



RUSC. Universities and Knowledge Society
Journal

E-ISSN: 1698-580X

dbindexing@uoc.edu

Universitat Oberta de Catalunya
España

Figueroa Sandoval, Beatriz; Aillon Neumann, Mariana; Salazar Provoste, Omar
La acción mediada, una unidad de análisis para revisar las prácticas de lectura y escritura hipertextual
en la formación de profesores

RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, vol. 10, núm. 1, enero, 2013, pp. 75-88

Universitat Oberta de Catalunya
Barcelona, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78025711006>

- [Cómo citar el artículo](#)
- [Número completo](#)
- [Más información del artículo](#)
- [Página de la revista en redalyc.org](#)

The logo for redalyc.org, featuring the text 'redalyc.org' in a stylized font with a red dot above the 'y'.

Sistema de Información Científica

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

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

ARTÍCULO

La acción mediada, una unidad de análisis para revisar las prácticas de lectura y escritura hipertextual en la formación de profesores¹

Beatriz Figueroa Sandoval

bfiguero@udec.cl

Profesora asociada del Departamento de Currículum e Instrucción,
Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, Chile.**Mariana Aillon Neumann**

maillon@udec.cl

Profesor instructor del Departamento de Currículum e Instrucción,
Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, Chile.**Omar Salazar Provoste**

osalazar@udec.cl

Profesor asociado del Departamento de Español,
Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad de Concepción.

Fecha de presentación: agosto de 2011

Fecha de aceptación: enero de 2012

Fecha de publicación: enero de 2013

Cita recomendada

FIGUEROA, Beatriz; AILLON, Mariana; SALAZAR, Omar (2013). «La acción mediada, una unidad de análisis para revisar las prácticas de lectura y escritura hipertextual en la formación de profesores» [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC). Vol. 10, n.º 1, págs. 75-88. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n1-figueroa-aillon-salazar/v10n1-figueroa-aillon-salazar-es>>

<<http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1291>>

ISSN 1698-580X

1. Artículo producido en el contexto del Proyecto Fondecyt Regular N° 1110909.

Resumen

El estudio de carácter cualitativo exploratorio identifica y prueba una unidad de análisis para describir e interpretar de manera holística las prácticas de lectura y escritura académica hipertextual, que tienen lugar en un programa de formación de profesores en Chile. Las prácticas son observadas desde una perspectiva global y se caracterizan como un sistema compuesto de elementos e interacciones dinámicas y cambiantes, relacionadas con variables cognitivas, socioculturales y multimodales.

La unidad básica a través de la cual se revisan las prácticas de alfabetización académica con apoyo tecnológico es la *acción mediada*, tomada del modelo de Burke (1969a). Los componentes del modelo: acto, escena, agente, agencia y propósito, permiten observar el objeto, poner en relieve sus elementos constituyentes y, al mismo tiempo, la interacción dialógica que moviliza el sistema.

La investigación se organiza como un estudio de casos que recoge las percepciones de un grupo de sujetos que ha participado en la elaboración de un informe académico con apoyo hipertextual. La relevancia del estudio radica en validar un modelo de análisis que devela el objeto desde una perspectiva integradora y descubre aspectos que deberán ser asumidos en la formación de competencias de alfabetización académica hipertextual en programas de formación docente.

Palabras clave

alfabetización académica hipertextual, acción mediada, formación docente

Mediated Action: A Unit of Analysis for Reviewing Hypertextual Reading and Writing Practices in Teacher Training

Abstract

This exploratory qualitative study identifies and tests a unit of analysis in order to describe and interpret, in a holistic manner, the hypertextual academic reading and writing practices that take place on a teacher training programme in Chile. The practices are observed from an overall perspective and are characterised as a system made up of elements and dynamic, changeable interactions related to cognitive, sociocultural and multimodal variables.

Based on Burke's model (1969a), mediated action is taken as the basic unit through which the technology-supported academic literacy practices are reviewed. The model's components are act, scene, agent, agency and purpose. They allow the object to be observed, its constituent elements to be highlighted, and the dialogic interaction that mobilises the system to be underscored.

The research is organised as a case study that draws on the perceptions of a group of students taking part in the production of an academic report with hypertextual support. The significance of the study lies in the fact that it validates a model of analysis in which the object is shown from an integrating perspective, thus revealing aspects that should be taken into account in competency training for hypertextual academic literacy in teacher training programmes.

Keywords

hypertextual academic literacy, mediated action, teacher training

Introducción: búsqueda de una unidad de análisis

El proceso de alfabetización académica hipertextual que nos ocupa comprende las prácticas de lectura y escritura que tienen lugar en los programas de formación de profesores, y que están relacionadas con los contenidos de las diversas disciplinas que el currículum abarca. Estudio que se enmarca en el Proyecto N° 1110909 del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile.

La hipertextualidad es el fenómeno posibilitado por la convergencia tecnológica actual que subsume los lenguajes simbólicos al digital, lo que permite la articulación y combinación de diferentes textos presentados en formatos diversos –lo cual favorece una lectura no secuencial–, mediante enlaces de nodos. A este proceso se le llama *navegación* (Figueroa *et al.*, 2009).

En la actualidad, los medios tecnológicos han cambiado la forma de leer y escribir, incluso han influido en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura. Erróneamente y con frecuencia, se piensa que el medio es algo *sobre lo que hay que actuar, no con lo cual hay que interactuar* (Resnick, 1994: 239). Al resaltar la interacción entre el medio y la conducta reconocemos como el contexto sociocultural más la tecnología conforman *sistemas sociotécnicos* que requieren ser observados en conjunto. Como ilustración de estas redes, desde la neurociencia, Hutchins (1995: 265) señala: «en la aviación comercial un vuelo exitoso es consecuencia de un sistema que, por lo general, incluye dos o más pilotos que interactúan entre sí y, al mismo tiempo, también con un conjunto de recursos tecnológicos». La metáfora del vuelo es transferible a la escena de un grupo de futuros profesores que preparan un informe académico como exigencia de alguna asignatura, tarea que implica leer y escribir con apoyo tecnológico. En estudios precedentes sostenemos que en esta tarea los sujetos hacen uso de dos mediadores: como mediador primario, el lenguaje en su modalidad escrita y, como segundo mediador, la tecnología con los avances que esta permite sobre el primero.

Un modelo de análisis para la acción mediada

Visto lo anterior, buscamos una unidad que permita el análisis de la escena de los estudiantes que acabamos de describir. Seleccionamos a Kenneth Burke (1966, 1969a, 1969b, 1972, 1984), quien, con sus aportes al área de la literatura, la antropología, la psicología y la crítica social, propone una metodología que constituye un marco funcional para la descripción, comprensión e interpretación del fenómeno que nos ocupa.

El punto de partida del modelo de Burke consiste en tomar la *acción humana* como fenómeno básico de análisis. Destaca la noción de «acción» unida a la noción de «motivo», por cuanto interesa fundamentalmente lo que está en juego cuando se describe *qué hace la gente y por qué lo hace* (Burke, 1969a). La propuesta hace hincapié en que la *acción humana* solo puede entenderse adecuadamente mediante la invocación de perspectivas múltiples y el examen de las tensiones dialécticas que existen entre ellas.

El autor usa cinco elementos como principios generadores de su metodología: *acto, escena, agente, agencia y propósito*. El *acto* es lo que sucedió en el pensamiento o en los hechos; la *escena*, en cam-

bio, es el trasfondo del acto, es decir, la situación y el contexto en que ocurrió; el *agente* es la persona o clase de persona que realizó el acto; los instrumentos que utilizó el agente se denominan *agencia*, y, finalmente, interesa cuál es el *propósito* que movilizó el acto. De esta forma, cualquier descripción completa de los motivos de un acto ofrecerá algún tipo de respuesta a estas cinco preguntas: ¿qué se hizo (acto)?, ¿cuándo o dónde se hizo (escena)?, ¿quién lo hizo (agente)?, ¿cómo lo hizo (agencia)? y ¿por qué lo hizo (propósito)? (Burke, 1969a: 15).

Propuesta metodológica

Desde el marco preliminar revisaremos *las prácticas de lectura y escritura hipertextual en un programa de formación docente*, considerando como unidad básica de análisis la *acción mediada*, que en los seres humanos se caracteriza por la utilización de instrumentos de entre los cuales el lenguaje es el más relevante (Wertsch, 1993).

En este trabajo, sostenemos la hipótesis de que existe un cambio significativo en el ámbito de la alfabetización académica, cuando es intercedida por la tecnología, y que estos nuevos procesos requieren ser revisados desde una perspectiva holística.

El objeto de estudio será examinado a partir de los elementos que componen la péntada burkeana antes explicada. Desde esta perspectiva accederemos al sistema y a la interacción de sus componentes e identificaremos las influencias y tensiones que lo caracterizan en la construcción de la dialéctica hipertextual, suceso que, en el contexto de un programa de formación de profesores, comprende y condiciona de manera radical el aprendizaje.

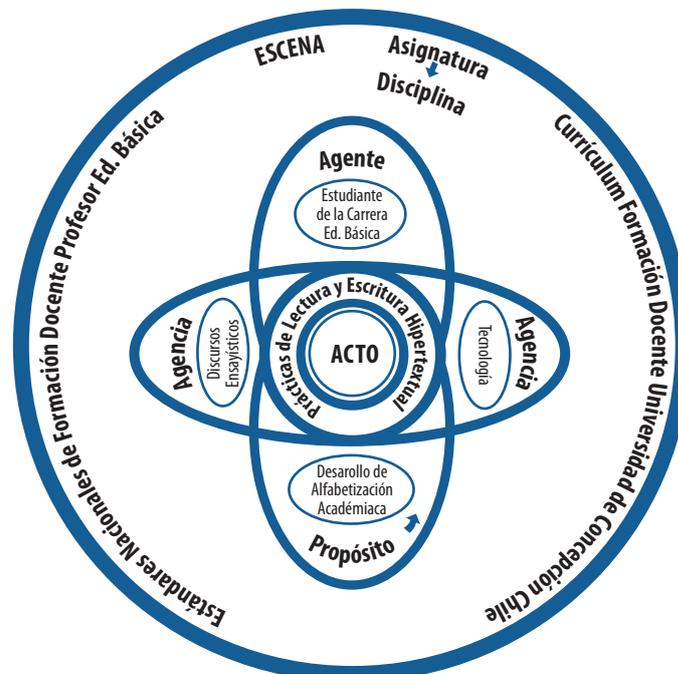


Figura 1. Diagrama que ilustra la construcción dialéctica hipertextual desde el modelo de Burke.

Metodología y muestra

La investigación se sustenta en datos recogidos en abril de 2011. Se tuvieron en consideración 32 estudiantes de tercer año de Pedagogía en Educación Básica de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción. El grupo participó en un seminario-taller con el objetivo de reunir y socializar información atinente a las experiencias vividas en el ámbito de su formación, relacionadas con la alfabetización académica hipertextual.

En una primera fase del seminario se les solicitó a los estudiantes responder, de forma individual y por escrito, un cuestionario con seis preguntas abiertas relacionadas con el tema.

A partir de sus respuestas al cuestionario, se recogieron ejemplos de sujetos de la muestra, representativos de dos tendencias básicas registradas en el colectivo. Por una parte, un grupo de estudiantes con manejo de la tecnología y aprovechamiento de esta en sus prácticas lectoescritas. Y, por otra parte, el grupo que presenta niveles incipientes de alfabetización digital.

Las respuestas seleccionadas para ejemplificar son analizadas desde el supuesto de que «el lenguaje es una herramienta cultural y el discurso es una forma de acción mediada» (Wertsch, 1999: 121). Por lo tanto, las afirmaciones hechas sobre la acción mediada se aplican también al discurso. La organización del análisis considera cinco categorías representativas del modelo que buscamos ejemplificar.

1.ª categoría: el acto y la modalidad discursiva como mediador

El primer ítem del cuestionario solicitaba: *Recordar y contar un episodio en el que se haya elaborado un informe académico usando como apoyo la tecnología*. Se aclaró que el relato debía contener el nombre de la asignatura que originaba el trabajo, el propósito de este, el tiempo de elaboración, la modalidad con que se desarrolló y la explicitación de los pasos con que se concretó el cometido.

Este ítem buscaba situar a los estudiantes en un *acto* con su correspondiente contextualización escénica. A pesar de que se usaron intencionadamente los términos *recordar* y *contar*, un número significativo de estudiantes respondió con una lista de enunciados sin la organización de un relato coherente, de modo que la contextualización inicial que buscaba situarlos en una escena se logró solo en algunos sujetos. Examinemos un ejemplo:

Sujeto 3 / pregunta 1

- a) *Iniciación a la química.*
- b) *El tema eran los ciclos del agua.*
- c) *Conocer los ciclos del agua y exponerlos frente al curso ya que esta materia no iba a ser pasada por el profesor, pero iba a ser evaluada en el último certamen.*
- d) *Aproximadamente ocupamos dos horas por tres días.*
- e) *El trabajo era grupal.*

En los enunciados del *sujeto 3* se informa sobre la asignatura, el tema y el propósito de la tarea, pero se proporciona escasa información sobre cómo fue ejecutada. La respuesta no tiene en con-

sideración la modalidad discursiva solicitada, con lo que se limita la entrega de información. No da cuenta del *acto* en cuestión como una unidad, sino que las características de este deben ser inferidas a partir de una descripción fragmentada. Este ejemplo ilustra cómo «los modos de mediación restringen y, al mismo tiempo, posibilitan la acción» (Wertsch, 1999: 50). El sujeto no «narra» el episodio, más bien enumera acciones y elementos, y resuelve de manera simplificada la tarea requerida.

A diferencia del anterior, el *sujeto 18* representa un caso que marca la tendencia opuesta:

Sujeto 18 / pregunta 1

Cuando cursaba primer año de la carrera, en el ramo de Calidad y Equidad de la Educación, la profesora nos pidió que hiciéramos un ensayo sobre la Ley General de Educación, que en esos momentos se estaba proponiendo como ley, y que más adelante se aprobó. Ella nos pidió que lo elaboráramos a partir del documento donde salían los artículos y todo lo que la nueva ley contemplaba. Debíamos leerlos y hacer apreciaciones personales, además debíamos buscar en internet opiniones de personajes públicos, respecto al mismo tema en cuestión.

La idea del trabajo era aprender a realizar un ensayo, citar frases de otras personas y dar una opinión sobre un tema que nos involucraba directamente como futuros docentes. Para realizar el ensayo, tuvimos un tiempo de dos semanas, para elaborarlo y digitalizar. Este ensayo fue un trabajo de modalidad individual.

En el relato anterior se identifica el *acto*, la elaboración de un ensayo, con un propósito identificado por el agente, esto es, aprender a escribir un tipo de texto e informarse respecto de un tema profesional, para generar sobre esta base su opinión. La *escena* es significativa para el estudiante, quien la recuerda después de dos años. Las *agencias* de mediación son: el género ensayístico y la tecnología utilizada, tanto para buscar y seleccionar información como también para producir formalmente el texto en cuestión.

La expresión del *sujeto 18* recoge la modalidad discursiva solicitada. Esto tiene especial relevancia en el entendido de que un género discursivo es una forma típica de enunciado y como tal incluye una clase típica de expresión que le es inherente. El género representa, como sostiene Bakhtin (1986: 87), «situaciones y temas característicos de una comunicación discursiva, y consecuentemente, también contactos particulares entre los *significados* de las palabras y la realidad concreta bajo ciertas circunstancias».

Como modalidad discursiva, el acto de narrar comprende *agentes* situados en un espacio y tiempo determinados e inmersos en una progresión secuenciada de acciones. En el caso del *sujeto 18*, todos estos rasgos son reconocibles, de forma que lo caracterizamos como un texto ajustado al género solicitado. Esta situación marca una diferencia significativa con la no apropiación del mismo por parte del *sujeto 3*, quien no acoge las circunstancias típicas de la modalidad y, por tanto, no llega a comunicar lo requerido.

2.^a categoría: la dialéctica entre agente e instrumento

En esta categoría interesa centrarse en los agentes y las herramientas culturales como mediadoras de la acción para establecer cómo estas son utilizadas por los sujetos. En el caso del *sujeto 18*, desde la perspectiva del lenguaje el ensayo es caracterizado con propiedad.

Sujeto 18 / pregunta 1

La idea del trabajo era aprender a realizar un ensayo [...].

Para escribirlo fue importante el procesador de texto, de las lecturas seleccionadas fiché y archivé las citas más relevantes, luego me hice un punteo con las ideas que quería destacar y las mías propias, el esquema del ensayo también lo tenía archivado y lo consultaba, me sirvió un modelo que tenía marcadas las partes básicas como dónde formular la tesis y luego cómo poner los argumentos.

El estudiante describe los pasos que lo llevaron a producir el texto solicitado. En la etapa de *lectura*, se accede a un documento base respecto del tema y se lleva a cabo un proceso de lectura crítica, seguido de una búsqueda de opiniones especializadas. En la *escritura*, el sujeto considera las opiniones que seleccionó y avanza hacia la formulación escrita de su postura. En ambas etapas la mediación tecnológica es reconocida y valorada por el alumno.

Las *agencias mediadoras* que participan en la escena (el discurso ensayístico y la tecnología) son movilizadas en la asignación de la tarea, por parte de la profesora de la asignatura, situación que refuerza la premisa de que los modos de mediación o herramientas culturales están inherentemente situados en una dimensión institucional e histórica (Wertsch, 1999). Institucionalmente, en este caso, se trata del contexto de formación docente de una universidad, en un momento histórico específico, que tiene además un condicionamiento en el marco regulatorio nacional.

Del análisis anterior nos surgen dos preguntas claves. Primero, la situación de aprendizaje generada por la profesora en la respuesta del *sujeto 18*, ¿es una propuesta que obedece a políticas de formación institucional o se trata de una iniciativa personal? y, segundo, desde esta misma posibilidad, ¿cómo se deberían asumir institucionalmente las carencias en el uso de las herramientas mediadoras en el caso del *sujeto 3*?

3.^a categoría: la escena, el trasfondo del acto

El acto que genera la *acción mediada* posee un trasfondo que hemos denominado escena, la que está circunscrita en diferentes niveles. Al respecto, Burke (1969a: 84) señala que «uno tiene una gran variedad de circunferencias (o anillos) para elegir cómo caracterizar la escena de un agente determinado. Porque un hombre no sólo está en la situación peculiar de su época, sino también en los distintos escenarios con que se caracteriza en esa época». En nuestro examen nos situamos en la circunferencia del currículum de formación docente de una facultad chilena. Desde esta circunferencia podemos acceder, por una parte, a un anillo más específico, el acto definido de un profesor del equipo de la facultad, y podemos remitir a un anillo mayor relacionado con las acciones educativas regionales o nacionales en materia de formación de profesores.

La interacción entre los anillos o niveles que circunscriben la escena está condicionada por las relaciones de poder institucional que se generan entre agentes e instrumentos. Si retomamos la escena del *sujeto 18*, identificamos al agente que relata el acto, pero también se observa la presencia de un agente que lo moviliza y condiciona a saber, la profesora cuya solicitud genera la tarea. Las herramientas de mediación reconocidas en este caso (discursiva y tecnológica) se asocian a la autoridad académica (Wertsch, 1999: 50). Estas, al mismo tiempo, están condicionadas por el

poder que movilizan los agentes de las esferas externas que circunscriben la escena a nivel superior, agentes que condicionan las políticas institucionales y nacionales en educación. Advertimos, entonces, cómo la tensión entre el agente y los modos de mediación forma parte de un sistema caracterizado por la relación de varios elementos en la escena y de estos elementos con los anillos, que la circunscriben.

4.ª categoría: el propósito del acto

La siguiente propiedad de la acción mediada que nos interesa describir tiene que ver con el *propósito*:

«El concepto de propósito está implícito en los conceptos de acto y agente; está igualmente implícito en la agencia, ya que las herramientas y los métodos sirven a un propósito. Además también está implícito en la escena, ya que las escenas o contextos suelen sugerir, o delimitar, el objetivo que se perseguirá en ellas. Muchas veces los objetivos pueden ser múltiples, con frecuencia existiendo interacción entre ellos y, a veces incluso entran en conflicto» (Burke, 1969a: 289).

Observamos los rasgos del *propósito* en el enunciado de la pregunta 2 del cuestionario, que requería de la descripción respecto de cómo se elaboró la tarea:

Sujeto 18 / pregunta 2

Lo primero que busqué fue la «Ley General de Educación» cuyo boceto o pequeño informe con sus características se encontraba en la web, para ser visto por cualquier persona. Luego de leerlo y formar mi opinión al respecto, busqué alguna opinión de un personaje público político que apoyara o rechazara, según mi punto de vista, la promulgación de la LGE.

Al buscar en internet, en Google busqué opiniones críticas sobre la LGE [...]. En la oportunidad, tomé dichos del senador Alejandro Navarro, en Pdf que más bien rechazaba y se oponía a la LGE, los tomé porque me interpretaban, mi opinión de la lectura iba por ese sentido. El informe lo elaboré en Word, escribir y reescribir con la computación facilita. Primero comencé con una pequeña reseña de la antigua LOCE y de a poco comencé a introducir mi opinión crítica al tema, para reforzar mi análisis cité al senador, comenté algunos artículos en especial y al concluir planteé lo que esperaba que hiciera el senado y el parlamento, en cuanto a la ley.

Sujeto 3 / pregunta 2

Primeramente buscamos información en libros de química relacionados con el tema, luego de seleccionar la información que utilizamos, buscamos en internet (Google) imágenes e información complementaria. Estructuramos el informe de acuerdo con el formato entregado por el profesor, enfatizando en la utilidad del agua y la importancia del tema. El trabajo lo escribimos en Word con letra Arial 12 e interlineado de 1,5 con texto justificado.

Como podemos apreciar, el *sujeto 18* avanza hacia la resolución de la tarea, lo que se traduce en el *propósito* del acto, en el uso de la herramienta web para la búsqueda del documento base,

que el *agente* lee críticamente. Con una opinión en desarrollo, se enfrenta a la segunda parte de la búsqueda, la que consiste en seleccionar opiniones de «personajes públicos», es decir, especialistas autorizados, con opiniones a favor o en contra respecto del tema. El buscador utilizado es el Google y los formatos de los documentos con que se trabaja *pdf* y *doc*.

El foco del propósito del *sujeto 3* es la búsqueda de una información científica –a saber, los ciclos del agua– que no genera opiniones encontradas. Por el contrario, el propósito del *sujeto 18* versa sobre un tema debatible (debate sobre la nueva ley de educación actual, la LGE) del que se solicita la producción de un texto de carácter argumentativo. Este último tipo de texto posee mayor complejidad en sus intenciones por su naturaleza: requiere buscar información profesional respecto de un tema controversial, desarrollar una postura crítica frente al hecho y, finalmente, exponerla en un ensayo.

Los propósitos del caso del *sujeto 3* condicionan una búsqueda diferente, ya que el foco está puesto en la búsqueda de información, se recurre a una fuente tradicional, los libros, y se deja la herramienta tecnológica para complementar información y agregar imágenes. Desde esta perspectiva, el fin de la tarea es más simple, tanto discursiva como cognitivamente, pues no incluye el desarrollo del pensamiento crítico, al menos no explícitamente. Se trata, en este caso, de una lectura *hipertextual exploratoria* a diferencia del caso del *sujeto 18* que requiere de una lectura *hipertextual constructiva*.

Sin duda, las dos tareas ejemplificadas con los *sujetos 3* y *18* son necesarias de abordar por los futuros docentes. Lo que no es posible establecer, desde el presente ejercicio, aunque sí es necesario dilucidar en los programas de formación docente, es si estos propósitos obedecen a medidas tomadas colegiadamente por una parte de los docentes involucrados y si existe conciencia de los niveles de aprendizaje que promueven: ¿revisan los procesos sociocognitivos implicados y la contribución que estos hacen a las dimensiones definidas del perfil del profesional a las que apuntan?, ¿cómo se asume en Chile y en otras regiones latinoamericanas la necesidad de considerar estos aspectos desde los currículos de formación de profesores?

5.ª categoría: la apropiación de las herramientas culturales

Otro aspecto revelado en el análisis tiene que ver con la resistencia al uso de las herramientas mediadoras. En los casos analizados existen diferencias respecto de las percepciones que ambos sujetos manifiestan cuando se les pregunta sobre la valoración que hacen de la herramienta.

Sujeto 3 / pregunta 6

En realidad no soy muy aplicada en lo que a herramientas de internet se refiere [...]. Con la asignatura de este año, Tecnología de la información en el aula, he descubierto ciertos elementos muy útiles para el trabajo con niños en el aula. Aun así, creo que no soy amante del internet y sus herramientas, seguro que facilitan mucho el trabajo, yo hago las tareas que el profesor nos indica, pero claro para cumplir.

Como sostiene Bakhtin (1981: 294): «los agentes no se apropian con sencillez y sin inconvenientes de las herramientas culturales, por el contrario, suele haber resistencia». Esta resistencia en términos

de la acción mediada es lo que podría denominarse *fricción*. De acuerdo con Wertsch (1999: 94), la existencia de *fricción* es la regla y no la excepción. Los agentes van progresivamente apropiándose de las herramientas culturales. Es más, como ilustra el testimonio del *sujeto 3*, algunas formas relevantes de la acción mediada se caracterizan por el dominio en el uso de una herramienta cultural, pero no por su apropiación. Esto significa que, en tales casos, el agente puede usar una herramienta cultural, pero lo hace con la sensación de conflicto o resistencia. Cuando ese conflicto o resistencia cobra la fuerza suficiente, el agente puede rehusarse completamente a usar la herramienta cultural que considera que no le pertenece, situación que ocurre con un número significativo de estudiantes de pedagogía que, como inmigrantes digitales, se sienten lejanos al manejo de las competencias tecnológicas.

Una apropiación diferente se aprecia en la respuesta del otro sujeto:

Sujeto 18 / pregunta 6

Internet, hoy en día, cumple muchos propósitos y da comodidades de búsqueda de información [...]. Es un medio que tiene un carácter masivo [...]. Para muchos estudiantes, sobre todo de educación superior, es muy útil dado que las universidades e institutos tienen portales y plataformas de interacción docente-alumnos. Personalmente, uso bastante el Google, YouTube, Facebook y la página de la universidad [...]. Lo utilizó para investigar, buscar información y comunicarme con compañeros para trabajos y otras situaciones.

La diferencia de uso y valoración de la herramienta tecnológica entre los dos estudiantes es sustantiva y caracteriza los extremos de las dos tendencias visualizadas en la muestra. El *sujeto 3* posee una representación simbólica limitada, no está del todo familiarizado con los diferentes lenguajes semiológicos que estas prácticas requieren, es decir, su alfabetización tecnológica es escasa. Avanzar para cubrir las necesidades de este estudiante constituye un desafío ineludible, por lo que el caso demanda un diseño didáctico que, desde una re-arquitectura cultural y pedagógica, revise los sentidos y las metodologías de trabajo sociocognitivo, de forma que le permitan alcanzar el manejo de las prácticas en cuestión, con la propiedad lograda por el *sujeto 18*.

Discusión

El análisis anterior explicita la relación entre los agentes y los modos de mediación, en prácticas de lectura y escritura hipertextual en el contexto de formación de profesores. Los objetivos que movilizan las prácticas son variados, con mayores y menores grados de complejidad, algunos explícitos por quien designa la tarea, otros implícitos y no programados. Estas situaciones nos permiten afirmar que no es posible conceptualizar la *acción mediada* como un todo indiferenciado, sino como un sistema caracterizado por la tensión dinámica entre varios elementos que definimos en términos de *acto, escena, agente, agencia y propósito*. Desde los ejemplos revisados, reafirmamos la necesidad de estudiar las distintas combinaciones que surgen en la interacción sistémica del modelo de Burke, el que apreciamos como eficaz para develar la dialéctica del fenómeno en estudio.

Reafirmamos nuestra hipótesis inicial sosteniendo que existe un cambio que requiere ser revisado en profundidad cuando se lee y escribe académicamente con apoyo de la tecnología. Esta herramienta cultural transforma la acción, pues, al estar incluida en el proceso de la conducta, altera todo el flujo y la estructura de las funciones psicoculturales y determina la estructura de un nuevo acto instrumental, lo cual modifica el proceso de adaptación natural al contexto y establece la forma de las operaciones de trabajo (Vygostky, 1981).

De lo anterior se desprende que, ante la pregunta genérica de ¿qué ocurre cuando los estudiantes se ven enfrentados al manejo de la computadora para desarrollar las tareas del currículum de formación?, sostenemos que la introducción de un nuevo modo de mediación crea una mutabilidad en el sistema que desencadena cambios en los elementos, tanto en el agente como en la acción mediada en general. De hecho, en algunos casos surge una acción mediada completamente nueva (Wertsch, 1999), la que, por cierto, requiere ser caracterizada y comprendida desde la formación pedagógica, si pretendemos desarrollar las competencias de comunicación que el mundo actual requiere del profesor.

En el acto estudiado es relevante considerar las relaciones de poder que surgen entre los agentes involucrados. Sin generalizar, sabemos que existen muchos casos como los del *sujeto 3*, en el que la imposición de un aprendizaje no necesariamente logra el efecto esperado. Por eso, consideramos necesario que, en los diseños académicos que busquen desarrollar la alfabetización hipertextual, se trabaje desde un discurso internamente persuasivo, que no repose sobre una diferenciación jerárquica entre interlocutores: plantearnos simétricamente, en lugar de situarnos en una posición de aceptación o rechazo de la palabra del otro; se trata de involucrar al estudiante en el diálogo considerando que «la palabra internamente persuasiva es mitad nuestra, mitad del otro» (Bakhtin, 1981: 345).

El análisis anterior describe y da cuenta de situaciones comunes que ocurren con regularidad en variados contextos educativos. Las tecnologías de la información y la comunicación –TIC– han favorecido los cambios y la evolución que experimentan las prácticas de lectura y escritura. Estas nuevas narrativas constituyen los andamios simbólicos que permiten construir ricas representaciones apoyadas en el lenguaje digital. Hemos analizado cinco categorías de un acto de lectura y escritura hipertextual, cada una de las cuales busca desde la dimensión pedagógica ilustrar las reflexiones que tendrían que plantearse quienes forman profesores.

En la actualidad los entornos virtuales definen las prácticas de lectoescritura, entendiendo por prácticas: «no el conjunto de axiomas claramente determinables, sino la incertidumbre y la vaguedad resultante del hecho que tiene por principio no unas reglas conscientes, sino principios prácticos, opacos ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación» (Bourdieu, 1991: 6). Entonces, coincidiremos en que esta competencia de las prácticas de alfabetización hipertextual requiere de estudios con enfoques cognitivos y socioculturales, que permitan hacer una correcta apreciación de cómo las herramientas multimodales se involucran en la acción humana.

Bibliografía

- BAKHTIN, Mijail M. (1981). *The dialogic imagination: four essays by M. M. Bakhtin*. En: M. HOLMQUIST (ed.). C. Emerson y M. Austin Holmquist (trads.). University of Texas Press. Págs. 84-258. (Slavic series núm. 1).
- BAKHTIN, Mijail M. (1986). «The problem of Speech Genres». En: C. EMERSON, M. HOLMQUIST (eds.). *Speech genres and other late essays*. V. W. Austin McGee (trad.). University of Texas Press. Págs. 60-101.
- BOURDIEU, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus. 451 págs.
- BURKE, Kenneth (1966). *Language as symbolic action: Essays on life, literature and method*. Berkeley: University of California Press. 498 págs.
- BURKE, Kenneth (1969a). *A grammar of motives*. Berkeley: University of California Press. 504 págs.
- BURKE, Kenneth (1969b). *A rhetoric of motives*. Berkeley: University of California Press. 340 págs.
- BURKE, Kenneth (1972). *Dramatism and development*. Worcester, Mass.: Clark University Press. 62 págs.
- BURKE, Kenneth (1984). *Attitudes toward history*. Berkeley: University of California Press. 3.ª ed. 434 págs.
- FIGUEROA, Beatriz; AILLON, Mariana; YÁÑEZ, Verónica; AJAGÁN, Luis (2009). «Prácticas de lectura y escritura con apoyo del hipertexto en la formación de profesores». *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*. Núm. 4, págs. 54-61.
- HUTCHINS, Edwin (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, Mass.: MIT Press. 401 págs.
- RESNICK, Mitchel (1994). «Learning about life». *Artificial life*. Núm. 1, págs. 229-241.
- VIGOTSKY, Lev Semyonovich (1981). «The instrumental method in psychology». En: J. V. WERTSCH (ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: M. E. Sharpe, págs. 134-143.
- WERTSCH, James V. (1993). *Voces en la mente*. Madrid: Visor. 192 págs.
- WERTSCH, James V. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique. 1.ª ed. 304 págs.

Sobre los autores

Beatriz Figueroa Sandoval

bfiguero@udec.cl

Profesora asociada del Departamento de Currículum e Instrucción,
Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, Chile.

Profesora de Español y Doctora en Educación. Se desempeña como docente e investigadora del Departamento de Currículum e Instrucción, Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile.

La docencia y línea de investigación principal es la Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación inicial y continua de los profesores de las carreras de Educación Básica y Pedagogía en Español. Sus estudios, desde el año 2007 hasta la fecha, se centran específicamente en la construcción de las prácticas de lectura y escritura en el contexto académico de formación docente, con apoyo de la herramienta hipertextual. Sus investigaciones han sido financiadas con recursos del Gobierno de Chile a través de entidades como FONIDE (Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación) y FONDECYT (Fondo de Desarrollo Científico y Tecnológico). Actualmente, forma parte del Grupo de Estudio de Educación, que evalúa y selecciona los proyectos de investigación que son financiados por FONDECYT.

Mariana Aillon Neumann

maillon@udec.cl

Profesor instructor del Departamento de Currículum e Instrucción,
Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, Chile.

Profesora de Español y Magíster en Literaturas Hispánicas. Actualmente, es estudiante de Doctorado en Lingüística de la Universidad de Concepción, becada por CONICYT (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica) del Gobierno de Chile.

Se desempeña, además, como profesora del Departamento de Currículum e Instrucción de la Facultad de Educación de la citada universidad. Su experiencia comprende la docencia del área de Lenguaje en formación inicial y continua de carreras de pedagogía en los niveles de educación parvularia, básica y media. Se ha formado ocho años en el área de didáctica de la lengua y la literatura con la Dra. Beatriz Figueroa y, desde el año 2007, es coinvestigadora de su equipo en la línea de la alfabetización académica con apoyo hipertextual.

Omar Salazar Provoste

osalazar@udec.cl

Profesor asociado del Departamento de Español,
Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad de Concepción.

Profesor de Español y Doctor en Lingüística. Se desempeña actualmente como docente e investigador de la Facultad de Humanidades y Arte, y es director del Magíster de Lingüística de la Universidad de Concepción, Chile. Dicta clases de Análisis del discurso, Semántica y Pragmática, tanto en el nivel de pregrado como en el de posgrado. Además, ha sido profesor invitado en la Università degli Studi di Siena, Italia, en St. Cloud State University of Minnesota, EE.UU., y en Wright State University, Dayton, Ohio, EE.UU. Participa en equipos de investigación de proyectos FONDECYT y FONDEF financiados por el Gobierno de Chile, y es autor de artículos relacionados con la lingüística aplicada y análisis del discurso.

Universidad de Concepción
Barrio Universitario – Facultad de Educación
Edmundo Larenas #335, Concepción
Chile
<www.udec.cl>



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en: <<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>>