y los profesores como interlocutores habituales y esporádicos.



En el evento participaron productores jerarquizados (Ingreso Unlam y las coordinadoras) y profesores cumpliendo los siguientes roles en el evento.

PARTICIPANTES	IDENTIDAD	ROL EN LA COMUNIDAD	DESCRIPCIÓN
Emisor	I U	Emisor	Emisor oficial
Portavoz 1	CB	Intérprete	Coordinadora. Lic. en Lengua y Literatura. Aprox. 50 años
Portavoz 2	CD	Intérprete	Coordinadora. Lic. en Lengua y Literatura. Aprox. 50 años
Portavoz 3	CF	Intérprete	Coordinadora. Mg. en Análisis del Discurso. Aprox. 50 años
Interlocutor	P7	Interlocutor, visitante habitual	Profesora. Lic. en Lengua y Literatura. Aprox. 50 años
Interlocutor	P19	Interlocutor Visitante esporádica (nivel de integración bajo)	Profesora. Lic. en Psicología. Aprox. 30 años
Interlocutor	P31	Interlocutor Visitante esporádica (nivel de integración bajo)	Profesora. Lic. en Comunicación Social. Aprox. 30 años
Interlocutor	P47	Interlocutor, visitante habitual	Profesora. Aprox. Lic. en Lengua y Literatura. Aprox. 50 años
Interlocutor	P28	Interlocutor, visitante habitual	Profesora. Aprox. Lic. en Comunicación Social. Aprox. 30 años
Interlocutor	CE	Intérprete	Coordinadora. Lic. en Lengua y Literatura. Aprox. 50 años
Interlocutor	P24	Interlocutor Visitante esporádica (nivel de integración bajo)	Profesora. Lic. en Lengua y Literatura. Aprox. 40 años
Interlocutor	P2	Interlocutor, visitante habitual	Profesora. Lic. en Comunicación Social. Aprox. 30 años
Interlocutor	P3	Interlocutor Visitante esporádica (nivel de integración bajo)	Profesora. Aprox. Lic. en Letras. Aprox. 40 años

Los fines y propósitos del evento fueron varios. Primeramente, presentar el modelo de examen que se utilizaría para evaluar la segunda instancia de la cursada y propiciar la participación de los profesores. En segunda instancia, propiciar los comentarios sobre el modelo y que los profesores propusieran o sugirieran las modificaciones que consideraran apropiadas

A continuación se presenta un cuadro con el detalle de los actos de habla desarrollados durante las intervenciones:

Actos de habla

ENUNCIADO DEL ACTO	TIPO DE ACTO	ACTO DIRECTO/ACTO INDIRECTO	CONTENIDO	VARIABLES EN RELACIÓN CON LA IDENTIDAD COMO PROFESOR DE INGRESO	VARIABLES EN RELACIÓN CON ROL DE PROFESOR DE LECTURA Y ESCRITURA	VARIABLES EN RELACIÓN CON LA PERTENENCIA A LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA VIRTUAL
I U (vía mail): modelo de examen nuevo (en el asunto del mail) ya está colgado en el blog, mirenlo, comentenlo en google docs así, si hay acuerdo lo compartimos luego con los alumnos	Director	INFORMA INSTA REMITE	sobre un acuerdo previo entre las coordinadoras y los docentes a la interacción con el material propuesto. Además de pedir que se hagan comentarios a los profesores a otro de los lugares del espacio virtual, desde el mail a docs	Construye identidad docente al considerar las competencias para evaluar el examen		Afirma un espacio común y un pasado común - Ciberespacio como un continuum entre <i>offline</i> y <i>online</i> (del Fresno (2011) Muestra el deseo de contribuir a la comunidad de práctica.
CB: no me da la cuenta	Hecho de intervención	AD: DECLARA AI: CRITICA	que la suma observada en el examen no da el número previsto el acuerdo previo que decía que el puntaje iba a ser de 5 puntos			
CF: sume, sume	Subordinado	INSTA	a que se revise la suma del puntaje porque no asume el AI de la intervención anterior			Afirma trabajo comunitario

<p>CF: s (0.75) a. 0.75 b. 0.50 c. 0.50 d. 0.50 e. 1 f. 0.25 g. 0.50 II. 6 = 10</p>	Subordinado	DESCRIBE/ AI RESUELVE	cómo es la disposición del puntaje propuesto la duda planteada			Busca reafirmación del trabajo colaborativo
<p>CB: por eso, no habíamos dicho que valdría 5 esta vez? a lo mejor entendí mal</p>	Subordinado	AFIRMA AD: PREGUNTA AI: RECLAMA AD: COMENTA AI: IRONIZ	lo hablado anteriormente y refuerza con la pregunta acerca de su propia comprensión de lo hablado con anterioridad			Afirma el trabajo comunitario.
<p>CF: sí, dijimos, pero como hay un modelo para mostrar y la parte de arriba puede sumar por acierto, monitoreemos qué dicen los niños</p>	Subordinado	AFIRMA JUSTIFICA PROPONE	lo acordado previamente los motivos del cambio que se observe la reacción de los alumnos		Asume rol de coordinación	Remite al material virtual para reafirmar el trabajo colaborativo
<p>CD: habíamos acordado que el informe valdría 5 pts</p>	Subordinado	AFIRMA	lo dicho en el acuerdo previo	Reconfirma lo dicho por CB desde el rol de coordinación		Afirma el trabajo comunitario.
<p>IU: Pero lo voy a mandar así a ver dicen</p>	Subordinado	DECLARA	que a pesar del acuerdo el modelo queda con puntaje de 6 puntos para el ILC	Asume rol de coordinación		Busca reafirmación del trabajo colaborativo

P7: ...Tal vez podemos pensar en 5 y 5 para esta y profundizar a 6 para el próximo ingreso. Un "caluroso" saludo!!!!	Director	CONCEDE PROPONE SALUDA	la propuesta de CB el cambio para la siguiente instancia de ingreso a sus pares refiriendo al clima del día	Muestra su deseo de contribuir al asumir su vinculación con la comunidad.	Muestra su conocimiento en el área al proponer "profundizar".	
P19: Si, coincido que el IL valga 5. Saludos, ah...si, "muy calurosos"	Subordinado	RETOMA RESPONDE	la propuesta al saludo de su compañera	Se incluye en un grupo de pensamiento Responde al saludo anterior		Muestra su interés de integración expresado por el saludo.
P31: pienso que es un salto muy abrupto elevar de 4 a 6 puntos en puntaje del informe. Pienso que debería valer 5	Subordinado	AD: OPINA AI: CRITICA COINCIDE	sobre lo sucedido en experiencias previas la propuesta de modificación con la propuesta de sus pares	Construye su identidad al mencionar la experiencia previa y aportar una idea a futuro.		
P47: me parece que un puntaje de 6 para el IL es mucho. Sobe todo pensando que en el examen anterior valía 4	Subordinado	AD: COMENTA AI: CRITICA OPINA	sobre el puntaje del ILC la propuesta de modificación a partir de su experiencia previa	Construye su identidad al mencionar la experiencia previa	Muestra su conocimiento en el área al indicar que es "mucho" el puntaje que propone CF.	
IU: ok... espero votación... y también vean lo que dicen los alumnos	Trunco	AFIRMA PROPONE SUGIERE	que se vote el puntaje adecuado que muestren la nueva propuesta a los alumnos	Construye su identidad de docente/coordinadora a través de la justificación de su postura.		Invita a la colaboración en la toma de decisiones.
P28: ... Y,	Subordinado	AFIRMA	la propuesta	Al desarrollar su	Muestra su	

<p>por último, considero que el ILC debería valer cinco puntos. A pesar de la gran ayuda que se les da al orientarlos en la estructura (cosa que quizás se podría obviar, los "pasos" deberían conocerlos todos los que mínimamente le dedicaron tiempo a la materia), me parece que el tiempo de preparación que tienen y la complejidad de los temas abordados no se adecuan a un 60 por ciento de la nota. Entonces, en resumen, me parece interesante probar con este modelo, más allá de que quizás pienso en los alumnos de la primera tanda y creo que corrieron en desventaja. Lo digo como reflexión, porque también podemos pensar en todos los cursos previos y llegaríamos</p>	o	<p>JUSTIFICA</p> <p>RESUME</p> <p>REFLEXIONA</p>	<p>previa y desde sus conocimientos su punto de vista</p> <p>su exposición</p> <p>Acerca de la participación en el debate</p>	<p>punto de vista sobre lo hecho, se incluye en la comunidad de práctica.</p>	<p>conocimiento sobre los contenidos de la materia y cómo se dan en las clases.</p>	<p>Al expresar "podemos pensar", muestra su interés de trabajar colaborativamente.</p>
--	---	--	---	---	---	--

<p>a la misma conclusión. De todos modos, me parece que esta instancia de construcción colectiva y debate aporta y mucho!</p>						
<p>CF: ¿QUÉ es lo que no se adecua al 60 % de la nota?</p> <p>El il se enseña desde el primer día... todo lo que enseñamos está destinado a que lean un texto críticamente y escriban el informe....</p>	Subordinado	<p>AD: PREGUNTA AI: JUSTIFICA</p> <p>AMPLÍA</p>	<p>directamente al participante anterior</p> <p>su posición con respecto al puntaje del ILC la información para justificar su punto de vista</p>	Muestra su pertenencia al grupo de docentes de ingreso al señalar lo que se “enseña”	Construye su identidad docente a través de la justificación de su postura a partir de los contenidos.	
<p>P28: Sí, es obvio eso, ¿pero lo logran?</p> <p>Digo, también es complejo por el tiempo que tienen en la cursada y por los temas sobre los que tienen que debatir...muchos empiezan desde cero, ya sin contar los problemas de</p>	Subordinado	<p>AFIRMA</p> <p>AD: PREGUNTA AI: AFIRMA</p> <p>JUSTIFICA</p>	<p>lo dicho en la intervención anterior</p> <p>sobre los logros de los alumnos</p> <p>que los alumnos no logran los objetivos propuestos su postura mostrando su experiencia</p>	Construye su identidad al mencionar la experiencia previa	Muestra su conocimiento sobre los resultados obtenidos a partir de lo enseñado de los conocimientos previos de los alumnos.	

escritura de base. Igual, es sólo una opinión.						
P28: Por eso me parece que tienen que ser cinco puntos para el ILC	Subordinado	AFIRMA	su posición con respecto al puntaje	Ídem anterior	Ídem anterior	
CE: coincido con lo de los 5 puntos	Subordinado	COINCIDE	con el resto de los profesores			
CF:...si lo hago con 5 puntos las preguntas tienen que ser mucho más difíciles ESPERO EJEMPLOSS SSSSSSSS	Subordinado Trunco	CONDICIONA RECLAMA	la decisión de poner el puntaje sugerido por los profesores ejemplos pero no aclara de qué		Construye su identidad de docente/coordinadora a través de la justificación de su postura.	Invita al trabajo colaborativo.
P24: coincido en que el ILC debe valer 5 puntos: el múltiple choice es hermoso para corregir velozmente, pero facilita mucho la resolución al alumno. Ya la teoría del turno anterior era bastante simple de superar y por eso tuvimos que "apretar" la corrección del IL. Quizás, por eso me reitero, la solución sería cambiar el puntaje de cada parte.	Subordinado	COINCIDE COMENTA COMENTA AFIRMA	con el resto de los profesores sobre las experiencias previas lo sucedido en otra instancia su posición con respecto al puntaje	Construye su identidad a través de mostrar su experiencia previa	Muestra su conocimiento en el área al proponer qué tipo de puntaje es adecuado para cada ítem del examen.	Muestra interés en el trabajo colaborativo.

<p>CF: POR ESO PORQUE FACILITA LA RESOLUCIÓN DEL ALUMNO DEBE VALER MENOS QUE EL IL... VEAMOS QUÉ DICEN LOS ALUMNOS...</p>	<p>Subordinado Trunco</p>	<p>INSISTE PROPONE</p>	<p>Insiste en la posición de elevar el puntaje del ILC Su posición trasladar la decisión a los alumnos</p>	<p>Construye su identidad de docente/coordinadora a través de la inclusión de los otros actores</p>	<p>Construye su identidad de docente/coordinadora a través de la justificación de su postura</p>	
<p>P2: Me parece interesante que se les dé la oportunidad de destinar más tiempo y esfuerzo al ILC, con la primer parte en formato multiple choice. Sin embargo, creo que está muy "ayudado" y direccionado el informe. Además 6 puntos me parece demasiado. Debería repartirse entre 5 y 5.</p>	<p>Subordinado</p>	<p>ANALIZA AD: OPINA AI: CRITICA COINCIDE</p>	<p>la propuesta sobre el modo en que está planteado el ILC con la propuesta de los profesores</p>	<p>Muestra su pertenencia al grupo de docentes de ingreso al señalar el modo en el que se evalúa</p>	<p>Asume rol de profesor del área al explicar su postura desde lo que se enseña y a partir de esto, la valoración que debería tener cada parte del examen.</p>	
<p>CF: Estas ayudas existen siempre, y lo cierto es que cuando corregimos bien el informe no llega 1.50, vamos a hacer una lista de</p>	<p>Subordinado</p>	<p>JUSTIFICA</p>	<p>la posición de elevar el puntaje del ILC</p>	<p>Muestra su pertenencia al grupo de docentes de ingreso al señalar el modo en el que se evalúa</p>	<p>Construye su identidad de docente/coordinadora a través de la justificación de su postura teórica.</p>	

cotejo pormenorizada del informe... Pero escucho ofertas sobre el puntaje eeeeeee	Trunco	PROPONE	Que hagan propuestas			Insiste en la búsqueda de trabajo colaborativo
P3: Me gusta mucho este modelo. Creo que les da más tiempo para elaborar un buen IL. Por lo tanto, creo que está bien el puntaje de 5 para el mismo. Cierra el tema y el evento	Subordinado	COMENTA JUSTIFICA COINCIDE	su punto de vista a partir de la experiencia previa y con el resto de los profesores.	Construye su identidad docente a través de la justificación de su postura que remite a experiencias previas ("este modelo").	Conoce cómo es el proceso y lo demuestra al mencionar el tiempo que lleva elaborar el texto propuesto.	

Al analizar los actos de habla de las intervenciones efectuadas en este evento, puede observarse que se efectuaron 24 tipos de actos de habla directos y 6 indirectos. La mayoría de los mismos está en relación directa con la toma de decisiones en cuanto al tema del puntaje del ILC. El acto de habla directo con mayor recurrencia es "afirma" -8 veces-, ya que tanto los profesores que participaron del debate, como la coordinadora que oficiaba de portavoz, defendían su posición con afirmaciones breves y concisas. En segundo lugar, "justifica" y "comenta" -6 veces cada uno-; y en tercer lugar "coincide" y "propone" -5 veces cada uno-, muestran también la intencionalidad de las intervenciones.

La clave o tono del evento o se mantuvo en el nivel de formalidad apropiado a la temática tratada y a la intención del evento. Hubo una sola ironía.

El canal fue escrito, en registro estándar y formal.

El género de las intervenciones corresponde al post o comentario en foro. Las normas de interpretación y producción son las del post y fueron respetadas las pautas de autonomía, pertinencia, claridad, intencionalidad comunicativa correspondientes al tipo de interacción verbal. En relación con las normas propias de un foro de discusión y debate, en la mayoría de los casos se observa la lectura de los post anteriores, es decir que el tópico de la conversación se mantiene y se mantiene la secuencia dialogal. Esto sigue así hasta el final ya que inclusive el último de los post cierra con un comentario acerca del tema.

Conclusiones

Si bien el número de profesores que intervino en la discusión sobre la evaluación del II no es significativo en número -16% del total profesores-, hay que señalar que los efectos de la discusión en la comunidad fueron considerables.

A través de la invitación a participar de un debate específico como fue la discusión sobre el examen, la red sirvió como lugar de intercambio de opiniones. De otro modo, por cuestiones de tiempo, espacio y sincronización de las respectivas agendas, este debate no se hubiera dado.

Esta intención de llevar a cabo el paradigma conectivista en la interacción profesional dio sus resultados en tanto fue la única opción que hubo para opinar sobre la mencionada temática. Además, a través de las intervenciones, se sometió a discusión un tópico como es el modo de evaluar y se logró establecer el puntaje de una parte del examen según el criterio de los profesores, que difería de la propuesta de una de las coordinadoras. Es decir, que por primera vez, un debate surgido en la comunidad *online* produjo efectos en la comunidad *offline*, efecto a destacar por el hecho de que nuestra comunidad es “migrada”, y que anteriormente las decisiones se llevaban a cabo en reuniones presenciales..

El hecho de que los participantes hayan logrado formular sus propuestas y opiniones desde sus propios saberes y su postura ideológica prueba que los profesores pudieron manifestarse con libertad trabajando en horizontalidad como sostiene el conectivismo. Si lo pensamos al revés, gracias a la horizontalidad, los docentes pudieron intervenir en libertad e imponer su punto de vista.

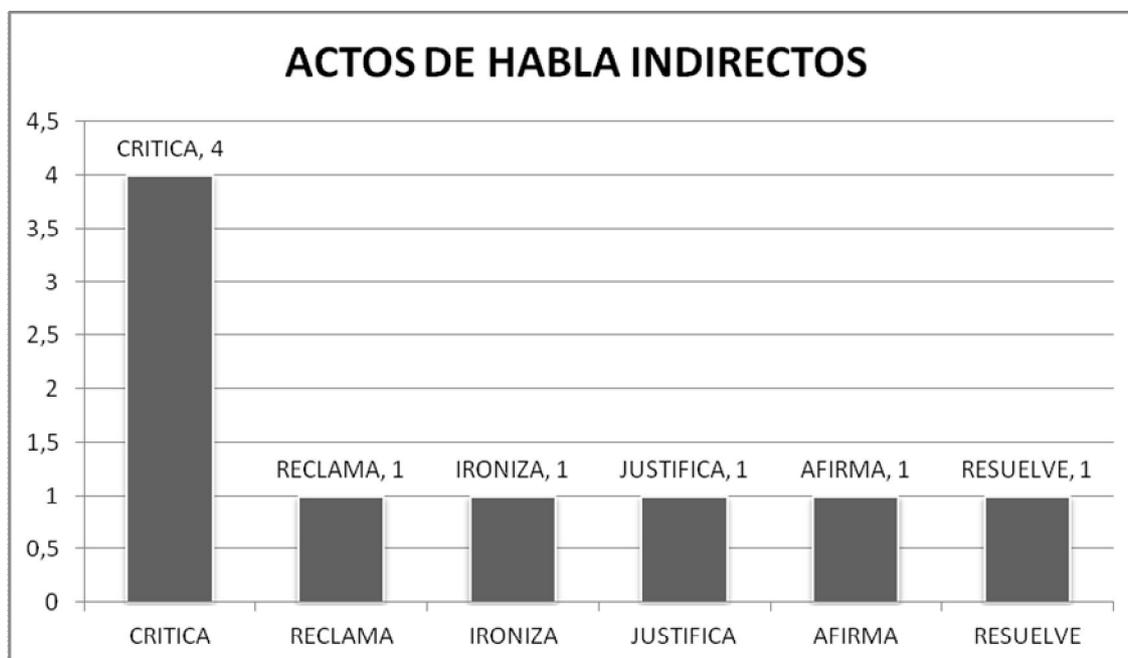
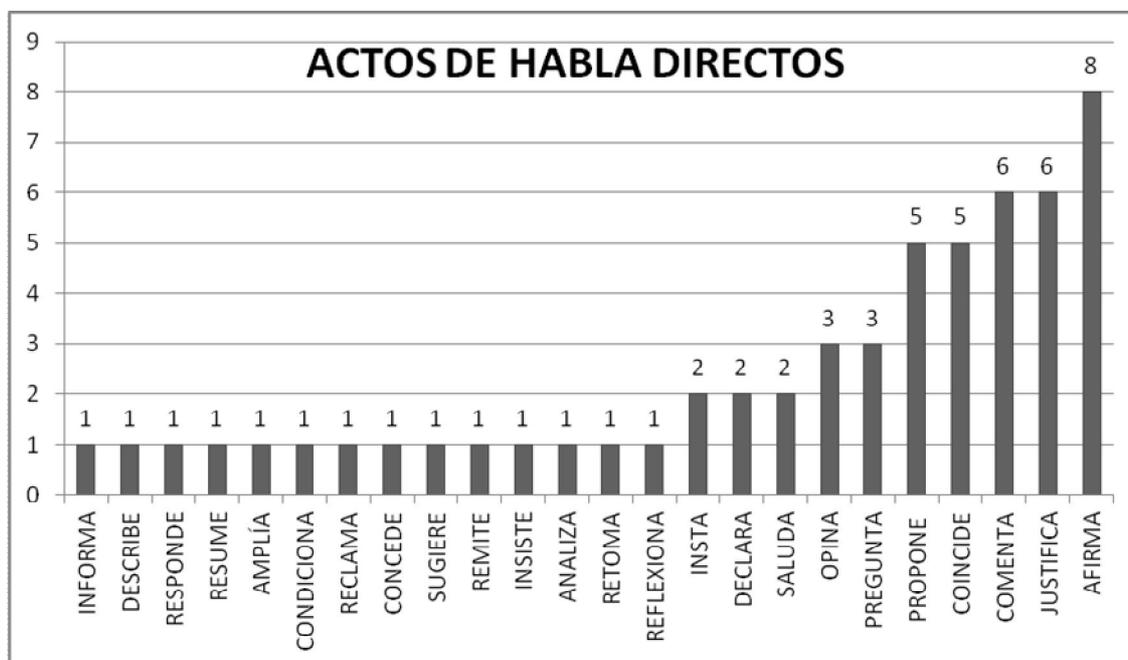
Aunque como hemos visto el evento se inició en un mail de IU, que invitaba a ver el examen, “mirenlo, comentenlo en google docs”, y tuvo como ámbito previsto de desarrollo la plataforma y la sección docs, hubo algunos docentes, cuatro en total, que eligieron el mail para comunicar sus inquietudes. Para mostrarlo brevemente resumimos las intervenciones: P7 comenta que lo ya lo hizo en docs, P35, dice que no entiende el tema del puntaje del ILC, P37 hace un comentario sobre su posibilidad de acceder a docs y finalmente P26 se disculpa por haber mostrado el modelo a los alumnos antes de leer el comunicado. Las intervenciones de Ingreso Unlam son en primer término, una sugerencia a seguir en docs y luego respuestas a las inquietudes individuales. Esta digresión en cuanto al ámbito de producción de los comentarios, podría deberse a la falta de hábito en cuanto a este tipo de actividades. El resto de los comentarios respetó las normas de producción. Los post fueron breves y concisos. Solamente la intervención de P28 excedió la extensión prevista aunque pero se alejó de la temática tratada.

Si bien en el inicio del evento quienes discuten sobre la validación del puntaje del ILC son las coordinadoras que tenían un acuerdo previo, una vez abierta la propuesta, los profesores pudieron debatir en un plano de igualdad con la coordinadora que insistía con una postura diferente. De este modo se rompió la asimetría que proviene de los roles que coordinadoras y profesores cumplen en la comunidad.

Tanto los profesores como la coordinadora que proponía algo distinto defendieron sus posiciones claramente, sin dejar lugar a confusiones en cuanto a la posición tomada por cada una de las partes. Esto también es observable al analizar los actos de habla indirectos, el que presenta mayor cantidad es “crítica”, justamente lo que se critica es el haber “roto” el pacto por el puntaje, pero al ser el acto dirigido hacia una coordinadora, la crítica se mitiga con el acto indirecto. Por ejemplo, cuando P31 comenta “pienso que es un salto muy abrupto elevar de 4 a 6 puntos en puntaje del informe”, indirectamente está criticando la propuesta de modificación.

Los demás actos indirectos también van en la línea del reclamo y la crítica por el cambio que se intenta efectuar, a saber: reclamar, ironizar, justificar y afirmar.

En los gráficos que se presentan a continuación se muestra en detalle la cantidad y variedad tanto de los actos de habla directos como indirectos:



En cuanto a los lazos identitarios que surgen a partir de la participación en el debate no podemos decir que son “fraternales” pero sí que logran establecer el rol de cada participante como miembro de una comunidad de práctica, en este caso virtual, en la que todos los participantes lo hacen desde su lugar de profesor de lectura y escritura académica. Este rol se vio reelaborado a partir de las interacciones por sobre todo al tener en cuenta la propuesta del debate. Esto valorizó lo dicho por los docentes en la comunidad ya que fue validado en la decisión final de mantener el puntaje del ILC.

Finalmente, el evento muestra varios aspectos, por un lado el interés en participar en la toma de decisiones que hacen al trabajo en la cátedra, por el otro, tal como dice P28 “esta instancia de construcción colectiva y debate aporta y mucho!”. Este evento, también demuestra que no es necesaria la obligatoriedad para que los profesores participen. A partir de esta experiencia, puede decirse que la participación está relacionada con el interés que la temática promueva en los docentes.

Asimismo, el debate llevado a cabo promovió que el examen llevara la puntuación propuesta por los docentes, a pesar de la insistencia de la coordinadora. Es decir, debido a la participación de los profesores se consideró para esa instancia examinadora, por primera vez, lo propuesto por los docentes de la cátedra en tanto la puntuación, es decir los 5 puntos correspondientes para el ILC.

De las intervenciones en este evento, se infirieron variables que dan cuenta de aspectos en los que esta investigación se proponía indagar. A saber:

Variablen en relación con identidad como docente del curso de Ingreso	Variablen en relación con rol de profesor de lectura y escritura	Variablen en relación con la pertenencia a la comunidad de práctica virtual
17	13	14

Variablen en relación con identidad como docente del curso de Ingreso(17). En estas intervenciones tanto los profesores como las coordinadoras muestran su vinculación con el grupo de pertenencia, es decir el grupo de profesores de Ingreso, a través poner de manifiesto poseer las competencias adecuadas para poder evaluar el examen propuesto. También, al mencionar el modo en el que se dan las clases o la experiencia previa (P47), se da cuenta de la pertenencia al grupo de pares.

Variablen referidas al rol del docente de lectura y escritura (13). En este tipo de intervenciones, los profesores dan cuenta de sus conocimientos en el área específica, es decir la lectura y la escritura. Por ejemplo, al poner de manifiesto su conocimiento sobre los contenidos que se enseñan en la materia (CF), al proponer “profundizar” algunos contenidos (P7), al hacer alusiones a los conocimientos previos de los alumnos (p28), o al proponer un puntaje específico para cada parte del examen (P24).

Variablen que muestran pertenencia a la comunidad del práctica virtual (14). En estas intervenciones se observa como a través de mostrar interés en promover el trabajo colaborativo, como las intervenciones de IU y de CF. También en el caso de los profesores se observa la pertenencia a la comunidad a través de promover el trabajo colaborativo por ejemplo P28 indica “podemos pensar”.

Corpus

Recibidos x

Ingreso Unlam unlamingreso@gmail.com

24/11/11

para Abel, Adela, Alejandra, Alejandra, Alejandro, Amelia, Ana, Anahí, Andrea, Camila, Carlos, Cecilia, Claudia, Claudia, Daniel, Darío, Diego, Elizabeth, Florencia, Gastón, Graciela, Graciela, Guido, Gustavo, Inés

ya está colgado en el blog
mirenlo, comentenlo en google docs
así, si hay acuerdo lo compartimos luego con los alumnos

Amelia



Silvia V. Gómez

1:21 PM Nov 24, 2011

Selected text:

.....

no me da la cuenta

Comment

.

Resolve



Amelia Zerillo

sume sume!!

2:03 PM Nov 24, 2011



Amelia Zerillo

2:01 PM Nov 24, 2011

Selected text:

s (0.75)

a. 0.75

b. 0.50

c. 0.50

d. 0.50

e. 1
 f. 0.25
 g. 0.50
 II. 6
 = 10

Comment

•

Resolve



Silvia V. Gómez

2:06 PM Nov 24, 2011

Selected text:

por eso, no habíamos dicho que valdría 5 esta vez? a lo mejor entendí mal

Comment

•

Resolve



Amelia Zerillo

sí, dijimos, pero como hay un modelo para mostrar y la parte de arriba puede sumar por acierto, monitoreemos qué dicen los niños.

2:08 PM Nov 24, 2011



Claudia Bermudez

Yo reitero que me parece muy acertado poner énfasis en la escritura, pero eso de cambiar tan drásticamente a mitad de cursada...creo que se complica. No estaríamos midiendo con la misma vara a la gente que pretende ingresar para un mismo ciclo lectivo. Tal vez podemos pensar en 5 y 5 para esta y profundizar a 6 para el próximo ingreso. Un "caluroso" saludo!!!!

9:34 PM Nov 26, 2011



Santiago Fuentes

Coincido en que el IL valga 5 puntos

3:49 PM Nov 27, 2011



laura ferreyra

Si, coincido que el IL valga 5. saludos..ah..si " muy calurosos"

8:11 PM Dec 1, 2011



Sandra Rocaro

1:06 PM Nov 24, 2011

•

[Re-open](#)

Selected text:

UNIVERSIDAD

habíamos acordado que el informe valdría 5 ptos.

Comment



Ingreso Unlam

Pero lo voy a mandar así a ver q dicen

mensaje desde mi android

El nov 24, 2011 1:09 p.m., "sandraerre (Google Docs)" <

1:32 PM Nov 24, 2011



Maria Eugenia Vischi

Marked as resolved

6:31 PM Nov 27, 2011



Sandra Rocaro

Re-opened

Euge quieres decir algo? No se te lee

12:23 AM Nov 28, 2011



Sandra Rocaro

Marked as resolved

12:24 AM Nov 28, 2011



Darío Alfonzo

11:30 AM Nov 25, 2011

Selected text:

interesantes

Me parece que toda la información sobre el informe está de más. El que estuvo en las clases lo va a poder resolver. En cambio puede ser una ayuda para el que no estuvo ya que se va a poner a responder punto por punto. En el examen algunos alumnos me preguntaron si debían responder pregunta por pregunta o hacerlo como lo habían hecho en clase. En definitiva, creo que con poner "hacer un informe de lectura crítico" estaría bien y evitaría estos problemas.

Comment

.

Resolve



Amelia Zerillo

Yo creo lo mismo... pero lo dejo a votación...Ahora esto de responder pregunta por pregunta o como lo habían hecho en clase...tiene dos respuestas o más...

Si por contestar preguntas se refieren a si resuelven un cuestionario o construyen un texto con toda esa info, hay que construir un texto. Si lo que quieren saber los alumnos es si hay que contestar esas preguntas, hay que decirles que tienen que contestar esas y más...en lo posible todas las de la guía...por eso incluimos aquí las fundamentales, para que no las olviden. Por eso creo que, si los

alumnos estuvieron presentes, y trabajaron el modelo del informe desde la primera clase, la ayuda está demás pero...escucho ofertasssss

12:32 PM Nov 25, 2011



Melisa Marturano

Yo creo, como dije antes, que esa info punto por punto está de más. TODAS las clases se trabaja sobre esa estructura, se les da recomendaciones, tienen el cuadernillo con cada punto desglosado en preguntas...no creo que haga falta

12:52 PM Nov 25, 2011



Amelia Zerillo

okk!!!

1:00 PM Nov 25, 2011



Gastón Domínguez

A ver... Desde mi humilde y neófito perspectiva, la guía de preguntas no sólo no colabora con los alumnos sino que, por el contrario, los confunde. He tenido casos de alumnos que, como sostiene Amelia, se limitan a responder las preguntas sin atender en ningún momento la cohesión del texto. ¿Resultado? Un sinfín de respuestas sin ninguna coherencia, pero no un informe de lectura. Como corolario, sigo creyendo que la guía es útil para un alumno avezado de una carrera, pero es esquemático para un aspirante. Sigo comentando otros puntos (si la tecnología me ayuda)

3:28 PM Nov 25, 2011



Darío Alfonzo

Estoy de acuerdo con Gastón. Además hay que tratar en lo posible que el examen pueda ser resuelto por un alumno que medianamente estuvo en las clases y que en algún momento trabajó (porque hay muchos que van pero están en su mundo).

El 25 de noviembre de 2011 19:30, gastonddominguez (Google Docs) <

11:00 AM Nov 26, 2011



Claudia Bermudez

Comparto estas opiniones. Creo que habría que sacar la guía. No solo no ayuda, sino que confunde. Tal vez la consigna que diga "...un I.L.C. según los requerimientos de género..." estaría bien. El que cursó, sabe a lo que nos referimos y el que no, valorará el hecho de haber tenido que cursar, más allá del tema de las inasistencias.

9:38 PM Nov 26, 2011



Sandra Rocaro

SI BIEN ES CIERTO QUE DESDE LAS PRIMERAS CLASES SE DEBIA TRABAJAR CON LOS ALUMNOS EN LA CONFECCIÓN DE ILC SIGUIENDO EL MODELO DE LAS PÁGS. 42 Y 43 (MUY ÚTIL SEGÚN MI CRITERIO) NO ES MENOS CIERTO QUE EN ALGÚN MOMENTO SE GENERÓ UNA POLÉMICA EN LA PLATAFORMA ACERCA DE LO QUE MANIFESTABAN ALGUNOS (NO POCOS) ALUMNOS : SU CONFUSIÓN ACERCA DE LO QUE DEBÍA CONTENER UN ILC. RECUERDAN? INCLUSO SE LLEGO A DECIR QUE PROFESORES SEÑALABAN DIFERENTES CUESTIONES, QUE LO QUE PARA ALGUNOS ERA OBLIGATORIO PARA OTROS ESTABA MAL (CREO QUE FUE UN COMENTARIO EN QUE ANAHI REPRODUCÍA LA VOZ DE SUS ALUMNOS DEL SECUNDARIO QUE ESTABAN HACIENDO EL INGRESO)
ENTONCES DIGO, SI TOMAMOS POR CIERTOS ESOS DISCURSOS ESTUDIANTILES NO ESTARÍA DE MÁS HACER ESAS ESPECIFICACIONES QUE AUNQUE NO DAN CUENTA DE TODO LO QUE DEBE CONTENER UN ILC, REMITEN

A CONTENIDOS ESENCIALES. NOS ASEGURARÍAMOS UN PISO MÁS JUSTO PARA TODOS LOS ALUMNOS, MÁXIME CUANDO SEGURAMENTE EL ILC VA A VALER 2 PUNTOS MÁS DE LOS QUE SE LE VENÍAN ADJUDICANDO.

9:32 AM Nov 27, 2011



Santiago Fuentes

Creo que si bien a algunos puede confundir, muchos alumnos están acostumbrados a ejercitar o comprar por su cuenta exámenes anteriores de Seminario y a ver esas preguntas. Pero si se saca es una ayuda menos para el que va a improvisar o a probar suerte.

4:06 PM Nov 27, 2011



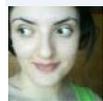
Micaela Paez

creo que quizás no hay que estar tan pendiente del que va a probar suerte sino del que realmente trabajó. Considero que es muy difícil que el que no hizo nada apruebe gracias a las preguntas porque la mayoría tiene muchos problemas de escritura: ortografía y redacción.

En cuanto a que los confunde puede ser, a mí me sucedió lo mismo, pero bastó con guiarlos en cuál es el uso correcto de esas preguntas y ejercitarlos.

Yo tengo una comisión de Derecho, es la última materia que rinden y si bien manejan muy bien la interpretación textual, presentan muchas dificultades en la escritura y la elaboración de su argumentación personal. Fueron ellos quienes me han planteado que se sienten más seguros con las preguntas de guía porque les sirve para hacer autocorrección de sus propios textos.

7:48 PM Nov 27, 2011



Cecilia Díaz

8:17 PM Nov 24, 2011

.

[Re-open](#)

Selected text:

¿cuál es la reformulación adecuada para la frase extraída de uno de los paratextos “colectivos de Rebelión, Cubadebate y Tlaxcala”? Señala con una cruz. (0.25)

Tengo conflictos con esta pregunta, disculpen la insistencia, pero tmb se podría copiar un fragmento del texto y dar opciones de estrategias argumentativas

Comment



Amelia Zerillo

Sip, claro...escucho propuestassss

10:14 PM Nov 24, 2011



Amelia Zerillo

la de los grupos/ organizaciones/ tienen que relacionar con Rebelión. org... Los alumnos reconocen las páginas por su desinencia, dominio, etc.... por qué no identificar "org" con grupo...Digo, para los que creen que tienen pocos datos para la reformulación....

10:20 PM Nov 24, 2011



Jéssica Laura

En uno de los paratextos dice .org pero en la parte citada no... por otra parte, si vamos a esperar de ellos que tengan cierto conocimiento tecnológico, vamos a tener que dárselos (eso no lo van a encontrar "escuchando la radio y leyendo los diarios", que es lo que les recomendamos para enriquecer su conocimiento de mundo). Por ejemplo en una clase mía surgió la pregunta de qué quería decir que las páginas citadas terminaran en pdf o en doc, pero no es lo más común que en clase se hable de terminaciones de archivo. Creo que no está muy generalizado el conocimiento del significado de estas abreviaturas. Corríjanme si me equivoco (espero equivocarme!).

10:41 PM Nov 24, 2011



Camila Caceres

Coincido con la opinión de mis compañeras, por otro lado, creo que debería especificarse puntualmente la calificación del informe, como decía otra de las chicas. A mi me costo ponerme de acuerdo en como repartir el puntaje con el ILC

11:42 PM Nov 24, 2011



Amelia Zerillo

Cami, esto ya lo hicimos otras veces y como creemos que los profes lo saben y por eso ya no vienen a las reuniones no lo repetimos. Vos sos nueva, para vos y para todos los demás, la plataforma esta abierta para que esas y todas las otras dudas se las saquen, antes, durante y después de cualquier corrección. Para eso también podemos arreglar encuentros personales, etc.. Para el proximo examen vamos a incluir nuevamente una plantilla

7:18 AM Nov 25, 2011 (edited 7:20 AM Nov 25, 2011)



Amelia Zerillo

Tendré en cuenta lo de punto org pero no desestimen que este no es el examen verdadero y que el próximo puede no aparecer ningún "org". El ejercicio es una nueva instancia de aprendizaje...hay terminaciones/ designaciones que los alumnos manejan muy bien .com jpg wmn mp3 <http://www.youtube.com/watch?v...> que vayan incorporando ".org"

7:33 AM Nov 25, 2011



isabel castillo

me parece que es más específico este examen, mejor lo de subjetivemas y modalizadores, etc. el puntaje me parece acertado ya q se trata de valorar la producción escrita es lo q más tiempo lleva y debe valorarse más.

9:34 AM Nov 25, 2011 (edited 9:39 AM Nov 25, 2011)



Maria Eugenia Vischi

Marked as resolved

7:24 PM Nov 25, 2011



Sandra Rocaro

Re-opened

COINCIDO CON AMELIA Y ME PARECE INTERESANTE QUE TENGAN QUE REFORMULAR APELANDO AL PARATEXTO. POR OTRO LADO ESO YA LO HACEMOS LA PRIMERA CLASE CUANDO LEEN EL TEXTO QUE HABLA SOBRE FREIRE. Y LOS ALUMNOS ENSEGUIDA SACAN QUE SE TRATA DE UN TEXTO DE CIRULACION ACADEMICA POR LA EXTENSION DE LA PAGINA E INCLUSIVE QUE SE TRATA DE UNA CATEDRA DE PEDAGOGIA . TAN "GILES" NO SON. LAS EXTENSIONES , ME PARECE QUE LAS LEEN BIEN. COINCIDO TMB QUE AL TRATARSE ESTE DE UN MODELO DE EJERCITACION PUEDE SERVIR PARA AVIVAR A LOS "GILES "QUE NO LO VIERON ANTES APRENDEN / APRENDEMOS ALGO MÁS

9:49 AM Nov 27, 2011



Maria Eugenia Vischi

Marked as resolved

6:31 PM Nov 27, 2011



Gastón Domínguez

3:45 PM Nov 25, 2011

Estimados: No estoy de acuerdo con la estructura de múltiple choice para la resolución de las consignas. Si bien es cierto que facilita la tarea de corrección, no creo que colabore con la comprensión que los alumnos deben hacer del texto. Es más, es muy probable que al ver el múltiple choice ni siquiera hagan una lectura concienzuda y completa del texto, sino que sólo intenten leer los fragmentos para responder las consignas.

Por otro lado, darles la opción de elegir el tipo de texto a través del choice ya les brinda una pauta a la hora de elaborar el informe de lectura, más allá de que se podría entrar en contradicciones (como leí en otros comentarios).

Tampoco considero adecuado brindarles los conectores, subjetivemas y modalizadores para que ellos clasifiquen. En este punto, me quedo con el modelo anterior. La intención es que los reconozcan, no que los clasifiquen si nosotros se los damos.

En cuanto a la reformulación, preferiría una frase del texto, y no de un paratexto, aunque reconozco que es una manera de que los alumnos centren su atención en los paratextos (situación que no suele ocurrir).

En síntesis, definiendo las respuestas que impliquen un desarrollo, aunque sea corto. Esas respuestas, incluso, pueden ser los cimientos de un buen informe. Quizás sea un tema a tratar el hecho de que los alumnos no identifiquen la resolución de las consignas con las bases de su posterior ILC y lo consideren dos segmentos aislados dentro del examen.

Reviso otros comentarios y escribo parecer...

Comment

•

Resolve



Ingreso Unlam

interesante el planteo Gastón.

6:22 PM Nov 25, 2011



Sandra Rocaro

HAY RAZONES FUNDADAS EN LOS PLANTEOS DE GASTON. EN LINEAS GENERALES, ACUERDO CON EL. PERO ACÁ, QUIERO DECIR CON ESTE CAMBIO, ENTIENDO QUE LO QUE SE QUIERE ES PRIORIZAR LA ESCRITURA DEL INFORME CRITICO Y POR ESO ESTAMOS BUSCANDO LA MANERA DE QUE LOS ALUMNOS TENGAN MAS TIEMPO PARA HACERLO, PORQUE ES UNA QUEJA RECURRENTE. (ADEMAS DE HACERLES PITO CATALÁN A LAS FOTOCOPIADORAS)

ALGUN DIA TAL VEZ SI SEGUIMOS AVANZANDO Y JUNTO CON NOSOTROS NUESTROS ALUMNOS LLEGAREMOS AL EXAMEN IDEAL:QUE LEAN TEXTO Y A PARTIR DE ESA LECTURA ESCRIBAN UN , ILC QUE VALDRÁ 10 PUNTOS Y QUE DESDE ALLÍ EVALUEMOS SU CAPACIDAD DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN LECTORAS. POR AHORA NO SE PUEDE. SERIA UN ALUMNICIDIO MASIVO.

10:19 AM Nov 27, 2011



Amelia Zerillo

Sandra, me hacés reirrrrrrrrrrr!!!

11:16 AM Nov 27, 2011



Sandra Rocaro

POR LO DEL ALUMNICIDIO?

11:36 AM Nov 27, 2011



Amelia Zerillo

por todo!

12:03 PM Nov 27, 2011



Sandra Rocaro

JAJA. A MI TMB ME DOY RISA

12:05 PM Nov 27, 2011



Gastón Domínguez

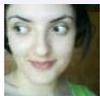
Para variar... ¿puedo ir en contra de algunas pautas? Espero que sí...

Punto 1: "HAY QUE DARLE MAYOR PREPONDERANCIA A LA PRODUCCION ESCRITA". Si bien es cierto que es lo que mayor cantidad de tiempo insume, iría en contra de los preceptos del curso. Es Seminario de Comprensión y Producción de Textos. El cinco y cinco no me parecía mal. Si, como dice Sandra, algún día llegamos al informe de 10 puntos... cambiémosle el nombre al curso. Podrán argumentar que una correcta producción del ILC implica de por sí una correcta comprensión. De acuerdo. Ahora... ¿qué sucedería si los exámenes de un futuro alumno son orales? ¿Esperarían múltiples choice brindados por el profesor? ¿O deberían comprender correctamente un texto y poder responder a las preguntas que se les formulen? Si, como yo, consideran que esta opción es la adecuada, hay que darle el mismo valor a la comprensión que al ILC.

Punto 2: "EL PROBLEMA ES QUE NO TIENEN TIEMPO PARA RESOLVER EL ILC". Prepárense para asesinarne. ¿La solución a este problema es evitar las consignas con desarrollo? Si el inconveniente es el tiempo (que reconozco es poco), ¿no habría que evaluar la posibilidad de que el examen dure tres (y no dos) horas. ¡¡¡¡¡Ya estoy sintiendo los cuchillos en el pecho!!!!

Saludos

12:40 PM Nov 27, 2011



Cecilia Díaz

1:08 PM Nov 24, 2011

Me gusta en general, pero me parece que la pregunta de reformulación no nos dice mucho y a los alumnos no les da ningún dato importante para el ilc. Otra cosa que cambiaría es la pregunta sobre la "idea" que aporta el texto, sería mejor utilizar el término Hipótesis, punto de vista del autor, ya que el concepto de idea me resulta vago para el género académico que se les pide.

Comment

.

Resolve



Amelia Zerillo

la palabra "idea" funciona como "distractor" en el choice, si digo "hipótesis" los oriento hacia la argumentación: no es el deseo orientarlos sino que a partir de la comprensión deduzcan. Con respecto a la reformulación, es una consigna solamente, no quiere decir que en el próximo esté, como consigna, sirve para monitorear una vez más la lectura del alumno y para esto que algunos docentes perciben, que juegan a sacarse 4 de cualquier forma. Es una pregunta muy elemental, pero es para que vean un modelo posible

1:53 PM Nov 24, 2011 (edited 1:55 PM Nov 24, 2011)



Amelia Zerillo

Ahora, pensándolo bien, si entienden qué es "colectivo" y qué es "Rebelión" avanzan sobre el género y el enunciador...

2:10 PM Nov 24, 2011



Anahí Foglia

Explicar quién es Caty R. si antes no apareció por ningún lado, no tiene sentido. Nosotros sabemos que es la traductora porque ya conocíamos el artículo. Los alumnos tendrían que adivinarlo. Otra cosa: tampoco me parece pertinente lo de la reformulación. Los alumnos no tienen por qué conocer eso y no aporta nada. Como docente me quedo sin saber si son capaces o no de reformular una frase.

3:05 PM Nov 24, 2011



Cecilia Díaz

Y si en lugar de reformulación, se agrega una pregunta: cuál de estas frases incluye la visión del autor sobre el tema? y se dan 3 frases? Porque, personalmente, me preocupa el salto de un formato a otro en esta instancia. Entonces, se podría usar similares preguntas que los otros exámenes y opten ellos.

8:07 PM Nov 24, 2011



Amelia Zerillo

este tipo de preguntas está en las páginas iniciales del libro y ahí se dice que son solo ejemplos... los alumnos deben venir preparados para cualquier tipo de preguntas y si no se prepararon ahí va este modelo

10:25 PM Nov 24, 2011



Amelia Zerillo

Anahí, no entendí lo de Caty R

10:25 PM Nov 24, 2011



Anahí Foglia

Amelia, cuando aclaras que Naba es un periodista, etc.. Pones "Caty R. pertenece a los colectivos de Rebelión, Cubadebate y Tlaxcala". El alumno se preguntará ¿Quién es Caty R.? Nunca se la mencionó antes. Es sólo un detalle. Otra cosilla: por lo que veo no aparece ningún Modalizador en el ejercicio donde hay que clasificarlos junto con Subjetivemas y elementos de Cohesión. ¿Esa es la idea?

7:00 PM Nov 25, 2011



Amelia Zerillo

ah...ya vi... me olvidé de CR... tendré que incluir nuevamente el paratexto, lo saqué para no abrumar, pero lo necesitamos... El verbo "poder" es modalizador... junto con "hay que...", "deber, querer..." y otros que implican un juicio o valor y cambian la modalidad de la oración

7:20 PM Nov 25, 2011



Anahí Foglia

mmm ese tipo de modalizador no aparece en el manual...y no soy la única que no lo encontró en el ejercicio..lo harán los chicos ?El manual tiene tantas páginas y preguntar por cosas no siempre vistas o que reformulen a partir de un ". org", no me parece que sirva para evaluar a un ingresante que hizo un "Curso de ingreso" y leyó todo lo que le pedimos.

8:50 PM Nov 25, 2011



Amelia Zerillo

no todos los modalizadores aparecen en el manual... pero son los más fáciles de entender... además los chicos en inglés los aprenden como verbos modales... y esta es una buena ocasión para hablar de ellos...IGUALMENTE...JURO NO PONERLO EN EL EXAMEN..... Pero los verbos que mencioné... son los modalizadores de toda la vida...los que transformaban una enunciativa en desiderativa o dubitativa... Se me nota la edad no...?

9:08 PM Nov 25, 2011



Sandra Rocaro

SI, ES CIERTO, LAS MODALIDADES DE ENUNCIADO, DE ENUNCIACION Y DE MENSAJE FUNCIONAN COMO MODALIZADORES. EN ALGÚN MOMENTO ESTUVIERON EN EL MANUAL ME PARECE Y SE SACARON, O NO SÉ SI ME CONFUNDO CON EL CUADERNILLO DE UNTREF. DEBERIAMOS TAL VEZ INCLUIRLO PARA QUE NADIE SE OLVIDE DE EXPLICARLO PORQUE LA CONSECUENCIA DE ESTO ES QUE QUE LOS ALUMNOS TERMINAN CREYENDO QUE LOS MODALIZADORES SON LOS ADVERBIOS DE MODO TERMINADOS EN MENTE, Y ENCIMA CUALQUIERA, EN CUALQUIER SITUACIÓN..

9:43 AM Nov 27, 2011



Gastón Domínguez

Insisto con que deben reconocer los subjetivemas y modalizadores. Y no brindárselos nosotros.

12:31 PM Nov 27, 2011



Natacha Misiak

5:23 PM Nov 26, 2011

Me parece bárbaro que se hayan simplificado las preguntas. El principal problema que planteaba el modelo anterior era la dificultad para resolverlo en dos horas. Pero pienso que es un salto muy abrupto elevar de 4 a 6 puntos en puntaje del informe. Pienso que debería valer 5.

Comment

•

Resolve



Viviana Toledo

11:22 PM Nov 24, 2011

•

[Re-open](#)

Selected text:

ANEXO

Como observó una compañera (no recuerdo quién), tendíamos que manejar qué puntaje le adjudicamos a cada parte del informe dado que en esta ocasión el valor otorgado es más elevado.

Comment



Amelia Zerillo

Sí, Vivi. Respondí más arriba y es lo que decimos que vamos a hacer.

7:19 AM Nov 25, 2011



adela cortes

Marked as resolved

11:12 PM Nov 25, 2011



Maria Eugenia Vischi

7:49 PM Nov 25, 2011

Selected text:

de

Me parece que un puntaje de 6 para el IL es mucho. Sobre todo pensando que en el examen anterior valía 4

Comment

•

Resolve



Ingreso Unlam

ok... espero votación... y también vean lo que dicen los alumnos...

8:27 PM Nov 25, 2011



Melisa Marturano

4:26 PM Nov 24, 2011

Estoy de acuerdo en líneas generales porque me parece superador el tema de las preguntas con múltiples opciones para que puedan tener más tiempo para dedicarle a la escritura, este punto lo aplaudo.

Concuerdo con Cecilia y Anahí en el tema de la reformulación, me parece que no aporta demasiado y que también presta a la confusión, porque, para mí, (y me gustaría conocer cuál es la opción considerada correcta), en tanto colectivos, son organizaciones de periodistas que comparten una determinada visión de la comunicación pero, también, eso se cristaliza en la conformación de medios de comunicación.

Y, por último, considero que el ILC debería valer cinco puntos. A pesar de la gran ayuda que se les da al orientarlos en la estructura (cosa que quizás se podría obviar, los "pasos" deberían conocerlos todos los que mínimamente le dedicaron tiempo a la materia), me parece que el tiempo de preparación que tienen y la complejidad de los temas abordados no se adecuan a un 60 por ciento de la nota.

Entonces, en resumen, me parece interesante probar con este modelo, más allá de que quizás pienso en los alumnos de la primera tanda y creo que corrieron en desventaja. Lo digo como reflexión, porque también podemos pensar en todos los cursos previos y

llegaríamos a la misma conclusión.

De todos modos, me parece que esta instancia de construcción colectiva y debate aporta y mucho!

Comment

•

Resolve



Amelia Zerillo

¿QUÉ es lo que no se adecua al 60 % de la nota? El il se enseña desde el primer día.... todo lo que enseñamos está destinado a que lean un texto críticamente y escriban el informe...

10:29 PM Nov 24, 2011



Melisa Marturano

Sí, es obvio eso, ¿pero lo logran? Digo, también es complejo por el tiempo que tienen en la cursada y por los temas sobre los que tienen que debatir...muchos empiezan desde cero, ya sin contar los problemas de escritura de base. Igual, es sólo una opinión.

12:42 PM Nov 25, 2011



Melisa Marturano

Por eso me parece que tienen que ser cinco puntos para el ILC

12:43 PM Nov 25, 2011



Liliana Patricia Luppi

11:57 AM Nov 25, 2011

Me parece un examen más rápido de resolver y más fácil de corregir. Imagino que el texto del examen no va a ser tan conocido como éste.

Comment

•

Resolve



Nora Smael

5:04 PM Nov 24, 2011

Coincido con lo de los 5 puntos. No acuerdo con la frase elegida para reformular, no tienen ningún elemento para deducir la respuesta, aunque hayan entendido el texto. Me parece excesivo el puntaje otorgado al reconocimiento de género, y creo que para fundamentarlo habría que mencionar elementos paratextuales... Con respecto al factor "azar" para el puntaje de la primera parte, no creo que sea preocupante, tienen las mismas posibilidades de responder todo mal... y en el informe podemos ver si hay contradicciones con lo que marcaron en la primera parte. Ante una contradicción, se les descuenta el puntaje de la consigna que corresponda...la única que no puede confrontarse con el ILC es la de subjetivemas, etc, pero es solo un punto y para alcanzarlo deben reconocer varias cosas distintas entre sí.

Comment

•

Resolve



Amelia Zerillo

Tiene muchos elementos para deducir la respuestas...que lean los paratextos...
igualmente sigo escuchandoooooo.... si lo hago con 5 puntos las preguntas tienen que ser mucho más difíciles ESPERO
EJEMPLOSSSSSSSSSS

10:26 PM Nov 24, 2011



Jéssica Laura

En este comentario es donde veo que Nora sugiere lo de las contradicciones. Me parece interesante, ¿ya era antes un criterio de corrección generalizado entre los profes?

10:42 PM Nov 24, 2011



Amelia Zerillo

Nora, y también los otros...ESTE NO ES EL EXAMEN VERDADEROOOO... por qué esta no puede ser la frase a reformular
???? si lo que queremos es que los alumnos vean que lo que posiblemente les vamos a pedir en el examen es también una
reformulación... ESTA CONSIGNA QUE ES UNA OBVIEDAD, es un conflictooooo... uhhhhhhh..... a ver....hay muchos
datos que me gustaría ver si los cruzan los alumnos... y si no saben que es un colectivo como alguien sugirió... este ejercicio es muy
bueno para que lo sepannnnnnn

10:43 PM Nov 24, 2011 (edited 7:34 AM Nov 25, 2011)



Amelia Zerillo

Lo de las contradicciones, como bien dice Nora, es un criterio de corrección, claro...

10:51 PM Nov 24, 2011



Viviana Toledo

Viviana Toledo

11:18 PM Nov 24, 2011

Selected text:

.

Coincido con las observaciones anteriores, no creo que se den cuenta de esto,

Comment

.

Resolve



Pablo Gonzalez

4:32 PM Nov 24, 2011

Coincido en que el ILC debe valer 5 puntos: el múltiple choice es hermoso para corregir velozmente, pero facilita mucho la
resolución al alumno. Ya la teoría del turno anterior era bastante simple de superar y por eso tuvimos que "apretar" la corrección
del IL. Quizás, por eso me reitero, la solución sería cambiar el puntaje de cada parte.

Comment

.

Resolve



Amelia Zerillo

POR ESO PORQUE FACILITA LA RESOLUCIÓN DEL ALUMNO DEBE VALER MENOS QUE EL IL...VEAMOS QUÉ DICEN LOS ALUMNOS...

10:27 PM Nov 24, 2011



Amelia Zerillo

a los profes ya lo estoy escuchando y piensan distintoooo

10:54 PM Nov 24, 2011



Cecilia Díaz

8:13 PM Nov 24, 2011

Selected text:

ANEXO

En los exámenes, hubo chicos q me preguntaron si a Chomsky no lo podían usar porque no está en el anexo. Debería decir "leídos durante la cursada"

Comment

•

Resolve



Amelia Zerillo

no entendí que tiene que ver con este doc?

10:21 PM Nov 24, 2011



Jéssica Laura

Que al final del ILC dice relacionar con textos del Anexo, creo que cebediaz propone decir "relacionar con textos leídos durante la cursada". Aunque quizás sea mejor "relacionar con textos del manual"? Mmm siento que todas esas expresiones dejan algo afuera.

10:37 PM Nov 24, 2011



Amelia Zerillo

ah ...bien... ahora sí...perdón!! lo tendré en cuenta

10:45 PM Nov 24, 2011



Jéssica Laura

8:09 PM Nov 24, 2011

Me gusta el examen, aunque como dijeron todos, está bueno que tengan que hacer una reformulación pero la reformulación elegida no me parece que vaya a hablarnos de la comprensión lectora del alumno, sino cuanto mucho de su conocimiento de mundo en un tema muy puntual. O sea, sería lindo suponer que los alumnos puedan saber naturalmente lo que es un colectivo, sin embargo creo que no es el común denominador, de hecho yo elegiría la opción organizaciones pero no sé si pondría las manos en el fuego por ello! Por lo demás me quedé con lo que dijo Nora sobre la anulación de puntos por contradicciones... eso es realmente así o es una sugerencia nueva? Es una forma muy interesante de corregir, si estamos todos de acuerdo me gustaría usar ese criterio!

Comment

•
Resolve



Amelia Zerillo

tiene que ver con lectura de paratextos... pero sigo escuchandooooo

10:22 PM Nov 24, 2011



Amelia Zerillo

todavía no encontré lo de Nora

10:22 PM Nov 24, 2011



Jéssica Laura

Ahí te dejé un comentario debajo del comentario de Nora, creo que eso haría que google te señale a qué comentario me refiero... confiemos en google :)

10:43 PM Nov 24, 2011



Mariano Jehin

2:31 PM Nov 24, 2011

En general, me parece buenísimo porque no se quejarían por el tiempo, si no hay coherencia entre la primera parte y el IL, ya no promocionaría, se corrige más fácil y se respeta más el objetivo de la materia. Sin embargo, plantearía menos preguntas divididas en los dos temas y con puntajes enteros porque el decimal es problemático

Comment

•
Resolve



Amelia Zerillo

estoy de acuerdo con los decimales, pero solo es un ejemplo de preguntas ... Si hacemos menos preguntas... tienen que ser más difíciles.

10:31 PM Nov 24, 2011



Mariano Jehin

2:31 PM Nov 24, 2011 me comí una "e"

Comment

•
Resolve



Anahí Foglia

Marked as resolved

3:01 PM Nov 24, 2011



Amelia Zerillo

Re-opened

no entendí

10:30 PM Nov 24, 2011



María Florencia Alcaraz

4:19 PM Nov 24, 2011

Me parece interesante que se les de la oportunidad de destinar más tiempo y esfuerzo al ILc, con la primer parte en formato multiple choice. Sin embargo, creo que está muy "ayudado" y direccionado el informe. Además 6 puntos me parece demasiado.

Debería repartirse entre 5 y 5 .

Comment

•

Resolve



Amelia Zerillo

Estas ayudas existen siempre, y lo cierto es que cuando corregimos bien el informe no llega 1.50, vamos a hacer una lista de cotejo pormenorizada del informe... Pero escucho ofertas sobre el puntajeeeeeeeeee

10:17 PM Nov 24, 2011



Cecilia Díaz

8:08 PM Nov 24, 2011

Coincido con Nora de evaluar contradicciones

Comment

•

Resolve



Silvia Caniffi

5:59 PM Nov 24, 2011

Chiquis, coincido con Nora respecto de la frase para reformular , es poca la información que se les brinda. Otra, disculpen si no lo vi, pero ¿dónde se menciona a Caty R, aparte del último paratexto?

Comment



Inés Aldao

1:17 PM Dec 2, 2011

Selected text:

*FINAL*Me gusta mucho este modelo. Creo que les da más tiempo para elaborar un buen IL. Por lo tanto, creo que está bien el puntaje de 5 para el mismo.

d. Evento 4: Foro sobre metáfora

Este evento comunicativo surge en forma espontánea dentro de la Plataforma de Seminario de Comprensión y Producción de Textos como la continuación de una charla que los docentes tuvieron en la sala de profesores en la Universidad en el mes de noviembre durante un receso. En dicha charla, de la vida real, en momentos en que casi todos los docentes desarrollaban en el aula el tema de la metáfora, una profesora comenzó a dar ejemplos de metáforas que utilizaba para dar sus clases. En esa instancia otra profesora, miembro de la comunidad de Seminario, consideró oportunos sus ejemplos y cuando llegó a su casa compartió en la Plataforma de Google+ lo sucedido en esa sala de profesores al tiempo que manifestaba “sus deseos” de saber más sobre el tema. Conservamos aquí esta expresión que, aunque no es literal, caracterizó al evento y, como veremos más adelante, incidió en la repercusión de este evento comunicativo.

El evento congregó a 15 participantes, con un total de 30 intervenciones. De esos 15 participantes, 7 realizaron sus intervenciones con post y 8 hicieron un clic en el icono 1+, que está debajo de los mensajes. Los participantes en este evento se detallan en el cuadro que presentamos a continuación:

PARTICIPANTES	IDENTIDAD	Rol dentro de la comunidad	Descripción
Emisor	P43	Interlocutor. visitante habitual	Profesora 48 años.
Interlocutor	P36	Interlocutor- Visitante esporádico- nivel de integración bajo	Profesora más de 50 años
Interlocutor	CF	Interprete- coordinadora-	Coordinadora. Aprox. 50 años
Interlocutor	CD	Interprete- coordinadora-	Coordinadora. Aprox. 50 años
Interlocutor	CB	Interprete- coordinadora-	Coordinadora. Aprox. 50 años
Interlocutor	P38	Visitante esporádico- nivel de integración bajo	Profesor más de 50 años
Interlocutor	P42	Visitante habitual nivel de alto	Profesora. Aprox. 50 años
	1+		
Interlocutor	CE	Visitante esporádico	Coordinadora. Aprox. 50 años
Interlocutor	P32	Visitante esporádico -nivel de integración bajo	Profesora más de 50 años
Interlocutor	P40	Visitante esporádico -nivel de integración bajo	Profesora 30 años
Interlocutor	P10	Visitante esporádico -nivel de integración bajo	Profesora más de 50 años
Interlocutor	P6	Visitante esporádico -nivel de integración bajo	Profesor aproximadamente 30 años
Interlocutor	P46	Visitante habitual -nivel de integración alto	Profesora 40 años

Los fines u objetivos de este evento estuvieron relacionados con construir conocimiento sobre la metáfora y mejorar la enseñanza en el aula.

Los actos de habla que surgieron en el intercambio son los siguientes:

Actos de habla

Enunciado 30/11/11 P43	Tipo de Acto	Acto /forma	Acto/contenido	Variables en relación con identidad como docente del curso de Ingreso	Variables en relación con rol de profesor de lectura y escritura	Variables en relación con la pertenencia a la comunidad de práctica virtual
Hace unos días nos encontramos con Silvia en la sala de profesores	Directivo	Narra	Algo que sucedió entre los docentes	Afirma un espacio común y un pasado común	-----	Enlaza la vida real con la virtual
porque creo que tenía una suplencia y cuando Silvia se pone a hablar nadie la para, en fin en ese derrotero infinito de expresiones, ja!		Comenta Bromea	Sobre la forma de ser de Silvia Sobre lo dicho.	Afirma miembros de la comunidad mediante el nombre		
se mando unos ejemplos didácticos sobre metáfora que fueron muy fructíferos		Narra	Conocimientos de Silvia	Construye identidad, docente= didáctica, ejemplos	Comunica rol docente, enseñar metáfora	
solo que me gustaría tenerlos en un texto		Pide	Materiales y/o conocimiento	Construye capital simbólico del profesor	Comparte una necesidad, un deseo de saber	
Bueno si le insistimos capaz nos construye uno para engrosar la actividad de metáfora con esos ejemplos que eran lindos, fáciles y que obviamente ya me olvide		Pide	Búsqueda de conocimiento compartido.		Expresa sentimiento de pertenencia a un grupo que tiene necesidades	
La próxima llevo grabador		Promete	Reproducción de conocimiento			
Saluti		Saluda	A la comunidad a la que pertenece			Manifiesta su deseo de mantener contacto con la comunidad, no rompe reglas
CD/CE-P38/P46/P32/P40/P10/P36/P6						

Enunciado acto	Tipo de Acto	Acto /forma	Acto/contenido	Variables en relación con identidad Como docente del curso de Ingreso	Variables en relación con rol de profesor de lectura y escritura	Variables en relación con la pertenencia a la comunidad de práctica "virtual"
<p>30/11/2011 P36</p> <p>Los escuché (los ejemplos),</p> <p>pero tampoco los recuerdo. Comparto la idea de Ale de difundirlos.</p> <p>1+ P46</p>	Subordinado	<p>Afirma</p> <p>Comparte</p>	<p>Conocimientos de Silvia</p> <p>La situación vivida y adhiere a la idea de que se difundan ejemplos.</p>	Deseo de construir y divulgar	Construye identidad, docente= didáctica, ejemplos	<p>Vincula el espacio real con el virtual</p> <p>Uso del espacio virtual para divulgar información</p>
<p>30/11/2011 CD</p> <p>Eran "Metáforas de la vida cotidiana"</p>		Afirma	Que recuerda lo vivido en la sala de profesores	Transfiere conocimiento compartido en la sala de profesores		Vincula el espacio real con el virtual
<p>30/11/2011 CD</p> <p>A propósito ese libro (Lakoff y Johnson), creo que editado por Cátedra)</p> <p>es estupendo y muy divertido</p> <p>Me acuerdo de un ejemplo que dio Lili "Me dejaron plantada",</p>	Subordinado	<p>Informa</p> <p>Recomienda</p> <p>Recuerda</p>	<p>Bibliografía</p> <p>Lectura de conocimientos teóricos</p>	<p>Construye identidad docente mediante la teoría y cita bibliográfica .</p> <p>Comparte ejemplos, construye conocimiento</p> <p>El docente de ingreso es alguien que busca adaptar a los alumnos en</p>	<p>Comunica rol docente que legitima un conocimiento sobre la temática metáfora.</p> <p>Valoriza el texto lo conoce, lo recomienda.</p>	

<p>pero no recuerdo exactamente los que dio Silvia,</p> <p>salvo el de Diego refiriéndose al embajador de EE:UU. "Se le escapó la tortuga" .Jaja</p> <p>1+ P46</p>		<p>Comenta</p> <p>Recuerda</p> <p>Bromea</p>	<p>Que no recuerda ejemplos de Liliana</p> <p>Ejemplos de Diego</p> <p>Sobre ese ejemplo</p>	<p>su paso por las primeras experiencias dentro de la universidad. Constituye uno de los primeros ejemplos de lo que es un profesor dentro de la universidad. Es quien asiste en esta etapa a vincular dos vivencias recientes en una sola la de la vida secundaria y/o la de la vida fuera de una institución de enseñanza con la vida académica.</p>		
<p>30/11/2011 CB</p> <p>¿Cuánto hay?, no chiste.</p> <p>En realidad hago que los ejemplos surjan de los alumnos</p> <p>A partir del ejemplo de "te falta un tornillo" les pido que piensen de qué otras maneras pueden decir lo mismo. Y así con otros ejemplos, como lo de las "fisuras" de Arenas para comparar con lo que los chicos comprenden por "fisura" o "estar fisurado" que nada tiene que ver con lo</p>	<p>Subordinado complejo</p>	<p>Pregunta</p> <p>Niega</p> <p>Aclara</p> <p>Explica</p> <p>Ejemplifica</p> <p>Comenta</p>	<p>Si le pagan por enseñar</p> <p>Que quiera cobrar por enseñar</p> <p>Que es un chiste eso de cobrar</p> <p>Sus formas de dar clase.</p> <p>Da ejemplos de metáforas en su práctica docente</p> <p>Lo que ha dicho en la</p>	<p>El docente sabe que es una actividad remunerada.</p> <p>Se construye como docente de ingreso al dar ejemplos de su clase</p> <p>Construye identidad docente al referir a un autor del corpus</p> <p>Expresa que no es habitual esa práctica.</p>	<p>Muestra conocimiento de la práctica docente de la antigüedad en la cátedra</p>	<p>Vincula el espacio real con el virtual</p>

<p>del texto pero que remite al mismo concepto real.</p> <p>Era eso, nada más...</p> <p>El libro de Lakoff, como dice Sandra, es muy bueno, y tiene muchos ejemplos.</p> <p>Si alguien quiere fotocopiarlo me dicen, y si les interesa tengo algo más de material sobre el tema.</p> <p>Lamento lo del "derrotero infinito de expresiones",</p> <p>pero como voy poco en ese horario tuve que recuperar...</p> <p>Además, nunca nadie me dijo tan elegantemente que no paro de hablar jaja</p> <p>1+P 46/CD</p>	Acto D.	<p>Recomienda Adhiere</p> <p>Comparte</p> <p>Comenta</p> <p>Justifica</p> <p>comenta</p> <p>Bromea</p>	<p>sala de profesores.</p> <p>Bibliografía</p> <p>Sobre lo que dijo Sandra</p> <p>Haber expresado tantas ideas</p> <p>El vocabulario con el que se caracterizaron sus palabras</p> <p>Sobre como la ven los otros.</p>	Se disculpa de su forma de ser, se justifica sobre su actuación en la sala de profesores		
<p>30/11/2011 P38</p> <p>Sugiero una capacitación sobre el tema. ¿E-learning?.</p>		Sugiere	Que se realice una capacitación virtual sobre metáfora.	Reconoce la existencia de la capacitación la entiende como algo normal que hace al rol docente.	Reconoce que desde su rol puede sugerir que tiene un rol en el que puede sugerir.	Reconoce el tipo de capacitación propia de la comunidad virtual

<p>30/11/2011 P43</p> <p>Adhiero a la idea de una capacitación virtual dada por Silvia,</p> <p>y si hacemos una vaquita???</p> <p>Todos tenemos un precio finalmente.</p> <p>Debo decir que el infinito "mare magnum" (Ramonet) de expresiones aquí se encuentra acotado por el modelo virtual.</p> <p>Ojalá te hayamos convencido</p> <p>y si no piensa en los que no hicimos ese curso. Pobres nosotros...buaaa!!!!</p>		<p>Afirma</p> <p>Pide</p> <p>Comenta</p> <p>Compara</p> <p>Comenta</p> <p>Comenta</p>	<p>Que se podría dar una capacitación online sobre el tema</p> <p>Que se le pague por ello a Silvia</p> <p>Sobre pagarle a Silvia</p> <p>Las expresiones de Silvia con otro término usado por un autor que todos conocen en el curso.</p> <p>De que se dé el curso virtual sobre metáforas.</p> <p>Por no haber estado en un curso de metáforas.</p>	<p>Alude al grupo de docentes del ingreso</p> <p>Reconoce el medio y se inscribe en un grupo de varios</p> <p>Se inscribe en un grupo conoce autores y textos</p>	<p>Reconoce que hay otros que saben más.</p> <p>Asume el rol del conocimiento</p>	<p>Vincula lo real con lo virtual de la comunidad</p> <p>Reconoce las limitaciones del medio y alude a un concepto que es el aprendizaje electrónico= la educación a distancia</p>
<p>30/11/2011 CB</p> <p>¿Es el momento de hacerme rogar?</p> <p>jaja</p> <p>Denme un tiempito</p>	<p>Subordinado</p>	<p>Pregunta</p> <p>Pide</p>	<p>Si se hace rogar</p> <p>Sobre si se hace rogar Tiempo</p>	<p>Reconoce a otros</p>	<p>Asume el rol de quien tiene el conocimiento sobre un tema.</p>	

y armo algo...		Promete	Que va a armar algo	Sabe que hay que capacitar		
01/12/2011 P43 A pedido del público y por unanimidad se edita próximamente "Las Metáforas de Silvia" Tranqui, no te apures que yo ya di el tema y todavía los chicos están dándole vueltas al tornillo. Única metáfora que me sé de la vida.		Confirma	Que son varios los que piden ejemplos	Reconoce un cronograma reconoce a quien enseña reconoce a quien debe enseñar.		
		Ironiza	Sobre el posible texto que armará Silvia			
		pedido	Que no se apure que no es necesario. Por donde va con los temas de la clase Sobre la dificultad de los alumnos sobre el tema en función de un ejemplo por todos conocidos.			
		Comenta	Su propio conocimiento del tema			
		comenta				
01/12/2011 CB ¿Cómo, me extraña y "Barrilete cósmico"?	Subordinado Acto D Acto Ind.	Pregunta	Por sus conocimientos /metáfora Duda de su ingenuidad	Relaciona con la vida real Muestra que conoce al otro		
		Ironiza				
		Ejemplifica	Da un ejemplo de			

			metáfora y lo relaciona con la vida privada del profesor			
<p>01/12/2011 CF</p> <p>cuanta percanta amurándose? Se me ponen los pelos de punta y se me hace un ahujero (agujero) en el estómagooooooooo</p>	Subordinado complejo	Ejemplifica	Sobre la conversación entre pares.	Da ejemplos de metáforas Mientras critica lo que se viene diciendo en conversaciones anteriores		
<p>02/12/2011 CD</p> <p>Ale,</p> <p>ahí van metáforas de las que te gustan:</p> <p>"Largá el micrófono (por el mate)</p> <p>apuráte no la hagás de chicle</p> <p>(no alargues la conversación)</p> <p>Ponéte media pila , ponele garra, ponga huevos, ese tipo es una basura, o es un sol, o un dulce de leche, etc, etc, etc."</p>		<p>Nombra</p> <p>Comparte</p> <p>Ejemplifica</p> <p>Explica</p> <p>Ejemplifica</p> <p>Explica</p> <p>Ejemplifica</p>	<p>A la persona a la que se dirige como considerando que no es para todos. Detecta el interés del otro respecto de los ejemplos</p> <p>Metáforas</p> <p>Los ejemplos</p> <p>Metáforas</p> <p>Los ejemplos</p> <p>Metáforas</p>	<p>Manifiesta deseo de ayudar a que el compañero sepa ejemplos manifiesta conocimiento.</p>	Se muestra como un par	

<p>02/12/2011 P42</p> <p>Ale,</p> <p>si te interesa el tema tenés dos buenos libros al respecto: "Metáforas de la vida cotidiana" de Lakoff y Johnson; y "Metáforas en uso" de Mariana Di Stefano que, si mal no recuerdo, recopila trabajos sobre distintas teorías sobre el estudio de la metáfora (entre ellas, la de Lakoff, de Aristóteles, etc), libro muy recomendable.</p> <p>Besos</p>		<p>Nombra</p> <p>Recomienda</p> <p>Saluda</p>	<p>A la persona a la que se dirige.</p> <p>Bibliografía.</p>	<p>Manifiesta conocimiento y muestra que ha leído</p>	<p>Se muestra conocedora del tema</p>	
<p>02/12/2011 P43</p> <p>Chicas</p> <p>esto va a ser un parto!!!</p> <p>ja</p>		<p>Apela</p> <p>Ejemplifica</p>	<p>A quienes dijeron algo sobre metáfora.</p> <p>Da un ejemplo de metáfora para contestar a los otros mensajes</p> <p>Sobre la combinación entre el ejemplo y su relación con el trabajo que implicara tomar conocimiento de este tema</p> <p>Por todo lo</p>	<p>Se ven los rasgos de la identidad cuando agradece se recuerda, muestra que ha aprendido de los ejemplos dados y que los comienza a vincular con la vida cotidiana y en la charla que se está llevando a cabo.</p>	<p>Se muestra como un par</p>	<p>Muestra una actitud 3.0 por que comparte, construye, participa.</p>

<p>Pero gracias igual.</p> <p>Anita Anota</p> <p>que Silvia va a escribir algo.</p> <p>Saludos!</p>		<p>Agradece Saluda</p> <p>Promete</p> <p>Recuerda</p>	<p>compartido.</p> <p>Usando un verso que no lo olvidará.</p> <p>la promesa de Silvia</p> <p>Saluda</p>			
<p>03/12/2011 CD</p> <p>DE METAFORAS Y DISCUSIONES</p> <p>Atacó todos los puntos de vista débiles de mi argumento. Sus críticas dieron justo en el blanco. Destruí su argumento. Nunca lo he vencido en una discusión. Si usas esa estrategia, te aniquilará. ¿Perdemos o ganamos realmente en una discusión? Vemos a la persona con la que discutimos como un oponente. Atacamos sus posiciones y defendemos las nuestras. Ganamos y perdemos terreno. Planeamos y usamos</p>	<p>Subordinado complejo</p>	<p>Comparte</p>	<p>Un texto en su mensaje sobre la temática.</p>	<p>Da clase</p>		<p>Muestra una actitud 3.0 por que comparte, construye, participa.</p>

<p>estrategias. Si encontramos que una posición es indefendible, la abandonamos y adoptamos una nueva línea de ataque. Muchas de las cosas que hacemos al discutir están estructuradas parcialmente por el concepto de guerra. Aunque no hay una batalla física, se da una auténtica batalla verbal, y la estructura de una discusión —ataque, defensa, contraataque, etc.— lo refleja. En este sentido, la metáfora una discusión es una guerra estructura las acciones que ejecutamos al discutir. Lamentablemente, cuando destacamos los aspectos bélicos de una discusión, a menudo perdemos de vista los aspectos cooperativos. Olvidamos que alguien que está discutiendo con otro está dedicándole un tiempo valioso en un esfuerzo común de mutuo entendimiento. INTERESANTE, NO? Lakoff y Johnson nos invitan a imaginar una cultura en la que las discusiones no se vieran</p>		<p>Pregunta</p> <p>Comparte</p>	<p>Sobre el valor de lo copiado.</p> <p>Un texto sobre la temática</p>			
--	--	---------------------------------	--	--	--	--

<p>en términos bélicos, en la que nadie perdiera ni ganara, donde no existiera el sentido de atacar o defender, ganar o perder terreno. Imaginemos —dicen los autores— una cultura en la que una discusión fuera visualizada como una danza, los participantes como bailarines, y en la cual el fin fuera ejecutarla de una manera equilibrada y estéticamente agradable. En esta cultura, la gente consideraría las discusiones de una manera diferente, cooperativa, pacífica</p>						
<p>03/12/2011 P43</p> <p>Muy bueno</p> <p>Sandra,</p> <p>pero daba para otra nueva y poderosa línea de mensajes.</p> <p>Quedo muy lejos que un día nos vimos con Silvia. juas! Ahora vos estas dando clase linda!</p>	<p>Acto directo</p> <p>Acto directo indirecto</p>	<p>Conceder</p> <p>apela</p> <p>Critica</p> <p>Narra</p> <p>Critica</p>	<p>Lo dicho por la persona anterior</p> <p>A la persona anterior</p> <p>Que se vaya a otro tema</p> <p>como surgió espontaneamente el evento critica en qué se transformó</p>			

Gracias por compartirlo.		agradece	Por compartir			
04/12/2011 CD <p>Es un fragmento de una reseña del libro de Lakoff,</p> <p>Ale.</p> <p>Por mail te la mandé completa.</p> <p>El libro está digitalizado lo vi en internet, pero no completo, los primeros seis capítulos</p> <p>Silvia dijo que lo tiene y lo ofreció para fotocopiar</p>		<p>Explica</p> <p>Apela</p> <p>Informa</p> <p>Informa</p>	<p>Que es lo que escribió en el mensaje anterior</p> <p>A quien va dirigido</p> <p>Que me lo envió completa.</p> <p>Donde encontrar el libro</p>			
04/12/2011 P43 <p>Chasgracias!</p> <p>será lectura del verano.</p>		<p>Agradece</p> <p>Promete</p>	<p>Lo que se compartió</p> <p>Leer eso en el verano.</p>			
Cierra el tema y el evento						

Cantidad de Actos	80
Comenta	12
Ejemplifica	7
Comparte	5
Apela al receptor por su nombre	5
Pide	5
Explica	4
Afirma	3
Agradece	3
Bromea	3
Informa	3
Ironiza	3
Pregunta	3
Promete	3
Recomienda	3
Recuerda	3
Saluda	3
Justifica	2
Narra	2
Aclara	1
Adhiere	1
Compara	1
conceder	1
Confirma	1
Critica	1
Niega	1
Sugiere	1

La clave, tono o registro de las intervenciones está signado por el humor y la ironía fueron el modo en que los participantes se relacionaron. Incluso se llega al grito con el uso intencional o no de las mayúsculas. Se advierten formas de habla que se inscriben como coloquiales, propias de la ciberhabla: “chasgracias” “y si hacemos una vaquita???”, “estomagoooo”. se utilizó el lunfardo. Las competencias fueron compartidas. La aparición de los apelativos incidió en la familiaridad e hizo que el diálogo pareciera de persona a persona.

Las normas de posteo en foro fueron respetadas en líneas generales. Los docentes se leen, se contestan, se puede establecer una secuencia dialógica. Respetan el tema, si se van de tema es para ampliarlo, es decir, en el único caso en el que se ve esto es cuando han copiado un texto completo sobre el tema, aportando bibliografía como corresponde a un foro de conocimiento. Por lo demás, es uno de los pocos eventos con apertura y cierre, y síntesis final de quien lo inició.

En este caso el género post constituyó un verdadero foro para la construcción de conocimiento.

Conclusiones

En función de lo analizado, y de los objetivos que esta investigación se ha propuesto, interpretamos que el evento metáfora logró que la participación de los docentes se intensificara. Suponemos que debido al hecho de que el mismo surge de una necesidad concreta e inmediata de los docentes de llevar al aula metáforas que puedan ser entendidas por los alumnos, el deseo o inquietud nace en la comunidad real y de una visitante esporádica que comentó una charla de la vida real en la Google+. A partir de ese acto directivo, surgen numerosos intercambios que enriquecieron el desarrollo del tema con ejemplos de distinto tenor.

EVENTO	Intervenciones	Docentes	Coordinadoras	IU
METÁFORA	18	9	9	0
	1+ 13	1+, 10	1+ 3	

Profesores Seminario	48
Coordinadores de la Cátedra	6
Asistentes en la Plataforma	54
Participantes al Evento Metáfora	15
Participantes al Evento Metáfora por mensajes	18
Mensajes coordinadoras	9
Mensajes profesores	9
Participantes al Evento Metáfora por 1+	13
1+ coordinadores	3
1+ profesores	10

Este cambio en la participación, casi al finalizar el curso de ingreso, muestra un compromiso de los integrantes de la Plataforma, que reconocen en la comunidad virtual un espacio de intercambio de experiencias y saberes. Exhibe también la decisión de construir conocimientos y de afianzar algunos de los que debe tener el docente de ingreso: el de acercarse al alumno que recién ingresa con ejemplos próximos a la experiencia de vida, de la misma manera que los docentes intentan acercarse con metáforas que remiten a su experiencia de vida. “Me acuerdo de un ejemplo que dio Lili "Me dejaron plantada"”, afirma una profesora que estaba presente en la sala de profesores, cuando surgió el evento. “Comparto la idea de Ale de difundirlos”, lo que expresa el deseo de saber y una voluntad de comunicación.

Si bien la charla en el foro incluyó a las coordinadoras, los participantes dejaron las asimetrías de lado y se ubicaron en una situación en la que todas las intervenciones son consideradas como válidas. Las intervenciones legitimadas pasaron a un segundo plano. El compartir experiencia de vida y de aula se volvió importante.

Se cumple con este evento uno de los propósitos de la comunidad virtual, el de compartir inquietudes, intercambiar experiencias, observar la práctica del otro y recrear la didáctica en

función de las características de los alumnos de ingreso. A través de ejemplos de la vida cotidiana “me falta un tornillo”, “va a ser un parto”, construyeron conocimiento sobre cómo enseñar “metáfora” a sus alumnos, pensaron su práctica sobre un tema no siempre sencillo que requiere de experticia para migrar de la interpretación de la metáfora en la vida diaria a la interpretación de la metáfora en los discursos sociales.

Las intervenciones por mensaje en este evento son 18. Esas intervenciones corresponden a la participación de 4 profesores que generan 9 intervenciones totales. En tanto que son 3 los coordinadores que participan en 9 intervenciones totales. Si consideramos las intervenciones realizadas por los participantes de la plataforma en el 1+ debemos aclarar que las mismas llegan a 13 intervenciones bajo dicha modalidad. De las cuales 10 pertenecen a profesores y 3 a coordinadores. De todo ello se desprende que los coordinadores participantes en el evento son 4 y los profesores son 11. Lo que muestra que estuvieron al tanto del evento 15 personas que participan de esta plataforma. Dicho número arroja como resultado un 22% de participación de los integrantes de la plataforma al evento metáfora.

En las 18 intervenciones detectamos en relación con las variables de análisis, detectamos lo siguiente:

Cantidad de actos vinculados con la identidad	30
Cantidad de actos vinculados con Prof. lectura y escritura	14
Variables que muestran pertenencia a una comunidad de práctica virtual	12

A partir de estos datos, parece todavía más apropiado pensar que los lazos indentitarios se facilitaron toda vez que se naturalizó la tarea de dar ejemplos en clase como una forma de identificarse con la tarea necesaria para el aula y para el grupo particular de alumnos con los que la comunidad trabaja. Lo expresado nos lleva a considerar que aquel rasgo de autonomía que caracterizaba a nuestro grupo, comienza a transformarse, y el grupo comienza también a pensarse en una red y en un espacio compartido en el que las experiencias propias y ajenas tienen valor e inciden sobre el trabajo de todos. De hecho, los actos de habla, las actitudes que más se destacaron en este evento comunicativo fueron el “comenta” y el “comparte”, rasgos de la actitud 3.0 necesarias para el trabajo en una comunidad.

Para terminar, en este marco de reconocimiento y aprendizaje, el docente pudo pensar la práctica dentro del aula al pensar la temática con sus pares expertos. Lo analizado nos lleva a concluir que el docente, con el espacio y el estímulo necesario, repiensa su propia práctica, en voz alta, con otros, en una suerte de reflexión colectiva que muestra una inclinación al conectivismo.

Corpus

Alejandra Val

30/11/11

Hace unos días nos encontramos con Silvia en la sala de profesores porque creo que tenía una suplencia y cuando Silvia se pone a hablar nadie la para, en fin en ese derrotero infinito de expresiones, ¡ja! se mandó unos ejemplos didácticos sobre metáfora que fueron muy fructíferos solo que me gustaría tenerlos en un texto. Bueno si le insistimos capas nos construye uno para engrosar la actividad de metáfora con esos ejemplos que eran lindos, fáciles y que obviamente ya me olvidé. La próxima llevo grabador. Saluti!

Ocultar comentarios

yolanda riera30/11/2011+1

Los escuché, pero tampoco los recuerdo. Comparto la idea de Ale de difundirlos.

Sandra Rocaro30/11/2011+1

Eran "Metáforas de la vida cotidiana" A propósito ese libro (Lakoff y Johnson), creo que editado por Cátedra) es estupendo y muy divertido

Sandra Rocaro30/11/2011+1

Me acuerdo de un ejemplo que dio Lili "Me dejaron plantada", pero no recuerdo exactamente los que dio Silvia, salvo el de Diego refiriéndose al embajador de EE:UU. "Se le escapó la tortuga" .Jaja

Silvia V. Gómez30/11/2011+2

¿Cuánto hay?, no chiste. En realidad hago que los ejemplos surjan de los alumnos. A partir del ejemplo de "te falta un tornillo" les pido que piensen de qué otras maneras pueden decir lo mismo. Y así con otros ejemplos, como lo de las "fisuras" de Arenas para comparar con lo que los chicos comprenden por "fisura" o "estar fisurado" que nada tiene que ver con lo del texto pero que remite al mismo concepto real. Era eso, nada más...

El libro de Lakoff, como dice Sandra, es muy bueno, y tiene muchos ejemplos.Si alguien quiere fotocopiarlo me dicen, y si les interesa tengo algo más de material sobre el tema.

Lamento lo del "derrotero infinito de expresiones", pero como voy poco en ese horario tuve que recuperar... Además, nunca nadie me dijo tan elegantemente que no paro de hablar jaja

Mostrar este comentario »

Daniel Rosas30/11/2011

Sugiero una capacitación sobre el tema. ¿E-learnig?.

alejandra val30/11/2011Modificar

Adhiero a la idea de una capacitación virtual dada por Silvia, y si hacemos una vaquita??? Todos tenemos un precio finalmente. Debo decir que el infinito "mare magnum" (Ramonet) de expresiones aquí se encuentra acotado por el modelo virtual. Ojalá te hayamos convencido y si no piensa en los que no hicimos ese curso. Pobres nosotros...buaaa!!!!

Silvia V. Gómez30/11/2011

¿Es el momento de hacerme rogar? jaja

Denme un tiempito y armo algo...

alejandra val01/12/2011Modificar

A pedido del público y por unanimidad se edita próximamente "Las Metáforas de Silvia" Tranqui, no te apures que yo ya di el tema y todavía los chicos están dándole vueltas al tornillo. Única metáfora que me sé de la vida.

Silvia V. Gómez01/12/2011

¿Cómo, me extraña y "Barrilete cósmico"?

Amelia Zerillo01/12/2011

cuanta percanta amurándose? Se me ponen los pelos de punta y se me hace un ahujero (agujero) en el estómagooooooooo

Sandra Rocaro02/12/2011

Ale, ahí van metáforas de las que te gustan: "Largá el micrófono (por el mate), apuráte no la hagás de chicle (no alargues la conversación) Ponéte media pila , ponele garra, ponga huevos, ese tipo es una basura, o es un sol, o un dulce de leche, etc, etc, etc."

Viviana Toledo02/12/2011

Ale, si te interesa el tema tenés dos buenos libros al respecto: "Metáforas de la vida cotidiana" de Lakoff y Johnson; y "Metáforas en uso" de Mariana Di Stefano que, si mal no recuerdo, recopila trabajos sobre distintas teorías sobre el estudio de la metáfora (entre ellas, la de Lakoff, de Aristóteles, etc), libro muy recomendable. Besos

alejandra val02/12/2011Modificar

Chicas esto va a ser un parto!!! ja Pero gracias igual. Anita Anota que Silvia va a escribir algo. Saludos!

Sandra Rocaro03/12/2011 (modificado)

DE METAFORAS Y DISCUSIONES

En el mundo actual, es importante reconocer que el origen de muchos conflictos se encuentra en las discusiones cotidianas, ya que, lamentablemente, una discusión suele ser entendida y experimentada en nuestra cultura como una guerra. La metáfora una discusión es una guerra estructura los debates políticos, públicos, académicos y hasta familiares en términos bélicos. Para dar una idea de lo que podría significar que un concepto es metafórico y que ese concepto estructura nuestras actividades diarias, observemos cómo esta metáfora se refleja en nuestro lenguaje habitual en una amplia variedad de expresiones.

Tus afirmaciones son indefendibles.

Atacó todos los puntos de vista débiles de mi argumento.

Sus críticas dieron justo en el blanco.

Destruí su argumento.

Nunca lo he vencido en una discusión.

Si usas esa estrategia, te aniquilará.

¿Perdemos o ganamos realmente en una discusión? Vemos a la persona con la que discutimos como un oponente. Atacamos sus posiciones y defendemos las nuestras. Ganamos y perdemos terreno. Planeamos y usamos estrategias. Si encontramos que una posición es indefendible, la abandonamos y adoptamos una nueva línea de ataque. Muchas de las cosas que hacemos al discutir están estructuradas parcialmente por el concepto de guerra. Aunque no hay una batalla física, se da una auténtica batalla verbal, y la estructura de una discusión —ataque, defensa, contraataque, etc.— lo refleja.

En este sentido, la metáfora una discusión es una guerra estructura las acciones que ejecutamos al discutir. Lamentablemente, cuando destacamos los aspectos bélicos de una discusión, a menudo perdemos de vista los aspectos cooperativos. Olvidamos que alguien que está discutiendo con otro está dedicándole un tiempo valioso en un esfuerzo común de mutuo entendimiento.

INTERESANTE, NO?

Lakoff y Johnson nos invitan a imaginar una cultura en la que las discusiones no se vieran en términos bélicos, en la que nadie perdiera ni ganara, donde no existiera el sentido de atacar o defender, ganar o perder terreno. Imaginemos —dicen los autores— una cultura en la que una discusión fuera visualizada como una danza, los participantes como bailarines, y en la cual el fin fuera ejecutarla de una manera equilibrada y estéticamente agradable. En esta cultura, la gente consideraría las discusiones de una manera diferente, cooperativa, pacífica.

Mostrar este comentario »

alejandra val03/12/2011 Modificar

Muy bueno Sandra, pero daba para otra nueva y poderosa línea de mensajes. Quedo muy lejos que un día nos vimos con Silvia. juas! Ahora vos estas dando clase linda! Gracias por compartirlo.

Sandra Rocaro04/12/2011

Es un fragmento de una reseña del libro de Lakoff, Ale.

Por mail te la mandé completa. El libro está digitalizado lo vi en internet, pero no completo, los primeros seis capítulos.

Silvia dijo que lo tiene y lo ofreció para fotocopiar.

alejandra val04/12/2011 Modificar

Chasgracias! sera lectura del verano....

Añadir un comentario

e. Actividades docentes

Los power points de los docentes fueron solicitados y diseñados como actividades para el aula en la que en grupos implementarían los conocimientos apropiados durante las lecturas sobre “conectivismo” y “lectura y escritura en pantalla”.

Como se señaló en el informe de avance estos powers presentaron una serie de dificultades porque no respondían ni a las lecturas solicitadas ni a la consigna dada para su realización, trabajar en línea, conectarse, intercambiar conocimientos en la red.

Tampoco presentaban actividades en la que los alumnos tuvieran que leer, aprender y escribir en pantalla. Incluso en las correcciones que se les solicitó, solo algunos profesores lograron pequeños avances en la inclusión de los parámetros del conectivismo y pudieron reflexionar sobre sus dificultades para la realización de la tarea. Por lo general se notó un avance en los profesores más jóvenes y también en aquellos que más frecuentaban la red.

f. Encuestas

Datos de la encuesta y primera lectura (38 encuestas)

1. **¿Cuántas experiencias en comunidades virtuales tuviste antes de entrar nuestro grupo?**

Cantidad de. Experiencias	Total	Porcentaje
0	9	23,68
1	17	44,73
2	5	13,15
3	2	5,26
+3	5	13,15

Especificación:

Facebook	11
Blogs	4
Capacitación	3
Foros	3
Grupos Yahoo	3
Messenger	2
Interacción con alumnos	2
Flacso	2
n/c	1
Unlam	1
Profesorado	1
Campus virtual Unlam	1
Tweeted	1
Plataforma de inst. educacional	1
Grupo docente Usal	1
ONG	1
Taringa	1
Deviant art	1
Livejournal	1
Conectar igualdad	1
Otro trabajo	1
Sónico	1
Tweeter	1

You tuve	1
Flickr	1
Grupos de estudio	1
Miel	1
Grupos de apoyo	1
Grupos de Google	1

2. Calificá de 1 a 10 la utilidad de este dispositivo y justificá brevemente tu respuesta.

Puntaje	Total	Porcentaje
1	-	-
2	-	-
3	-	-
4	-	-
5	2	5,26
6	3	7,89
7	9	23,68
8	10	26,31
9	2	5,26
10	7	18,42
n/c	5	13,15

Justificaciones:

Útil	9
Para compartir	9
Afianzar el grupo	4
Permite estar comunicado	2
No se pierde tiempo	2
Para estar actualizado	2
Forma interacción necesaria p/aprender	2
Bueno para estar informado	1

Cómodo	1
Interesante	1
Opción para mejorar la alfabetización tecnológica	1
Depende de los miembros de la comunidad	1
Centraliza y organiza	1
Buena herramienta	1
Organización y acceso, mucho más práctico	1
Enriquecedor	1

Aún no puedo responder	3
Absorbente/genera dependencia	2
Se necesita tiempo	1
Exceso de correos particulares	1
Problema generacional	1
Confunde la sobreinformación	1
Por ser nuevo es lento el acceso	1

3. **¿Qué recursos te resultaron más útiles? Se puede tildar uno todos.**

Ítem	Cantidad	Porcentaje
Bibliografía	36	94,73
Novedades	20	52,63
Videos	4	10,53
Agendas	12	31,58
Otros	2	5,26
Comentarios		
Debates		

4. **Calificá de 1 a 10 la accesibilidad a la información de la plataforma**

Puntaje	Total	Porcentaje
1	-	-
2	-	-
3	-	-

4	-	-
5	3	7,89
6	-	-
7	9	23,68
8	5	13,15
9	2	5,26
10	8	21,05
n/c	11	28,95

5. ¿Cuántas veces consultaste la plataforma?

Cantidad de Veces	Total	Porcentaje
0	-	
1	-	
2	3	7,89
3	2	5,26
+3	33	86,84

6. ¿Durante cuánto tiempo permaneciste en la plataforma?

Tiempo	Total	Porcentaje
1 min.	-	-
2 min.	3	7,89
+ de 2min35	35	92,10

7. ¿En qué ocasión/es entraste a la plataforma?

Ocasión	Total	Porcentaje
Ver mensajes	33	86,84
Leer bibliografía	37	97,36
Ver citas	16	42,10
Interaccionar	8	21,05
Resolver preguntas	6	15,78

8. ¿En cuántas oportunidades interaccionaste con los miembros de la comunidad docente?

Cantidad de veces	Total	Porcentaje
0	16	42,10
1	9	23,68
2	6	15,78
3	-	-
+de 3	6	15,78
n/c	1	2,63

9. ¿Cuáles son las dificultades que encuentras?

Ver bibliografía/abrir documentos	10
Uso de una nueva herramienta/plataforma	8
Hacer comentarios	6
Ninguna	6
Contactos/círculos	5
Avisos reiterados	2
Lentitud/error	2
Falta de tiempo/dedicación	2
Interaccionar	1
Problemas con distintas PC	1
Demasiada información	1
Chat privado	1
Entrar en notificaciones	1
Dificultades propias	1

10. ¿Pudiste resolverlas?

	Cantidad	Porcentaje
Sí	19	50
N/C	7	18,42
En parte	7	18,42
No	5	13,16

¿Cómo?	
Preguntando	9
n/c	8
A partir del error/probando	6
Aún no	5
Navegando/explorando el sitio	3
Con paciencia	3
Entrando siempre a docs	2
Cambiando el navegador	1
Tratando de vencer la resistencia	1
Fotocopiando el material	1
Problemas de mi PC	1
No siempre	1

11. **¿Algo que quieras agregar?**

- Me voy a animar a interactuar con otros miembros
- No siempre tengo tiempo de leer todo lo que aparece
- Muy buena idea adelante!
- Me gusta tener una comunidad así porque me alienta a leer constantemente y formarme en mis habilidades pedagógicas
- Aumentar la exigencia para su uso
- La cantidad de docs se da es que llega la notificación de un texto nuevo y podés responder al mail con alguna observación o pregunta
- Me parece muy útil el hecho de insistir permanentemente con la comunicación entre colegas. Muy meritorio. Trataré de “agarrarle la mano” a esta herramienta de trabajo tan útil.
- Creo que se trata de una muy buena iniciativa. Demuestra el interés de la coordinación en mejorar el desempeño y la integración de los docentes.
- Me parece importante chequear a diario la plataforma para no pasar por alto la información publicada y para mejorar el uso con la práctica. (27)
- Considero que esta propuesta renueva y consolida las formas de interactuar en el mundo de las tecnologías y que los docentes no debemos quedar al margen de esas comunicaciones. Esta propuesta nos fomenta a actualizarnos y eso es necesariamente válido.

- Encontrar la manera de que no se repitan los mensajes (por ejemplo, la guía de lectura apareció varias veces)
- Creo que habría que ver cómo funciona y nos beneficia en el transcurso de la cursada.
- No mucho, creo que es importante que construyamos este espacio de formación, intercambio y construcción. De todas formas, reconozco que me estresa un poco la falta de tiempo para consultar diariamente las novedades o verme obligada a participar de cada novedad. El +1 es productivo en este aspecto!!!
- Considero que cuando empiecen las clases la interacción será mayor. Personalmente, me repele leer textos extensos en la computadora. Prefiero imprimirlos y trabajar en ellos.

Conclusiones

Sobre un total de 38 encuestados, los datos muestran que el 76% de los docentes había participado en redes sociales. La más conocida por ellos fue “facebook” y habían tenido algún tipo de participación en blogs.

Casi el 50 % de los docentes destacó con un puntaje de 7 o más la utilidad de la plataforma. Dentro de los recursos más considerados están la bibliografía y la publicación de los post de novedades y agendas. Los menos considerados fueron los debates. Resaltaron el valor de estar comunicados, el incentivo que generó la plataforma y lamentaron la falta de tiempo para participar y seguir explorando. Si bien el 87 % confesó haber frecuentado la plataforma en más de 3 oportunidades y usarla por más de 3 minutos, solo el 15 manifestó haber interactuado con el resto del grupo. Entre las dificultades encontradas estuvo abrir los docs y hacer los comentarios y según ellos mismos las dificultades se subsanaron mayoritariamente preguntando.

Los datos relevados en las encuestas presentan una serie de contradicciones. Los profesores destacan el uso de las novedades y las agendas pero tuvieron problemas para participar en el evento 1. Tuvieron dificultades en los docs y en los debates, pero por obligación o deseo los eventos más participados fueron el 3 y el 4. No sucedió así en el evento 2 que fue la primera actividad de carácter obligatorio. Creemos que la reducción de las dificultades y el surgimiento de las contradicciones guarda relación con el transcurso del tiempo, el entrenamiento en la utilización de las herramientas que permitió llegado el momento participar en los debates aun cuando no fueran solicitados y no se tuviera tiempo. Otra hipótesis explicativa sobre la escasa participación en los debates podría ser cierta reticencia a interactuar con los otros (pares y no pares) salvo en casos en que la intervención no es exigida y el carácter informal de las intervenciones los anima a participar. Dicho de otra manera, a este grupo de docentes interviene más abiertamente para hablar de su práctica. Interviene menos en discusiones teóricas.

En síntesis, las entrevistas revelan poca alfabetización en redes y en uso de los recursos que el trabajo colaborativo exige, el poco tiempo para avanzar sobre las dificultades y cierta reticencia a intervenir en situaciones formales y académicas.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES FINALES

Dos años atrás diseñamos esta investigación con dos objetivos fundamentales: mitigar los problemas identitarios del profesor de ingreso, y contribuir a fortalecer su rol como profesor de lectura y escritura en el espacio académico. Comenzamos este trabajo con la hipótesis de que la conectividad y la conformación de una comunidad de práctica podrían ayudarnos a alcanzar estos objetivos y también, por carácter transitivo, a lograr mejores rendimientos en los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en la Universidad.

En función de estos propósitos creamos la **Comunidad de Práctica Virtual de Seminario de Comprensión y Producción de Textos** e introdujimos a la comunidad docente en la perspectiva conectivista con actividades de lectura y escritura que propiciaran la discusión respecto de la nueva perspectiva como así también la aproximación a los nuevos modos de leer y escribir de los ingresantes universitarios, modos que suponemos inciden en las dificultades que los estudiantes tienen para acceder a la cultura letrada académica.

En este capítulo final, comparamos los datos obtenidos durante la experiencia en la **CPVPS** y el análisis de los eventos y materiales seleccionados.

La investigación partió de la idea de que la mayoría de nuestros docentes tenían los conocimientos tecnológicos mínimos, ya usaban mail, compartían documentos y tal como ellos confirmaron en las encuestas participaban de una o más redes sociales. Desde este supuesto, concebimos la posibilidad de que la comunidad física y real de los docentes de Seminario migrara a una comunidad virtual que ampliara las posibilidades de interacción. Sin embargo la migración no fue sencilla. De los 48 docentes y 6 coordinadoras, solo 5 se presentaron como habituales con mayor o menor desempeño durante los eventos seleccionados, aproximadamente 10 fueron esporádicos y más del 50% estuvieron ausentes.

a- Participación de la comunidad

Tipo de participante	Evento 1	Evento 2	Evento 3	Evento 4	No participaron	Totales
Habitual	41	41				2
	46	46		46		3
	42	42		42		3
Líder		46				1
		42				1
Esporádico			2			1
			3			1
		5				1
	6			6		2
			7			1
		10		10		2
	11					1
	12					1
		13				1
		19			1	
	23				1	

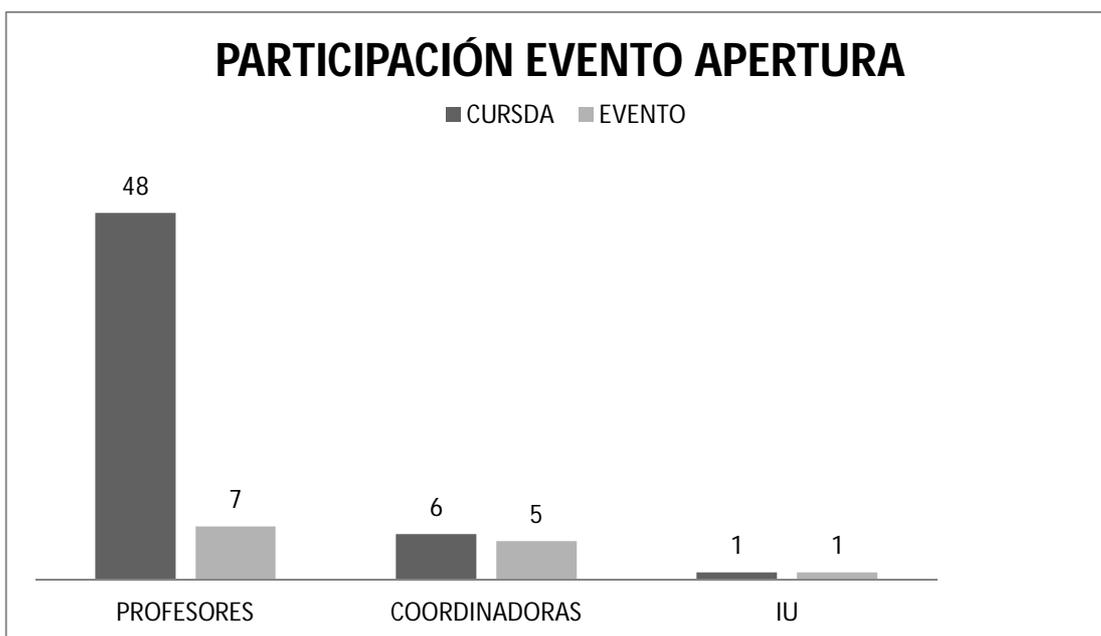
			24			1
	28		28x3			4
			31			1
				32		1
				36		1
		38		38		2
				40		1
				43x6		6
			47			1
Coordinadoras		Cx5				5
			Cx2	Cx2		4
					Cx	0
	CD	CDx4	CDx1	CDx5		10
		CEx2	CEx1			3
		CFx5	CFx7	CFx7		19
IU	1	1	3	--		5
No participaron	r				1	0
					4	0
					8	0
					9	0
					14	0
					15	0
					16	0
					17	0
					18	0
					20	0
					21	0
					22	0
					25	0
					26	0
					27	0
					29	0
					30	0
					31	0
					33	0
					34	0
					35	0
					37	0
					39	0
					44	0
					45	0
					48	0

Gráfico que condensa cantidad y tipos de participantes

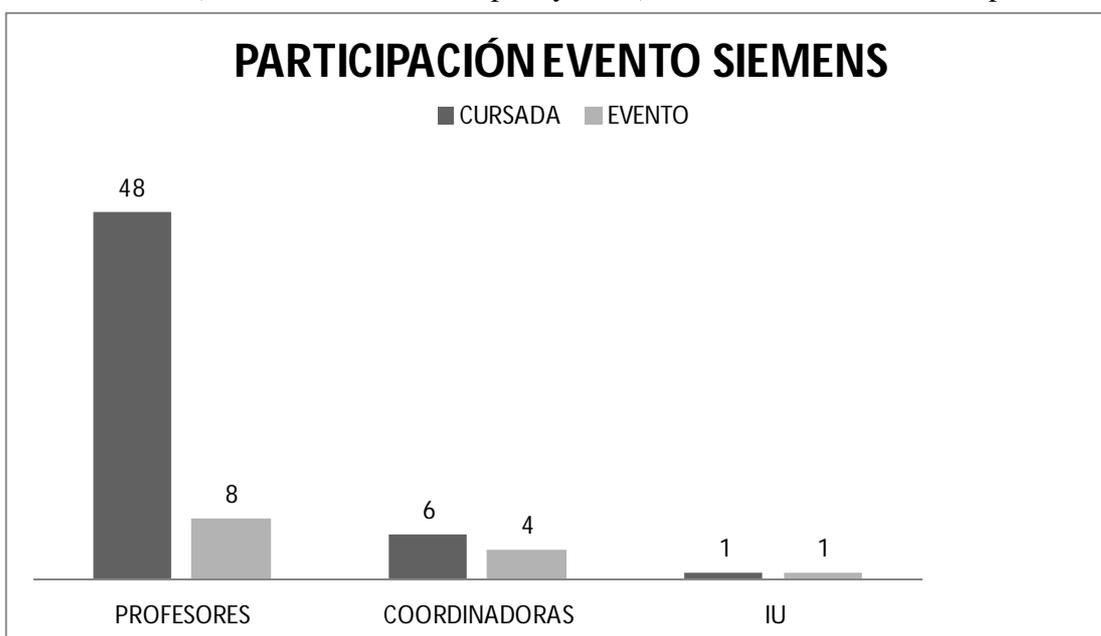


Las situaciones de habla habilitadas por la comunidad y los eventos desarrollados para el intercambio de información, la interacción social y la construcción de conocimiento no contaron en un principio con la participación esperada. Tal como lo muestran los gráficos que condensan la información presentada en el análisis de cada uno de los eventos, la participación se fue dando de a poco. Los primeros muestran cantidad y participantes. Los segundos la cantidad de intervenciones por participantes.

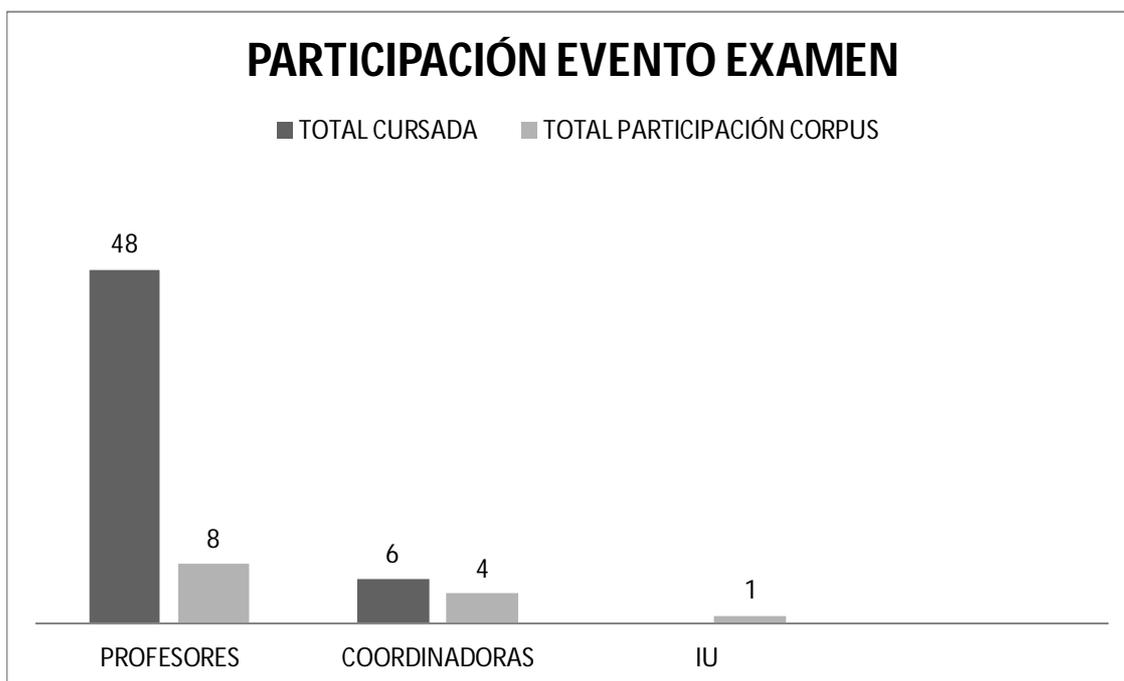
b- Cantidad y participantes en los distintos eventos



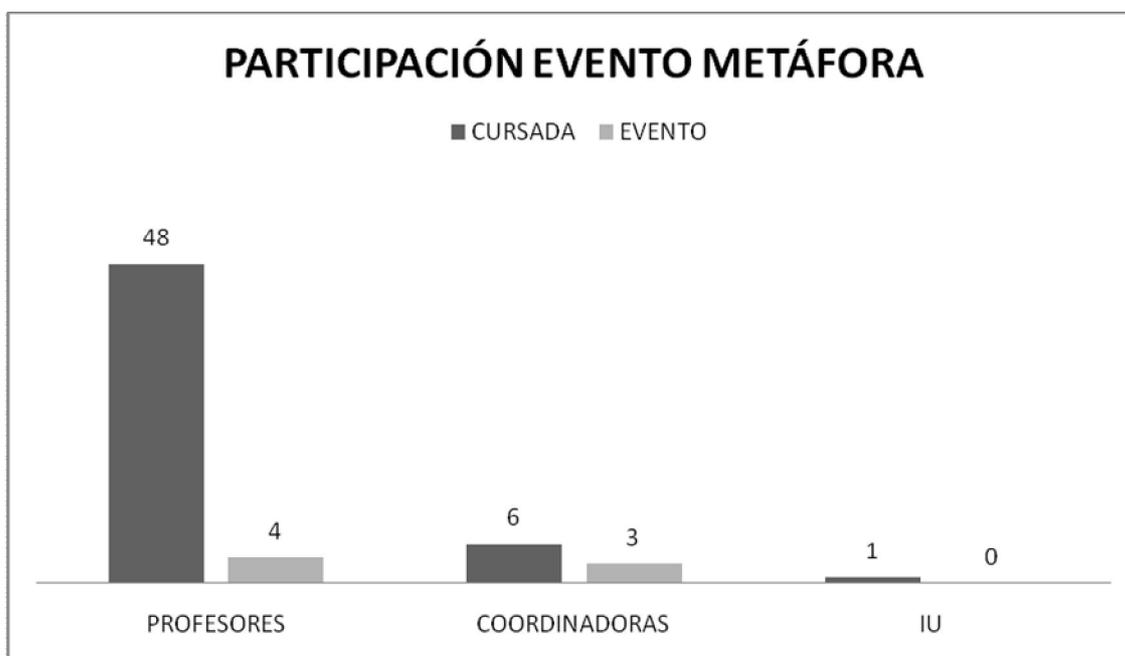
Mientras que en el evento de apertura solo participan el 14 % de los docentes y 1 sola de las 6 coordinadoras, ya en el segundo, el del foro de discusión sobre el conectivismo, las coordinadoras comienzan a desarrollar su labor como gestoras de participación aportando incluso enlaces con nodos externos (Siemens, Dolores Capdet y otros). Los docentes todavía son pocos.



En el tercer evento, el del examen, la participación de los docentes y las coordinadoras aumenta.



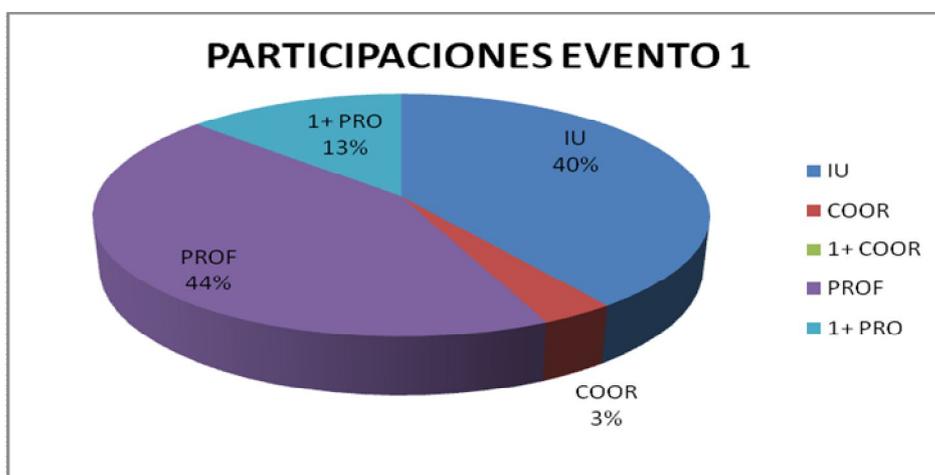
Lo mismo sucede en el evento 4, la cantidad de participantes profesores es siempre escasa, pero va creciendo con el tiempo. Y la participación de IU va decreciendo.



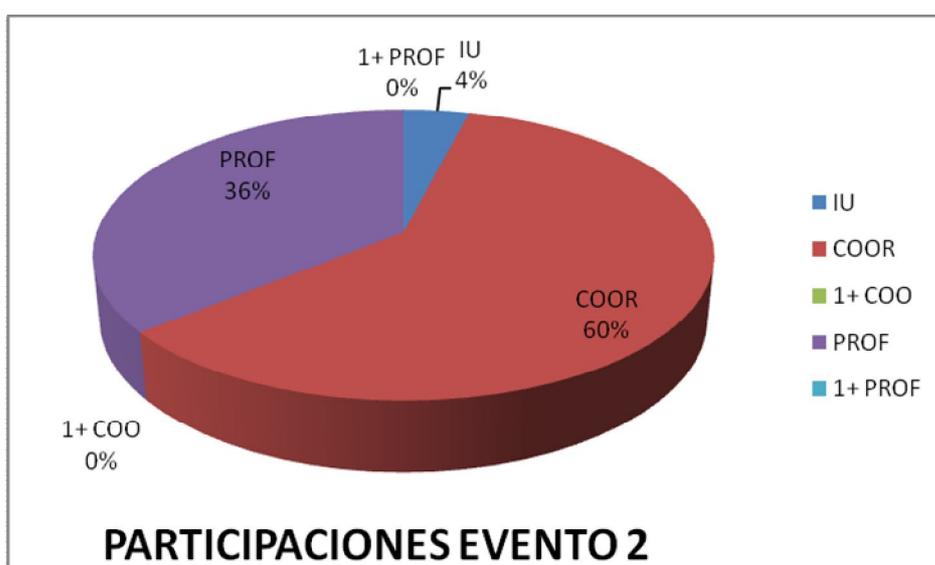
Los docentes más participativos son las mujeres, la participación masculina no llega al 1 %. Y en el grupo de las mujeres las profesoras menores de 40 años o más alfabetizadas tecnológicamente son las que se constituyen en participantes habituales. Este dato se ve confirmado con la reformulación de las actividades de aula diseñadas por los docentes. Quienes pudieron reformular son este caso las profesoras más jóvenes, que manejan la tecnología y empiezan a entender de qué se trata leer y escribir en pantalla.

En términos de intervenciones, las conclusiones son otras. Las intervenciones de las coordinadoras aumentan en el evento 2 y 3, pero los profesores las aventajan en el evento 1 y el 4.

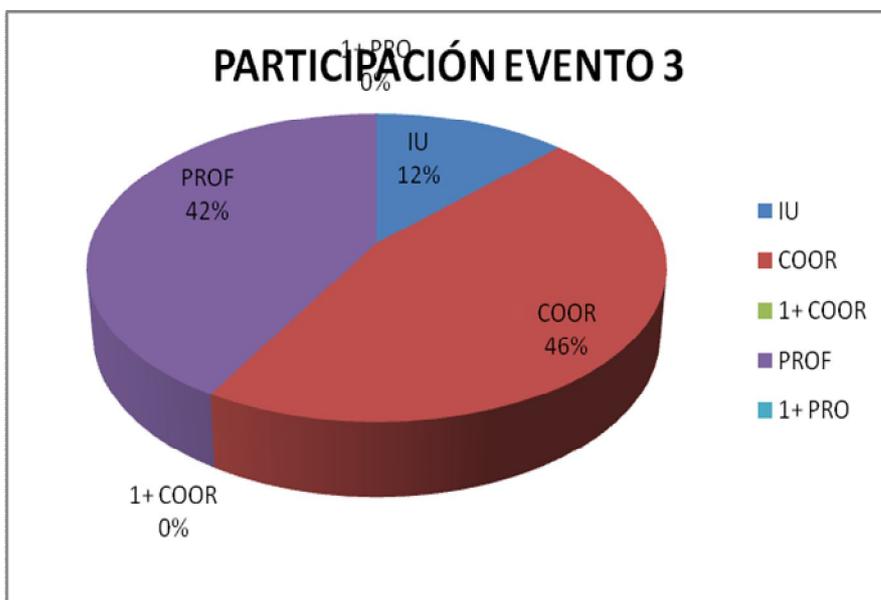
c- Cantidad de intervenciones por participantes. Características de las intervenciones



Profesores 44 % y coordinadores 3 %.



Profesores 36 % y coordinadoras 60%.

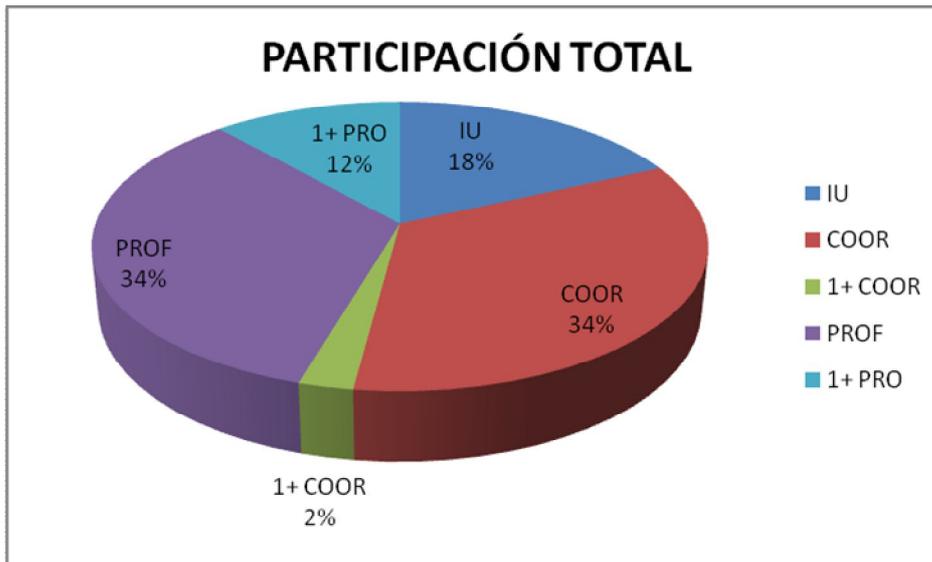


Profesores 42 % y coordinadores 46%.



Profesores 61 % contando el 1+ y coordinadoras, 39 %.

A medida que los profesores se activan, los coordinadores se distancian o también al revés. Cuando la actividad no es ideada por las coordinadoras, los docentes aparecen.



Los gráficos de intervenciones muestran que las interacciones de los profesores van creciendo y que logran hacia el final de la experiencia casi equipararse a las intervenciones de las coordinadoras.

Los rasgos de esta participación que en la línea del tiempo parece ir en aumento puede ser interpretada de diversas maneras. Por un lado, es probable que más allá del confesado conocimiento en redes, la mayoría de los participantes requieran de una alfabetización más intensa. Por otro lado, puede pensarse que tanto los docentes como los coordinadores que no asumieron la interlocución hayan sentido cierto rechazo por una migración que no sabían qué consecuencias podía tener. Muchos tal vez siguieron prefiriendo, aunque de manera escasa y selectiva, la comunicación cara a cara; es probable también que no hayan vivido la idea de construir lazos identitarios y una comunidad de práctica, como un proyecto propio, y en consecuencia, hayan llevado a la comunidad migrada algunas de las características de la comunidad física: la autodeterminación y el trabajo solitario.

En cuando a los participantes, es necesario que señalar que la mayoría son de carácter esporádico, y algunos pueden ser definidos como participantes interesados que hacen su ingreso a la plataforma google + por razones muy puntuales vinculadas a cuestiones personales, administrativas o de agenda (adjudicación de comisiones, horarios de exámenes, cobros, etc.), o relacionadas con la práctica y los objetivos de su trabajo: corrección del examen. En el caso de las coordinadoras una hipótesis explicativa puede ser la inicial ausencia de distribución de roles y responsabilidades. Hay pocos docentes que puedan ser considerados líderes de opinión, P 42 y P 46 son excepciones.

Asimismo, es claro que la participación y las intervenciones se enriquecen en aquellos eventos relacionados con la práctica y con situaciones no obligatorias. Decrecen en aquellos eventos en los que se requiere manejos teóricos. No sabemos si en función de que son teóricos o de que son obligatorios. Por el tipo de intervenciones logradas en las discusiones teóricas como el evento 2 y 4, nos inclinamos a pensar que tiene que ver con la teoría. Los posteos, salvo excepciones, no aluden a lo leído en forma explícita. Por lo general, los participantes (incluidas las coordinadoras)

postean como si hubieran leído y traen a colación textos otros, es decir, postean lo que saben y conocen, sin que muchas veces la correspondiente intertextualidad pueda ser establecida y la lectura-discusión se enriquezca, en el caso que nos atañe, por ejemplo, respecto de las ventajas y desventajas de la perspectiva conectivista. Ejemplos:

-En relación al texto me preocupan las implicaciones del conectivismo en los otros aspectos de la vida. El modelo cultural al que apunta que no sólo se resume en la digitalidad y/o inclusión de la tecnología. En cuanto al aprendizaje es otra teoría alternativa, pero no la única. P 38

-Creo que en tanto surgen hipótesis, teorías, en fin, planteos diferentes todos los días, podríamos hablar de un crecimiento constante del conocimiento. De todas maneras me parece que el concepto mismo de "crecimiento" en el campo de los conocimientos es un poco difícil de aplicar. P 41

-Hoy hay epistemólogos que están estudiando este fenómeno que se conoce como teoría del desecho. P 10

Una excepción a esta tendencia a irse del texto sin acotarlo y profundizarlo, se da entre las coordinadoras d y e que establecen una discusión sobre los argumentos.

Coordinadora E

Intentando despegarme de los prejuicios, acepto la idea de que el caos encierra relaciones con sgdo, y me gusta la idea del aprendizaje como autoorganización; de alguna manera me hizo acordar a los esquemas previos que se modifican. También comparto la importancia que se da a las conexiones y a la toma de decisiones, incluyendo escoger qué aprender. Pero concebir una nueva teoría del aprendizaje a partir del impacto de las nuevas herramientas no deja de ser un recorte, la decisión de un punto de vista (y como tal, susceptible de ser refutado por otro recorte). Creo que por eso no me cierra del todo, me suena a entrenamiento empresarial, a justificar un todo por algunas de sus partes. Aprendizaje como conocimiento "aplicable de manera inmediata" (nota 5) merece mayor aclaración, y me parece que se contradice con "usar el conocimiento cuando se lo necesite" (nota 7). Igualmente es interesante pensar desde otra perspectiva.

Otra cosa, los "hubs" en nuestro grupo serían Amelia, Silvia y Sandra? Ja ja. Complicado para sobrenombre

Coordinadora D

En relación con este tramo del comentario de Nora: "Pero concebir una nueva teoría del aprendizaje a partir del impacto de las nuevas herramientas no deja de ser un recorte, la decisión de un punto de vista (y como tal, susceptible de ser refutado por otro recorte)", sostengo lo contrario. Si queremos enseñar a leer y ayudar a nuestros alumnos a construir lecturas legítimas, a partir el impacto de las NTICS, no podemos hacer otra cosa que postular otra teoría del aprendizaje (que no necesariamente tiene que ser el conectivismo como fue concebido por Siemens)

Hoy asistimos a un nuevo umbral tecnológico que supondrá nuevos desafíos educativos: ¿cómo y para qué enseñaremos a leer? ¿Cómo podremos articular los niveles de lectura con los problemas políticos que supone relacionar educación con tecnología? Las posibilidades de las NTICS son enormes. Pero si la instituciones educativas se limitan a investigar en términos puramente instrumentales la irrupción de las nuevas tecnologías, estamos embromados. Ya ha sido demostrado que las transformaciones tecnológicas modifican no sólo la cultura sino también los modos en que la cultura se lee. De manera que la diferencia de dos modos de leer encuentra su requisito histórico de posibilidad en un cambio tecnológico. No es nada

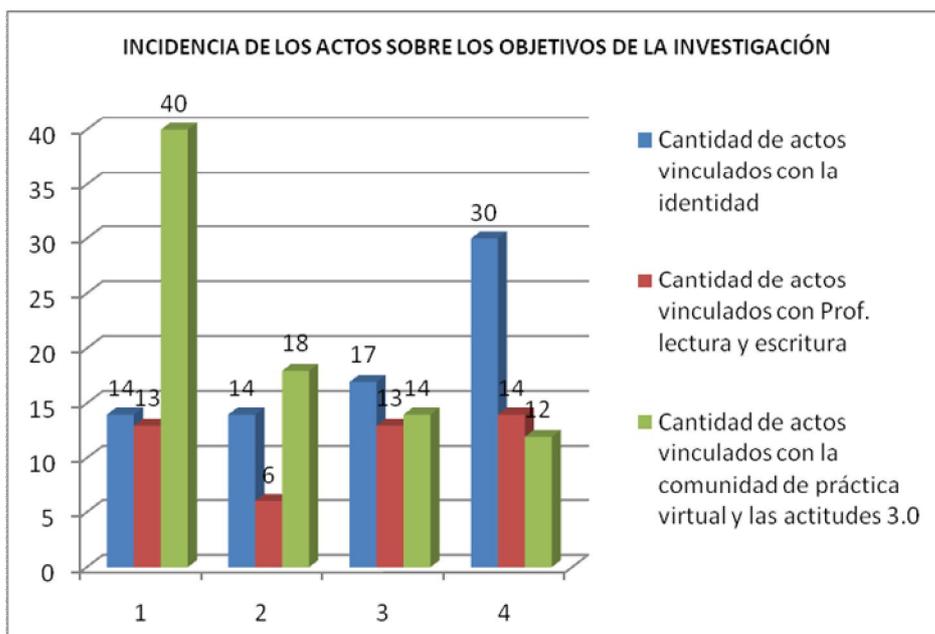
arriesgado suponer que nos enfrentamos a una nueva revolución de los estándares de lectura y, por lo tanto, de alfabetización. Es aconsejable que prestemos atención a la transformación cultural que se aproxima con el arribo de las tecnologías porque, con Internet, las políticas de alfabetización vuelven a ocupar el centro de la escena. Con Internet, volvió la lectura y la escritura (cuya falta tanta queja arrojó de la boca de los profes) y las políticas de la lectura. No se me ocurre la manera de considerar que todos esos conocimientos y habilidades puedan adquirirse fuera de un marco sistemático de aprendizaje. La cultura electrónica, para perdurar como algo diferente de un simple pasatiempo de una élite necesita imperiosamente de las instituciones educativas, y de nosotros, los docentes.

Salvo estas conversaciones entre coordinadoras no aparecen entre los profesores las estrategias que tienen que ver con la construcción de un conocimiento, la síntesis conceptual, el subrayado de ideas interesantes, la reformulación de conceptos en función de la propia mirada y el propio contexto, la puntualización de argumentos, su discusión, el encuadre ideológico de los textos leídos etc. Los posts caen en generalizaciones muy alejadas del pensamiento crítico. Por lo demás, los participantes suelen postear sin tener en cuenta las máximas conversacionales y las normas del género, que requiere de la lectura de los posts anteriores para discutir, o adherir, ampliar, corregir, reforzar, lo dicho por los otros miembros de la comunidad, etc.

Un rasgo que vuelve a surgir aquí, como en investigaciones anteriores, es que el compromiso de los participantes aumenta en relación con el alumno. En los foros que tuvieron relación directa con la práctica en el aula, el conectivismo sirvió para transferir experiencias, aunar a los docentes en detrimento de las posiciones de las coordinadoras y para construir conocimiento práctico nunca teórico.

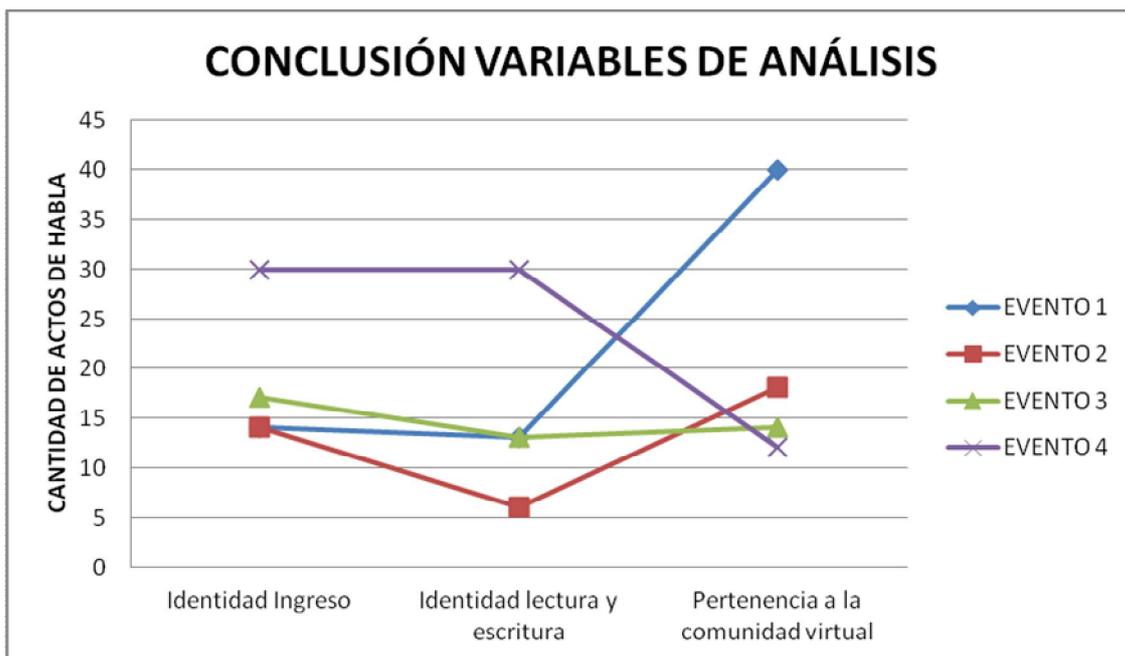
d- Comunidad de práctica: identidad, rol docente y conectivismo

Los datos muestran que las intervenciones docentes en ese correlato temporal que hemos trazado están orientadas fundamentalmente hacia la construcción identitaria del profesor de ingreso en relación con sus alumnos, en relación con sus dificultades y necesidades.



A medida que la práctica en la comunidad virtual se va esclareciendo los actos de habla relacionados con la puesta en común de las cuestiones virtuales va disminuyendo. En cambio, el interés por el tema de la práctica de la lectura y la escritura parece tener siempre la misma densidad, disminuye al hablar de conectivismo y aumenta al hablar del examen y del tema de la metáfora. Queda claro con estos post y también con las actividades realizadas por los profesores para el aula que aun no se encuentra internalizada la relación entre conectivismo y construcción del conocimiento y ni la vinculación de estas prácticas con la lectura y la escritura.

Hacia el final de la investigación, aumentan las intervenciones relacionadas con el fortalecimiento de la identidad y los docentes participan con más naturalidad y más informalidad. Los docentes fueron venciendo resistencias, timideces, inseguridades y se fueron sintiendo parte, fueron teniendo en cuenta la experiencia desarrollada y comenzaron a pensar “mi opinión vale”. En un mundo donde las imágenes prevalecen, la palabra escrita y leída en pantalla, propone una nueva forma de relación y refuerza de una manera más explícita los lazos identitarios de la comunidad a la que se pertenece. Eso se observó en la comunidad de práctica que constituyen los docentes del curso de ingreso quienes la han robustecido en el tiempo a partir de los mensajes escritos y leídos en la plataforma. El gráfico a continuación muestra las variaciones durante el desarrollo de la experiencia:



Este dato parecería ir en contra de esa hipótesis inicial del rechazo a la comunidad virtual, se aproxima más a la idea de que la progresiva alfabetización favoreció la interacción e integración y a que con el tiempo los miembros de la comunidad comenzaron a percibir las ventajas de estar conectados, sobre todo cuando pudieron darse un debate sobre el modelo de examen y salir exitosos en una discusión que quizás uno a uno no hubieran “ganado”.

El recorte que sigue muestra el grado de participación para el 24 de diciembre ya terminado el curso de ingreso. Ingreso Unlam habla desde uno de sus portavoces a toda la comunidad y 26

participantes intervienen con post y +1. Aquí se ve que están atentos a las publicaciones, que ahora se leen y que les interesa mantenerse y cerrar el contacto.



Para terminar, creemos que hemos dado un paso desde la autonomía⁷ docente, que tantos problemas de cátedra encubre (Gómez, Rocaro, Zerillo, ob. cit), hacia cierta y necesaria heteronomía en nuestro trabajo como docentes en comunidad; los logros obtenidos pero sobre todo, las dificultades encontradas, nos trazan un itinerario. Por un lado, nos señalan una responsabilidad en cuanto a la alfabetización de nuestro grupo docente y otra en relación con los vínculos que establece esta comunidad con la teoría.

⁷ Concluimos oportunamente que los docentes de la materia que investigamos no delinear con propiedad la “especificidad” de la tarea docente (Vain, 1999) y, en función de lo que consideran es la autonomía del docente universitario, se invisten de cierto “descompromiso” que los aleja de la discusión de los saberes, aun cuando afirman el deseo manifiesto de trabajar en la Universidad para seguirse formando teóricamente.

Si queremos que la comunidad virtual realmente sea una comunidad de práctica que promueva la transformación de sus miembros, el desarrollo de sus conocimientos y el enriquecimiento de la práctica, deberemos trascender las limitaciones que los géneros virtuales presentan. Si como sostuvimos en investigaciones anteriores, nuestro objetivo es continuar en el camino de los docentes como intelectuales transformativos, una alfabetización en géneros hipermediales debería corresponderse con un desarrollo de un pensamiento y una pedagogía crítica en la que los profesores deberían concebir la enseñanza como una práctica emancipadora, propiciar el intercambio de ideas o propuestas divergentes y unir lo epistemológico y lo axiológico. (Bidiña-Zerillo, 2012)

Si la idea es acercarnos a los modos de leer y escribir de los nuevos alumnos, para acercarlos luego a la lectura y producción de textos científico académicos, necesitamos entender cómo los alumnos leen y escriben en pantalla. La experiencia indica, como sostuvo Malinowsky, que hay que ser uno de ellos, pensar como ellos, leer como ellos, escribir como ellos. Si queremos lograrlo, los docentes tenemos que mejorar nuestra relación con la tecnología y desarrollar hábitos de lectura y escritura en pantalla para dejar de ser migrantes tecnológicos y apropiarnos de una práctica que subsistirá y se irá complejizando cada día más.

Hoy ya se sostiene que los sujetos que deseen usar un celular inteligente deben haber tenido tres o cuatro celulares antes para entender su funcionamiento. Lo mismo sucederá con los otros recursos tecnológicos.

En este sentido, parece más natural escribir en pantalla que leer. Los docentes escribimos en pantalla por cuestiones de rapidez y de formación, pero hasta hoy la práctica de leer y aprender en pantalla presenta una serie de problemas que necesitamos solucionar. Si podemos pensar frente al papel, pensar críticamente, es necesario que veamos la forma de sostener ese mismo pensamiento en la pantalla y que no nos gane la inmediatez. Precisar y reconocer cuáles son las formas del pensamiento crítico en la pantalla, sus estrategias, para poder compartirlas, primero en nuestro grupo de docentes y luego con los alumnos, es un trabajo que no debe dilatarse si queremos seguir mediando entre dos culturas que luchan entre sí y que por momentos se vuelven incapaces de todo diálogo y aproximación. Si los docentes, tienen de suyo el carácter de mediadores, para los docentes universitarios, la mediación es doble. Se media entre conocimientos y se media entre culturas.

Para finalizar, hemos resuelto los interrogantes que hemos planteado al comienzo de esta investigación, hemos apreciado cómo el conectivismo y las comunidades de práctica logran crear lazos, estrechar vínculos y socializar la experiencia sobre todo a partir del conocimiento de los recursos y herramientas que las nuevas tecnologías nos van proveyendo. Quedan como desafíos, por un lado, investigar si la participación docente en las comunidades virtuales puede estar condicionada por variables relacionadas con la protección a la intimidad, la visibilización y el control; y por otro lado, indagar cómo hacer para construir conocimiento, desarrollar el pensamiento crítico y las discusiones teóricas en los géneros virtuales, y lograr que los saberes académicos y disciplinares superen las limitaciones que imponen la falta de tiempo, la falta de recursos, la tendencia a la generalización y las preocupaciones socioafectivas que caracterizan la relación profesor-alumno en nuestra universidad. (Gómez, Rocaro y Zerillo, ob. cit)

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE LORA, G. (1989) “Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios en México”. *Revista de educación*, ISSN 0034-8082, pags. 477-489
- AMES, P. (2002) *Para ser iguales, para ser distintos. Educación y poder en Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- AMOROCHO GUALDRÓN, Y., L. C. Gómez Flórez y H. H. Andrade Sosa. “De las redes sociales a las comunidades de práctica en el ámbito educativo.” Universidad Industrial de Santander, UIS, Bucaramanga (Colombia). En *Revista de Educación en Ingeniería* Junio de 2010 • N°. 9 • Pp 1-11. Publicada en línea por la Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería - ACOFI- www.acofi.edu.co
- AUTHIER-REVUZ, J. (1984). “Hetérogenéite(s) énonciative(s)”, *Languange*, 73, pp. 98-111.
- BAIN, K. (2004), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Universidad de Valencia, 2007
- BARTON, D., Hamilton, M. y Roz I., eds. (2000) *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*, Londres, Routledge.
- BAUDELLOT, C. y Leclerq, F. (2008) *Los efectos de la educación*, Buenos Aires, Ed. Del Estante.
- BAUMAN, Z. (2008) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona. Gedisa.
- BENVENISTE, E. (1966). *Problemas de lingüística general I*, México, Siglo XXI, 1993.
- BENVENISTE, E. (1974). *Problemas de lingüística general II*, México, Siglo XXI, 1993.
- BEREITER, C y Scardamalia M. (1987) *The psychology of written composition*, London: Lawrence, Erlbaum.
- BIDIÑA, A. y Zerillo, A. “La especificidad de la tarea docente en el ingreso a la universidad: una experiencia en formación”, en proyecto de investigación “Programa de lectura y escritura en la Universidad” 2006-2007. UNLaM
----- *La formación crítica del docente de ingreso a la Univrsidad: el caso de los profesores del Seminario de Introducción a los Estudios Universitarios de la Universidad de La Matanza*. Berlin, EAE, 2012
- BROWN & LEVINSON, 1987, *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press
- CAPDET, D. *Nuevas albetizaciones y nuevos entornos conectivistas*. Manual del curso de la Universitat de València, Octubre 2010.
- CÁRDENAS GONZÁLEZ, V. G. (2007) “Construcción de la identidad docente” en *Revista Xictli de la Universidad Pedagógica Nacional*. México.
- CASSANY, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Anagrama.
- COBO, C.; PARDO, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Grup de Recerca d’Interaccions Digitals. Universidad de Vic.
- DUSSEL, I. *Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: las transformaciones en la escuela y la formación docente*. Instituto de formación docente. s.f. [disponible en línea] en <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/pdf/dussel.pdf>

- ESPUNY, C., GONZÁLEZ, J., LLEIXÀ, M., GISBERT, M. (2011). «Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios». En: «El impacto de las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje» [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 8, n.º 1, págs. 171-185. UOC. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-espuny-gonzalez-lleixa-gisbert/v8n1-espuny-gonzalez-lleixa-gisbert> ISSN 1698-580X
- ESTEVE, J.M. (2003). “Hacia un nuevo modelo de profesor universitario”. En *Europa punto de encuentro. Ciclo de conferencias sobre modelos y metodologías de Formación Superior en Europa*. Obtenido desde <http://www.orienta.org.mx/docencia/Docs/Sesion-9/Esteve.pdf>
- ESTEVE, F. (2009). «Bologna y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0». *La Cuestión Universitaria*. N.º 5, págs. 59-68.
- FLOWER L. y J. Hayes (1996) “La teoría de la redacción como proceso cognitivo.” En *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*, A. I. A. Lectura y Vida, Buenos Aires.
- FLOWER, L. & Hayes, J. (1981). “A cognitive process theory of writing.” En *College composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- FLOWER, L. (1981) *Teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Carnegie M.University. FRESNO, 2010
- FRÍAS, G. y MURGA M. (2004.”La construcción de la identidad docente universitario a través de las prácticas institucionales relacionadas con las cátedras”. *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano. La Universidad como Objeto de Investigación*. Tucumán, Argentina.
- GARCÍA, C. (2009) Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social. recuperado diciembre 1, 2009, de Dialnet
- GARCÍA SANS, A. (2008). «Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo: una experiencia con Facebook». En: Actas del XIII Congreso Internacional en Tecnologías para la Educación y el Conocimiento: la Web 2.0. Madrid: UNED.
- GEE, J. P. (1990) *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Londres: Falmer Press.
- GOLLUSCIO, Lucía A. “Introducción: La etnografía del habla y la comunicación: un recorrido histórico en Etnografía del habla”. *Textos fundacionales*. UBA. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, 2000.
- GOODMAN, J. y K. Goodman (1993) “Vigotsky desde la perspectiva del lenguaje total (whole-language).” En L. Moll (comp.), *Vygotsk y la educación*, Buenos Aires: Aique.
- GOODMAN, K. (1965) “A linguistic study of cues and miscues in reading”, *Elementary English*, 42: 639-643.
- GOODMAN, K. (1994) “Reading, writing and written texts: a transactional sociopsycholinguistic view”, en R. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, Newark, Delaware: IRA, 1093-1130.
- GOMEZ, S, ROCARO,S y ZERILLO, A. “Identidad y rol del docente de ingreso”, en *La lectura y la escritura en la Universidad*, Secretaría Académica, UNLaM, 2011

- GRABE, W. y R. Kaplan (1996) *Theory and Practice of Writing. An Applied Linguistic Perspective*, Londres, Longman.
- GREEN, P.(2001) "Critical Literacy Revisited", En Fehring, H. y P. Green, eds. *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educator's Association*, Newark, DE: International Reading Association.
- GRICE, I. "Lógica y conversación".En P.Cole & J. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics. Volume 3: Speech Acts*. New York; Academic Press.1975. Apunte UBA
- HALLIDAY, M.A.K. (1978), *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. México, Fondo de Cultura Económica, 1982.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985), *Introduction to Funcional Grammar*, London, Edward Arnold.
- HERNÁNDEZ REQUENA, S. (2008). «El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje». RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 5, nº 2, págs. 26-35.
- HODGE, R. y Kress, G., 1979, *Language as Ideology*, Routledge, London, 1993.
- HYMES, D. "Modelos de interacción entre Lenguaje y vida social", en *Etnografía del habla: textos fundacionales I*. UBA, Facultad de Filosofía y Letras.
- JAKOBSON, R. (1974). *Ensayos de lingüística general*. Bcelona, Ariel, 1984.
- JENKINS, H. (2006) *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, Paidós, 2008.
- KINTSCH, W. (1988) "The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model." *Psychological review*, 95 (2), 163-182.
- KRESS, G. (2005) *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada, Ediciones El aljibe-Enseñanza abierta de Andalucía.
- LABORDA GIL, X. (2004). "Foros virtuales, ética lingüística y aspectos legales", en RED, Revista de Educación a Distancia, Universidad de Murcia, núm. 12 (20/12/04).
- LACON de De Lucia, N. y S. Ortega de Hocevar (2008) "Cognición, metacognición y escritura." En *Revista Signos* 2008, 41(67), 231-255
- LITWIN, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- LOZANO, J., Peña-Marín, C. y Abril, G., 1982, *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid, Cátedra.
- MARTÍN-MORENO, Q. (2004). «Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento». En: Actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada: Grupo Editorial Universitario. Págs. 55-70.
- MINSKY, M. (1975) "Framework for representing knowledge", en C. Winston (Ed.) *The psychology of computer vision*, New York: MacGraw Hill.
- MÓRTOLA, G. (2006) "Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. Algunos aspectos biográficos previos a la formación inicial", en *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. IV Nº 4 (Diciembre 2006).

- MUÑOZ CATALÁN, Elisa y Moreno Rofa, José (2009) “La actitud 2.0 en la docencia universitaria ante los nuevos planes de estudio de EEES” Proyecto de innovación. Universidad de Huelva.
- ORTEGA, S.; GACITÚA, J. C. (2008). «Espacios interactivos de comunicación y aprendizaje. La construcción de identidades». RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 5, nº 2, págs.17-25.
- PARODI SWEIS, G. (1999). Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos. Universidad Católica de Valparaíso.
- PEDRO, F. (2004) Fauna académica: La profesión docente en las universidades europeas. ED. UOC.
- PÉREZ SÁNCHEZ, L. (2009)“ El foro virtual como espacio educativo “, en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_662/a_8878/8878.html
- RAITER, A. (2002). “Representaciones sociales”, en Representaciones sociales. Buenos Aires. EUDEBA.
- RHEINGOLD, Howard (1996).*La comunidad virtual. Una sociedad sin fronteras*. Ed. Gedisa
- REMEDY, E. (1992) “Formas de interpelación en la construcción de una identidad: Algunas propuestas de formación docente en las últimas décadas”, en *Cómo aprende y cómo enseña el docente*, PILE, Santiago.
- ROSSARO, A. (2011) “Una pisca de Actitud..0 para ser docente en el nuevo paradigma” Educación 2.0”
- ROSENBLATT, L. M. (1994): "La teoría transaccional de la lectura y la escritura", en: Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura, 1996, pp.13-71. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- SANTAMARÍA, F. (2008). «Posibilidades pedagógicas. Redes sociales y comunidades educativas». TELOS. Cuadernos de Comunicación e Innovación. Nº 76. Págs. 99-109.
- SEARLE, J. “Actos de habla indirectos”, en Teorema VII/1, 1977
- SIEMENS, G.. (2004) Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. 2004 (Último acceso 2 octubre 2010) [disponible en línea] en <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism>.
- SMITH, F. (1971) *Understanding reading: a psycholinguistics analysis of Reading and learning to read*: New York: Holt & Rinehart.
- STAKE, R. (1995) *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata, Madrid.
- TURPO GEBERA, O. (2008). *La netnografía: un método de investigación en Internet*. [disponible en línea] en <http://www.rieoei.org/deloslectores/2486Gebera.pdf>
- VAIN, P. D. (1998). La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo. Obtenido desde <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1324.pdf>.
- VAN DIJK, T y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

- VAN DIJK, T. (1985) "Cognitive situation models in discourse production: the expresión of ethnic situations in prejudices discourse", en J. forgas (Eds.), Language and social situations. London: Academic Press, 61-79
- VAN DIJK, T. (1990). "The future of the field: discourse anlysis inthe 1990`s". Text, 10, 133-156.
- VAN DIJK, T. (1995) "On macroestructures, mental models, and other inventions: a brief, personal history of de Kintsch-van Dijk theory." En C. Weaver, S. Mannes y C. Fletcher (eds.), Discourse comprehension: essays in honor of Walter Kintsch, New Yersey: Lawrence Erlbaum, 383-407.
- VAN DIJK, T. y W. Kintsch (1978) "Toward a model of text comprensión ad production", Psychological review, 85, 5, 213-233.
- VAN DIJK, T. y W. Kintsch (1983). Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.
- VILLALTA PAÚCA, M. *Análisis de la conversación una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en la sala de clase*. Estudios Pedagógicos XXXV Nro- 1, 221-238, 2009, [disponible en línea] en <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v35n1/art13.pdf>
- WENGER, Etienne (2002) Comunidades de Práctica. Paidós Ibérica.
- YIN, R. (1984) Case Study Research. Design and Methods, Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- ZABALA, V. (2002) Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos. Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- ZERILLO, A.y Bidiña, A. Incidencia de la modalidad intensiva de cursada en la comprensión y producción de textos. Una experiencia en la Universidad Nac. de La Matanza. 2008-2009

TRANSFERENCIA

a) Ponencias y publicaciones

2011-

El rol del docente de ingreso. IV Encuentro Nacional y O Latioamericano sobre ingeso a la universidad pública. Gómez, Rocaro y Zerillo. Universidad Nacional del Centro. Facultad de Ciencias Sociales, 4, 5, y 6 de mayo de 2011-

2012

La lectura y su didáctica en el ingreso a la universidad. Una experiencia en la universidad nacional de la matanza. Autoras: Bidiña, Luppi, Smael. En Revista Internacional Magisterio N° 57 Didácticas. Julio Agosto 2012. Pag 34 a 39.
http://www.magisterio.com.co/web/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=60

2013

-Lectura y escritura en pantalla: un diálogo entre culturas- Alejandra Val-Amelia Zerillo

-Comunidad de práctica: un aporte a la construcción de la identidad y el rol del docente de lectura y escritura- Silvia Gómez – Sandra Rocaro

- *La lectura en el curso de ingreso. Intervención en las representaciones de los alumnos de la unlam a través de una secuencia didáctica.* Bidiña, Ana/ Luppi, Liliana/ Smael, Nora -
Lectura y nuevas tecnologías en el ingreso a la universidad. Bidiña, Ana/ Luppi, Liliana/ Smael, Nora

en vía de presentación, en *II Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR Las lenguas en la construcción de la ciudadanía sudamericana*- Se realizará en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina del 7 al 10 de mayo de 2013.

b) Beneficiarios de la aplicación de los resultados esperados del proyecto.

Al tratarse de una investigación-acción los beneficiarios inmediatos serán los docentes que participen de la experiencia, pero se prevén beneficiarios mediatos que permitan expandir la experiencia a asignaturas de grado universitario y a la escuela de educación media.

Se utilizará la experiencia en la formación docente de los futuros licenciados de la carrera de Lengua y Literatura de la UNLaM, materias:

-Lingüística General

-Taller de Textos Explicativos y Argumentativos

c) Naturaleza del beneficio para el usuario.

El usuario se beneficiará con la formación en el paradigma conectivista y sus posibles aplicaciones en el aula.

d) Vinculación de los resultados esperados con las actividades docentes.

La propuesta tiene una vinculación inmediata con la didáctica, que permitirá el desarrollo del paradigma conectivista en el aula.

e) Formación de recursos. Precisar características.

La formación de recursos es simultánea con la aplicación del proyecto. Los docentes intervinientes podrán dar cuenta de sus conocimientos en la aplicación de los principios del conectivismo en la propia práctica de enseñanza-aprendizaje, también en la formación de recursos humanos que acompañen y se incorporen al proyecto.

VINCULACION DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS CON LAS ACTIVIDADES DOCENTES (Cursos de pregrado, posgrado, tesis, etc).

Los resultados obtenidos permitirán un mejoramiento de la calidad educativa de la universidad. Asimismo, propiciará nuevas investigaciones que profundicen la temática propuesta así como la especialización de los investigadores intervinientes en formación de posgrado.

Ø *Cursos de perfeccionamiento y actualización en lectura y escritura desde una perspectiva conectivista para docentes universitarios y docentes de otros ciclos de la enseñanza, particularmente interesados en la articulación Polimodal – Universidad.*

Ø *Preparación (y edición) de material didáctico destinado al entrenamiento en la comprensión e interpretación lectora para los alumnos de la Universidad, desde la nueva perspectiva propuesta en este proyecto.*