

TESIS DOCTORAL

La Construcción del Conocimiento y la Adquisición de la Competencia del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios: Análisis del Discurso en un Entorno de Enseñanza Presencial y Virtual

---



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN Y  
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

TESIS DOCTORAL

**La Construcción del Conocimiento y la Adquisición de la  
Competencia del Pensamiento Crítico en Estudiantes  
Universitarios: Análisis del Discurso en un Entorno de  
Enseñanza Presencial y Virtual**

Autor: María Paz Vargas Vignoli

Directora de tesis: María José Rodríguez Conde

Co-directores: Joaquín García Carrasco y Gustavo Daniel Constantino

Salamanca, 2014

TESIS DOCTORAL

La Construcción del Conocimiento y la Adquisición de la Competencia del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios: Análisis del Discurso en un Entorno de Enseñanza Presencial y Virtual

---



UNIVERSIDAD  
DE SALAMANCA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA,  
ORGANIZACIÓN Y MÉTODOS DE  
INVESTIGACIÓN

Paseo de Canalejas, 169, 37008 Salamanca ·  
Tel. (34) 923294634 · Fax. (34) 923294635

Dra. **M<sup>a</sup> José Rodríguez Conde**, Profesora Titular de Universidad de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca, Dr. **Joaquín García Carrasco**, Catedrático de Universidad de Teoría e Historia de la Educación y el Dr. D. **Gustavo Daniel Constantino**, del CIAFIC-Conicet (ARGENTINA) en calidad de directores del trabajo de Tesis Doctoral titulado **“La Construcción del Conocimiento y la Adquisición de la Competencia del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios: Análisis del Discurso en un Entorno de Enseñanza Presencial y Virtual”**, realizado por **María Paz Vargas Vignoli**,

HACEN CONSTAR que dicho trabajo alcanza, bajo nuestro punto de vista, todos los requisitos científicos y formales para ser presentado y defendido públicamente. La investigación indaga sobre un problema relevante en investigación educativa y presenta un grado alto de innovación. El proceso metodológico seleccionado resulta adecuado a los objetivos e hipótesis planteadas y la discusión es completa y relacionada con una actualizada fundamentación teórica. Presenta una contextualización adecuada, un riguroso procedimiento de obtención y análisis de datos y extracción de conclusiones valiosas para el área de conocimiento de referencia.

Por todo ello, manifestamos nuestro acuerdo para que sea autorizada la presentación y defensa del trabajo referido.

En Salamanca, a 30 de julio de 2014

*Dr. Joaquín García Carrasco*

*Dra. M<sup>a</sup> José Rodríguez Conde*

*Dr. D. Gustavo Daniel Constantino*

Directores de la Tesis Director

**TESIS DOCTORAL**

**La Construcción del Conocimiento y la Adquisición de la Competencia del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios: Análisis del Discurso en un Entorno de Enseñanza Presencial y Virtual**

---

A la Familia, por la vida que es.

A los Amigos, por la vida imaginada.

Al Amor, por todo lo anterior y lo que viene.

## Agradecimientos

Intentaré, en la medida de lo posible, agradecer a todas las personas e instituciones que han aportado para que este trabajo de tesis haya llegado a término, después de tantos años de dudas, paréntesis, avances lentos, avances fulminantes, descubrimientos conceptuales y empíricos, comprensión de ideas ajenas, para articular finalmente una voz propia.

Agradezco a mis tutores:

A María José Rodríguez Conde, directora de esta Tesis Doctoral, porque me apoyaste en la cercanía y en la distancia. Y hasta en los espacios de silencio, me ayudaste a entender el por qué de esos silencios. Especialmente agradecida porque me mostraste la relevancia de los modelos experimentales en investigación educativa, y gracias a ello, logré entender por qué es un aspecto clave de mi formación presente y futura.

A Gustavo Daniel Constantino, porque me apoyaste en la cercanía y la distancia. Te estoy enormemente agradecida por mostrarme un mundo teórico nuevo, especialmente lo referido a los géneros discursivos, al concepto de voz ajena/propia, y a la relevancia de investigar cualitativamente desde una perspectiva tremendamente rigurosa. Y gracias también a tu mujer y a tus hijos, por abrirme las puertas de tu casa en Buenos Aires.

A Joaquín García Carrasco, porque me aconsejaste especialmente en el apartado teórico de la tesis y porque, a “pesar” de tu enorme conocimiento y sabiduría, no dejabas de sorprenderte y aprender frente a las ideas nuevas. Ese aprendizaje me lo llevo para casa. Yo quiero aprender y sorprenderme así siempre.

Agradezco a mis seres amados:

A Carlos Tromben Reyes, el más incondicional de todos: te agradezco tus traducciones del inglés, revisiones editoriales, tablas excel, etc....pero sobre todo, por tu paciencia, tu compañía, por hacerme reír y darme ánimos cuando las fuerzas desaparecían. Te agradezco el amor gratuito y generoso. Admiro profundamente tu inteligencia, pero más todavía tu entrega.

## TESIS DOCTORAL

La Construcción del Conocimiento y la Adquisición de la Competencia del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios: Análisis del Discurso en un Entorno de Enseñanza Presencial y Virtual

---

A Mariela Morales, académica de la USAL, amiga y compañera incondicional en todo momento. Agradezco las gestiones administrativas, por ser “vocera” entre Chile y España. Por la ayuda con el SPSS. Pero sobre todo agradezco tu generosidad y la de Ramiro, por recibirme tantos días en tu casa. Eres grande Mariela!

Agradezco a Pilar Valenzuela, por tu ayuda en los aspectos cuantitativos de la tesis. A Soledad Concha, por tu apoyo original, ese que dio como resultado el haberme ganado una beca a España. A Maite Cachafeiro, por tu cariño y acompañamiento incondicional cuando vivía en Salamanca. A Angélica Martínez, por tu ayuda tecnológica y sobre todo, tu buena conversación. A Patricia Capilla, por tu compañía y cariño en el frío de Salamanca.

Por último, deseo agradecer a las distintas instituciones y “entidades” “abstractas” que me han apoyado en este proceso: a la ciudad de Salamanca por su calidad de vida, sus bares y rincones. A la Universidad de Salamanca, que me hizo descubrir el valor y orgullo de pertenecer a una institución de tradición, pública y laica. Al Ciafic-Conicet (Argentina) que me abrió sus puertas y me acogió desde Chile. Al Banco Santander, por la beca obtenida entre los años 2001 y 2004. A Coreduc, que me dio espacios temporales para poder avanzar en la tesis entre 2009 y 2010. A la Universidad Diego Portales, por ser mi “casa” laboral en el presente y por su apoyo para terminar este proceso, especialmente a Julia Marfán, la directora de la carrera de Educación Básica y a Horacio Walker, decano de la Facultad de Educación.

Sin el apoyo material, emocional, cognitivo y espiritual de todas las personas e instituciones que me acompañaron en este camino, no habría podido superar todos los obstáculos, reales e imaginarios, que me ha significado realizar y terminar esta tesis. Gracias, gracias y gracias.

**TESIS DOCTORAL**

**La Construcción del Conocimiento y la Adquisición de la Competencia del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios: Análisis del Discurso en un Entorno de Enseñanza Presencial y Virtual**

---

## INDICE DE CONTENIDOS

|   |           |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN  | 18        |
| <b>PRIMERA PARTE. ENFOQUE TEÓRICO</b>   | <b>27</b> |
| <b>I. HACIA UN MODELO DIALÓGICO-DISCURSIVO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO DEL CAMBIO DE PARADIGMA TECNOLÓGICO Y EDUCATIVO</b> | <b>28</b> |
| <b>1. Presentación</b>  | <b>30</b> |
| 1.1. El impacto tecnológico y el actual escenario educativo universitario.....  | 32        |
| 1.2. Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA).....   | 38        |
| 1.3. La evolución de los espacios virtuales de aprendizaje en ámbitos universitarios en el contexto de la sociedad de la información.....   | 44        |
| 1.3.1. <i>Los EVA desde la perspectiva del e-learning</i> .....   | 46        |
| 1.3.2. <i>Evolución, proyección e impacto de los EVA y el e-learning en los actuales escenarios universitarios</i> .....                    | 48        |
| 1.4. La función de la universidad en el nuevo escenario educativo .....   | 50        |
| 1.5. Cambio de enfoque educativo en la Universidad: lo que se está haciendo y lo que es necesario hacer (en Europa y el mundo).....         | 53        |
| 1.5.1. <i>La estrategia Universidad 2015: el EEES en España</i> .....   | 57        |
| 1.6. El papel de las competencias en el actual escenario universitario.....   | 59        |
| 1.6.1. <i>Perspectivas y definiciones en torno al concepto de competencia</i> .....   | 60        |
| 1.7. La competencia lingüística como pilar fundamental para el desarrollo de estudiante universitario.....                                  | 62        |
| 1.8. La competencia discursiva en los espacios virtuales de aprendizaje (EVA).....  | 64        |
| 1.9. Hacia un modelo didáctico basado en el diálogo para la enseñanza universitaria .....   | 65        |
| <b>1.10. Reflexiones finales del capítulo</b>   | <b>68</b> |
| <b>II. EL DIÁLOGO EDUCATIVO: CONCEPTOS FUNDAMENTALES DESDE LA PERSPECTIVA DISCURSIVA</b>  | <b>71</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>2. Presentación</b>   | <b>73</b>  |
| 2.1. Planteamientos teóricos previos.....  | 76         |
| 2.2. Dos perspectivas para comprender el lenguaje.....   | 80         |
| 2.3. El análisis del discurso (AD) como referente metodológico y teórico de la perspectiva funcionalista.....  | 81         |
| 2.3.1. <i>El análisis de discurso como herramienta metodológica para realizar el análisis de los intercambios presenciales y virtuales.....</i>                    | 82         |
| 2.3.2. <i>El texto y el discurso.....</i>  | 86         |
| 2.4. Tres niveles de análisis para la comprensión del discurso: el semántico, el sintáctico y el pragmático.....   | 89         |
| 2.5. El nivel semántico .....  | 92         |
| 2.5.1. <i>El Tema dentro del discurso y las nociones de Tema y Rema textual.....</i>   | 93         |
| 2.6. . La teoría de la jerarquización de la información .....  | 95         |
| 2.7. La Teoría de la Tonalización.....   | 97         |
| 2.8. Nivel pragmático.....   | 101        |
| 2.8.1. <i>Acción e interacción.....</i>  | 102        |
| 2.8.2. <i>Actos de habla.....</i>  | 105        |
| 2.8.3. <i>El contexto.....</i>   | 109        |
| 2.9. La creación del contexto en la interacción didáctica a partir de las funciones lingüísticas y educativas.....   | 112        |
| <b>2.10. Reflexiones finales del capítulo</b>  | <b>116</b> |
| <b>III. LOS ESTUDIOS DE LA INTERACCIÓN DISCURSIVA-DIALÓGICA EN ÁMBITOS EDUCATIVOS EN EL MARCO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES</b> | <b>119</b> |
| <b>3. Presentación</b>   | <b>121</b> |
| 3.1. Los estudios de la interacción didáctica en el aula presencial.....   | 123        |
| 3.1.1. <i>La perspectiva crítica.....</i>  | 124        |
| 3.1.2. <i>La perspectiva Proceso/Producto: .....</i>   | 125        |
| 3.1.3. <i>La perspectiva sociolingüística (SL) .....</i>   | 127        |
| 3.1.3.1. <i>La estructura de intercambio típica en el aula. ....</i>   | 128        |
| 3.2. La interacción en el aula virtual .....   | 133        |



|  |            |
|--|------------|
| 3.2.1. <i>La comunicación mediada tecnológicamente.</i> .....  | <b>133</b> |
| 3.3. La oralidad y la escritura.....   | <b>136</b> |
| 3.3.1. <i>La hibridación del discurso en entornos mediados tecnológicamente</i> .....  | <b>141</b> |
| 3.4. La interacción virtual en la comunicación asíncrona: el caso de los foros virtuales.....  | <b>144</b> |
| 3.4.1. <i>La investigación de la interacción en los foros virtuales asíncronos</i> .....   | <b>145</b> |
| <b>3.5. Reflexiones finales del capítulo</b>   | <b>151</b> |
| <b>IV. CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y PENSAMIENTO CRÍTICO: EL DIÁLOGO ENTRE LO SOCIAL Y LO INDIVIDUAL EN EL PROCESO DE INTERACCIÓN DISCURSIVA</b> | <b>155</b> |
| <b>4. Presentación</b>   | <b>157</b> |
| 4.1. La construcción del conocimiento en la tradición educativa occidental: una mirada global.....   | <b>159</b> |
| 4.2. La construcción del conocimiento desde la perspectiva individual del procesamiento humano de la información.....                              | <b>164</b> |
| 4.2.1. <i>La perspectiva cognitiva</i> .....   | <b>165</b> |
| 4.2.2. <i>La perspectiva conexionista</i> .....  | <b>176</b> |
| 4.2.3. <i>La perspectiva corpórea</i> .....  | <b>177</b> |
| 4.3. La construcción del conocimiento discursivo desde la perspectiva de la teoría sociocultural.....  | <b>179</b> |
| 4.3.1. <i>La construcción del conocimiento en la perspectiva actual: la cognición distribuida</i> .....  | <b>181</b> |
| 4.3.2. <i>La comprensión del conocimiento como acción distribuida, discursiva y situada</i> .....  | <b>183</b> |
| 4.4. La construcción del conocimiento como construcción discursiva-dialógica.....  | <b>186</b> |
| 4.5. El pensamiento crítico en la perspectiva global del trabajo presentado.....   | <b>195</b> |
| 4.5.1. <i>Qué se entiende por pensamiento crítico en ámbitos educativos</i> .....  | <b>196</b> |
| 4.6. El pensamiento crítico como potencial de significación en ámbitos educativos desde una perspectiva discursiva-dialógica.....                  | <b>202</b> |
| 4.6.1. <i>Hacia una definición de pensamiento crítico en la perspectiva dialógica discursiva</i> .....   | <b>202</b> |

|   |            |
|---|------------|
| 4.6.2. <i>Hacia una propuesta didáctica de pensamiento crítico en la perspectiva dialógica discursiva.....</i>                        | 206        |
| <b>4.7. Reflexiones finales del capítulo</b>  | <b>210</b> |
| <b>SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO</b>  | <b>214</b> |
| <b>V. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b>  | <b>216</b> |
| <b>5. Presentación</b>  | <b>217</b> |
| 5.1. <i>Discusión metodológica y aspectos epistemológicos implicados en el diseño global de la tesis.....</i>                         | <b>220</b> |
| 5.1.1. <i>Qué se entiende por cualitativo y cuantitativo en la investigación educativa.....</i>                                       | <b>222</b> |
| 5.1.2. <i>Validación de las investigaciones.....</i>  | <b>225</b> |
| 5.1.3. <i>Tradiciones en la investigación de la interacción.....</i>  | <b>226</b> |
| 5.1.4. <i>El aporte de la presente investigación.....</i>   | <b>228</b> |
| 5.2. <i>Planteamiento del problema y de las preguntas de la investigación .....</i>   | <b>230</b> |
| 5.3. <i>Hipótesis, objetivos y diseño de la investigación.....</i>  | <b>232</b> |
| 5.3.1. <i>Hipótesis.....</i>  | <b>232</b> |
| 5.3.2. <i>Objetivos de la investigación.....</i>  | <b>233</b> |
| 5.3.2.1. <i>Objetivos generales.....</i>  | <b>233</b> |
| 5.3.2.2. <i>Objetivos específicos.....</i>  | <b>233</b> |
| 5.4. <i>Variables implicadas e instrumentos de recogida de la información .....</i>   | <b>234</b> |
| 5.4.1. <i>Cómo se organizan los grupos experimentales y controles: uso de video Streaming y los foros de discusión virtuales.....</i> | <b>235</b> |
| 5.4.2. <i>Tarea solicitada a los estudiantes .....</i>  | <b>239</b> |
| 5.4.3. <i>Instrumentos de medida de variables de control.....</i>   | <b>242</b> |
| 5.4.3.1. <i>Cuestionario de Honey y Alonso: (CHAEA) evaluación de Estilos de Aprendizaje.....</i>                                     | <b>242</b> |
| 5.4.3.2. <i>Rendimiento académico a través de la calificación final de la asignatura.....</i>   | <b>244</b> |
| 5.4.3.3. <i>Cuestionario de satisfacción hacia la experiencia.....</i>  | <b>244</b> |
| 5.5. <i>Población y muestra.....</i>  | <b>245</b> |
| 5.5.1. <i>Selección y características de los estudiantes de la muestra.....</i>   | <b>245</b> |
| 5.6. <i>Análisis de los datos.....</i>  | <b>246</b> |
| 5.6.1. <i>Análisis de los datos cuantitativos.....</i>  | <b>246</b> |
| 5.6.2. <i>Análisis de los datos cualitativos.....</i>   | <b>247</b> |
| 5.6.2.1. <i>Categorías de análisis de nivel macro de los foros.....</i>   | <b>248</b> |

|   |            |
|---|------------|
| 5.6.2.2. Ejemplificación de cada categoría a partir del discurso ajeno/propio y de los niveles cognitivos asociados. .... | 251        |
| 5.6.2.3. Metodología de análisis para establecer las categorías de todos los foros.....                                   | 259        |
| 5.6.2.4. Categorías de análisis de nivel micro de los foros.....  | 261        |
| <b>5.7. Reflexiones finales del capítulo</b>  | <b>261</b> |
| <b>VI. RESULTADOS: HOMOGENEIDAD DE LOS GRUPOS Y SATISFACCIÓN</b>  | <b>263</b> |
| <b>6. Presentación</b>  | <b>264</b> |
| 6.1. Estilos de aprendizaje.....  | 265        |
| 6.1.1. Análisis descriptivo para estilos de aprendizaje.....  | 265        |
| 6.1.2. Contraste de hipótesis para estilos de aprendizaje.....  | 266        |
| 6.2. Homogeneidad de los grupos respecto de Rendimiento académico.....  | 268        |
| 6.2.1. Análisis descriptivo respecto de Rendimiento académico.....  | 268        |
| 6.2.2. Contraste de hipótesis para la variable rendimiento académico.....   | 269        |
| 6.3. Fase final: Satisfacción de los grupos hacia la experiencia.....   | 269        |
| 6.3.1. Encuesta de satisfacción: metodología de trabajo utilizada.....  | 270        |
| 6.3.2. Encuesta de satisfacción: actuación frente a la experiencia.....   | 271        |
| 6.3.3. Encuesta: satisfacción frente a la experiencia.....  | 274        |
| 6.3.4. Cuestionario de satisfacción: respuestas abiertas.....   | 275        |
| <b>6.4. Reflexiones finales del capítulo</b>  | <b>279</b> |
| <b>VII. MESO-ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS FOROS</b>   | <b>280</b> |
| <b>7. Presentación</b>  | <b>281</b> |
| 7.1. Primer nivel de análisis: estructura de participación y del contenido en los foros virtuales.....                    | 283        |
| 7.1.1. Análisis global de la estructura de la participación del foro virtual N°1.....                                     | 283        |
| 7.1.2. Análisis global del contenido del foro virtual N° 1.....   | 285        |
| 7.1.3. Análisis global de la estructura de la participación del foro virtual N° 2.....                                    | 288        |
| 7.1.4. Análisis global del contenido del foro virtual N° 2.....   | 290        |
| 7.1.5. Análisis global de la estructura de la participación del foro virtual N°3.....                                     | 292        |
| 7.1.6. Análisis global del contenido del foro virtual N° 3.....   | 294        |
| 7.1.7. Análisis global de la estructura de la participación del foro virtual N°4.....                                     | 296        |

|  |            |
|--|------------|
| 7.1.8. Análisis global de contenido del foro virtual N° 4.....   | 297        |
| 7.2. Primer nivel de análisis: estructura de participación y del contenido en los foros presenciales.....            | 299        |
| 7.2.1. Análisis global de estructura de la participación del foro presencial N° 1.....                               | 299        |
| 7.2.2. Análisis global del contenido del foro presencial N° 1.....   | 302        |
| 7.2.3. Análisis global de la estructura de la participación del foro presencial N° 2.....                            | 304        |
| 7.2.4. Análisis global del contenido del foro presencial N°2 .....   | 307        |
| 7.2.5. Análisis global de la estructura de la participación del foro presencial N° 3.....                            | 309        |
| 7.2.6. Análisis global del contenido del foro presencial N° 3.....   | 313        |
| 7.2.7. Análisis global de la estructura de la participación del foro presencial N° 4.....                            | 315        |
| 7.2.8. Análisis global de contenido del foro presencial N° 4.....  | 317        |
| 7.3. Comparación global de los foros a la luz de los datos .....   | 319        |
| <b>7.4. Reflexiones finales del capítulo</b>   | <b>324</b> |
| <b>VIII. MESO Y MICRO-ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS FOROS</b>  | <b>327</b> |
| <b>8. Presentación</b>   | <b>328</b> |
| 8.1. Presentación de ejemplos paradigmáticos para la realización del análisis cualitativo de las intervenciones..... | 331        |
| 8.2. Análisis cualitativo de los foros virtuales.....  | 334        |
| 8.2.1. Foro virtual N° 1: intervenciones aisladas.....   | 335        |
| 8.2.2. Foro virtual N° 1: secuencias interactivas.....   | 341        |
| 8.2.3. Foro virtual N° 2: intervenciones aisladas.....   | 356        |
| 8.2.4. Foro virtual N° 2: secuencias interactivas.....   | 358        |
| 8.2.5. Foro virtual N° 3: intervención aislada.....  | 360        |
| 8.2.6. Foro virtual N° 3: secuencias interactivas.....   | 361        |
| 8.2.7. Foro virtual N° 4: secuencia interactiva.....   | 367        |
| 8.3. Análisis cualitativo de los foros presenciales.....   | 369        |
| 8.3.1. Foro presencial N° 1: secuencias interactivas.....  | 370        |
| 8.3.2. Foro presencial N° 2: intervenciones aisladas.....  | 377        |
| 8.3.3. Foro presencial N°2: secuencias interactivas.....   | 379        |
| 8.3.4. Foro presencial N° 3: secuencia interactiva.....  | 383        |
| 8.3.5. Foro presencial N° 4 sin presencia de procesamiento cognitivo-discursivo de nivel superior.....               | 386        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>8.4. Reflexiones finales del capítulo</b>  | <b>386</b> |
| <b>TERCERA PARTE: CONCLUSIONES</b>  | <b>389</b> |
| <b>IX. INTERPRETACIÓN E INTEGRACIÓN DE RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS</b>  | <b>390</b> |
| <b>9. Presentación</b>  | <b>391</b> |
| 9.1. Conclusiones sobre el marco teórico: discusión y articulación conceptual de los principales aportes de la tesis.....                           | <b>392</b> |
| 9.1.1. <i>Texto, discurso y contexto: hacia una comprensión de la naturaleza del aprendizaje desde una perspectiva epistémica</i> .....             | <b>392</b> |
| 9.1.2. <i>La creación de una voz propia que integra lo social/individual, lo cognitivo/sociocultural como expresiones de una visión ética</i> ..... | <b>399</b> |
| 9.2. Conclusiones y discusión de los principales hallazgos de la tesis: articulación con la teoría y con el diseño metodológico planteado.....      | <b>402</b> |
| 9.2.1. <i>Discusión y conclusiones de los resultados cuantitativos de la tesis</i> .....  | <b>403</b> |
| 9.2.2. <i>Discusión y conclusiones de los resultados cualitativos de la tesis</i> .....   | <b>411</b> |
| <b>X. RECAPITULACIÓN, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA</b>  | <b>429</b> |
| <b>10. Presentación</b>   | <b>430</b> |
| 10.1. Recapitulación y conclusiones sobre las preguntas de investigación, la hipótesis y los objetivos del estudio.....                             | <b>431</b> |
| 10.2. Conclusiones sobre las líneas futuras de investigación y análisis prospectivo.....  | <b>438</b> |
| 10.3. Conclusiones sobre el concepto de hibridación.....  | <b>439</b> |
| <b>BIBLIOGRAFÍA</b>   | <b>443</b> |
| <b>ANEXOS</b>   | <b>457</b> |

---

## INDICE DE TABLAS, GRAFICOS E IMÁGENES

### TABLAS

|  |            |
|--|------------|
| <b>Tabla 1:</b> Evolución de las TIC y las modalidades educativas adaptadas a ellas  | <b>36</b>  |
| <b>Tabla 2:</b> Tres periodos claves de la historia universitaria (Tiffin y I. Rajasingham, 1997 p. 116).....  | <b>45</b>  |
| <b>Tabla 3:</b> Ejemplos de recursos lingüísticos reforzadores y mitigadores de un género conversacional, en la de la teoría de la Tonalización..... | <b>100</b> |
| <b>Tabla 4:</b> Tres aproximaciones al estudio de la interacción humano-ordenador (Kaptelinin, 2002 adaptado por Coll y Monereo, 2008, p. 30).....   | <b>134</b> |
| <b>Tabla 5:</b> Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo (Cook y Reichardt, 1986, p. 29) .....   | <b>223</b> |
| <b>Tabla 6:</b> Variables e instrumentos de recogida de información.....   | <b>234</b> |
| <b>Tabla 7:</b> Matriz criterial de análisis cognitivo-discurivo de los foros.....   | <b>249</b> |
| <b>Tabla 8:</b> Estadísticos descriptivos para Estilos de Aprendizaje.....   | <b>266</b> |
| <b>Tabla 9:</b> Prueba de t de muestras independientes de estilo de aprendizaje  | <b>267</b> |
| <b>Tabla 10:</b> Estadísticos descriptivos sobre rendimiento académico.....  | <b>268</b> |
| <b>Tabla 11:</b> Prueba t de muestras independientes para rendimiento académico  | <b>269</b> |
| <b>Tabla 12:</b> Estadísticos descriptivos y prueba T para muestras independientes en dimensión de metodología encuesta de satisfacción.....         | <b>270</b> |
| <b>Tabla 13:</b> Número de horas de estudio del material de consulta.....  | <b>271</b> |
| <b>Tabla 14:</b> Estadísticos descriptivos y prueba T para muestras independientes en dimensión de actuación en encuesta de satisfacción.....        | <b>272</b> |
| <b>Tabla 15:</b> Estadísticos descriptivos y prueba T para muestras independientes en dimensión de satisfacción hacia la experiencia.....            | <b>274</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Tabla 16:</b> Respuestas positivas grupo de control (presencial).....   | <b>276</b> |
| <b>Tabla 17:</b> Respuestas negativas grupo de control (presencial).....   | <b>276</b> |
| <b>Tabla 18:</b> Sugerencias del grupo de control (presencial).....  | <b>277</b> |
| <b>Tabla 19:</b> Respuestas positivas grupo experimental (virtual).....  | <b>277</b> |
| <b>Tabla 20:</b> Respuestas negativas grupo experimental (virtual).....  | <b>278</b> |
| <b>Tabla 21:</b> Sugerencias grupo experimental (virtual).....   | <b>279</b> |
| <b>Tabla 22:</b> Estructura de participación de todos los foros virtuales.....                                     | <b>319</b> |
| <b>Tabla 23:</b> Estructura de participación de todos los foros presenciales.....                                  | <b>319</b> |
| <b>Tabla 24:</b> Resumen comparativo virtual/presencial en tres niveles de procesamiento cognitivo-discursivo..... | <b>323</b> |
| <br><b>GRÁFICOS</b>  |            |
| <b>Gráfico 1:</b> Medias de estilos de aprendizaje.....  | <b>266</b> |
| <b>Gráfico 2:</b> Media de satisfacción de grupos.....   | <b>275</b> |
| <b>Gráfico 3:</b> Resumen estructura del contenido foro virtual N°1.....   | <b>286</b> |
| <b>Gráfico 4:</b> Resumen estructura del contenido foro virtual N° 2.....  | <b>290</b> |
| <b>Gráfico 5:</b> Resumen estructura del contenido foro virtual N° 3.....  | <b>294</b> |
| <b>Gráfico 6:</b> Resumen estructura del contenido foro virtual N° 4.....  | <b>298</b> |
| <b>Gráfico 7:</b> Resumen estructura del contenido foro presencial N° 1.....                                       | <b>302</b> |
| <b>Gráfico 8:</b> Resumen estructura del contenido foro presencial N° 2.....                                       | <b>308</b> |
| <b>Gráfico 9:</b> Resumen estructura del contenido foro presencial N° 3.....                                       | <b>314</b> |
| <b>Gráfico 10:</b> Resumen estructura del contenido foro presencial N° 4.....                                      | <b>318</b> |

**Gráfico 11:** Estructura del contenido de todos los foros virtuales..... **320**

**Gráfico 12:** Estructura del contenido de todos los foros virtuales..... **321**

## **IMÁGENES**

**Imagen 1:** Grupos de discusión con video-streaming..... **238**

**Imagen 2:** Foros de discusión en Edustance..... **238**

**Imagen 3:** Grupos control (grupos discusión, grabación streaming):  
Presentación a los estudiantes de la tarea a realizar..... **240**

**Imagen 4:** Grupos experimentales (Foros de discusión, entorno virtual):  
Presentación a los estudiantes de la tarea a realizar..... **241**



**TESIS DOCTORAL**

**La Construcción del Conocimiento y la Adquisición de la Competencia del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios: Análisis del Discurso en un Entorno de Enseñanza Presencial y Virtual**

---

# **INTRODUCCIÓN**

## Introducción

En relación al desarrollo tecnológico y el impacto de este en la Universidad, ¿qué caracteriza particularmente al momento actual? La respuesta es que en estos momentos están confluyendo diversas contingencias culturales en las que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y sus universidades virtuales, los Espacios Virtuales de Aprendizaje (EVA), junto con todos sus conceptos asociados, como el *e-learning*, por ejemplo, están afectado el modo de ser de la Universidad en su conjunto, y particularmente el modo de enseñar y aprender (Coll y Monereo, 2008; García Carrasco, 2005).

Estos distintos modos de enseñar y aprender plantean la problemática de considerar las aulas educativas, tanto las presenciales y las virtuales, como espacios educativos en los que predomine la construcción significativa de conocimientos y la enseñanza y aprendizaje de un pensamiento complejo y crítico, de cara a enfrentar los desafíos planteados por la compleja sociedad presente y futura (Delors, 1996).

Frente a este escenario, se hace necesario estudiar los procesos en los que se articula esta construcción -o no construcción- de conocimientos. Para estudiar esta problemática en profundidad, requerimos de herramientas teóricas y metodológicas que comprendan y analicen la materia prima sobre la cual se construyen dichos aprendizajes: el lenguaje humano, que denominamos discurso desde nuestra perspectiva (Bajtin, 2002; Bazerman, 2008; Garay, Iñiguez y Martínez, 2005; Martínez, 2005; Voloshinov, 2009).

Así, destacamos que el foco de esta tesis es comprender la interacción comunicativa de los estudiantes en ámbitos universitarios. Esta comprensión se relaciona con la construcción de conocimientos de los alumnos en dos escenarios educativos diferentes: el aula virtual y el aula presencial tradicional. A partir de esto planteamos **dos grandes objetivos generales**: el primero apunta a comprender el proceso que

conduce a la construcción de conocimientos y de pensamiento crítico en estudiantes universitarios mediante el análisis de la interacción discursiva que tiene lugar en el aula; y el segundo se deriva del primero, por lo que se busca comparar el nivel de logro alcanzado en la construcción de conocimientos y pensamiento crítico entre dos contextos de enseñanza-aprendizaje en ámbitos universitarios: el entorno virtual y presencial.

De estos dos grandes objetivos se derivan cinco objetivos específicos:

1. Constatar la igualdad de condiciones personales entre los grupos de participantes (escenario presencial vs virtual)
2. Analizar las interacciones lingüísticas que tienen lugar en las aulas (virtual y presencial) en relación con su contenido y significado pedagógico.
3. Establecer la relación que existe entre el proceso de interacción lingüística y la construcción del conocimiento compartido que acontece en el aula
4. Establecer las diferencias y semejanzas existentes entre la interacción dialógica en el aula virtual y la interacción oral en el aula presencial.
5. Constatar la existencia o no de diferencias en el nivel de satisfacción entre cada uno de los grupos de participantes (presenciales vs virtuales).

Para cumplir cada uno de estos objetivos, la presente tesis se articula en **tres grandes apartados**: la primera parte constituye una revisión teórica de los distintos aspectos involucrados en la problemática planteada. La segunda parte se refiere al estudio empírico de la tesis: diseño metodológico, instrumentos, procedimientos de análisis y resultados cuantitativos y cualitativos. La tercera parte presenta la articulación global de la tesis en relación con las conclusiones de los resultados cualitativos, cuantitativos y la teoría, así como las derivaciones prospectivas pertinentes. A continuación presentaremos los aspectos más relevantes de cada uno de los apartados de la tesis

El apartado teórico está compuesto por cuatro capítulos. La lógica de presentación de estos capítulos es articular lo macro y lo micro. La mirada macro abarca la problemática actual de la Universidad y el desarrollo tecnológico, la discusión social del lenguaje y los aspectos generales implicados en los estudios lingüísticos y educativos. La mirada micro incluye la visión individual del lenguaje, la construcción de conocimientos y el desarrollo de pensamiento crítico en el aula y las teorías asociadas al análisis del lenguaje como fenómeno que ocurre entre personas reales. Para articular de forma coherente esta complejidad, presentamos los contenidos principales de cada capítulo a continuación.

El capítulo uno, denominado “Hacia un modelo dialógico-discursivo de la educación universitaria en el contexto del cambio de paradigma tecnológico y educativo”, presenta el contexto global de cambio en el que está inmersa la Universidad hoy en día, no solo por el cambio mundial en educación en todos los niveles (Delors, 1996; UNESCO, 1998), además del desarrollo tecnológico asociado al fenómeno de la educación universitaria virtual (Coll y Monereo, 2008), sino también en lo que se ha llamado el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) y, en España, la denominada Estrategia Universidad 2015 (EU2015, 2010). En este contexto, la finalidad de este primer capítulo es discutir los conceptos y referentes que involucran este fenómeno: el lenguaje de las competencias, los espacios virtuales de aprendizaje (EVA), el *e-learning*, el denominado *blended learning* y las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (Barbera, Badia y Mominó, 2001; Coll, 2004; Gutierrez Martin, 2009).

En el segundo capítulo, “El diálogo educativo: conceptos fundamentales desde la perspectiva discursiva”, presentamos el aspecto lingüístico del problema de la interacción, dejando abiertas las preguntas sobre la importancia de reflexionar sobre la interacción lingüística como un proceso social y discursivo, en el que se crean y comparten significados en el seno de una cultura. El capítulo se centra en las dos grandes perspectivas que estudian el fenómeno del lenguaje: el enfoque formalista y el enfoque funcional. Este último es el enfoque que asume la presente investigación,

lo que no significa descartar ciertos aspectos claves de la perspectiva formalista. Dentro de este marco global de perspectiva funcionalista, presentamos en detalle las teorías de la Jerarquización de la información, la teoría de la Tonalización (Lavandera, 1986; Pardo, 2002<sup>a</sup>, 2002b, 2011), las diversas perspectivas de estudio del lenguaje, ya sean discursivas, filosóficas o cognitivas, así como sus visiones complementarias (Austin, 1982; Constantino, 2002; Halliday, 1982; Martínez, 1991; Van Dijk 1983, 1998) y finalmente lo que es el Análisis de Discurso (Antaki, Billing, Edwards, Potter, 2003; Brown y Yule, 1993; Stubbs, 1984 ). Todas estas teorías y enfoques son la base para poder realizar el análisis de los foros y poder comprender los distintos mecanismos implicados.

Si el capítulo anterior presentaba los enfoques teóricos fundamentales de la lingüística y del discurso desde una perspectiva global y principalmente funcionalista, en el **tercer capítulo, “Los estudios de la interacción discursiva-dialógica en ámbitos educativos en el marco de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones”**, se explicitan las bases psicolingüísticas y discursivas de la interacción en ámbitos educativos (Cazden, 1990, 1991; Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 1996; Sánchez, García, Rosales, de Sixte y Castellano, 2008; Wells, 2001, 2003) además de presentar otros enfoques para estudiar la interacción en el aula como son los de Proceso-Producto (Medina Rivilla, 1989) y la pedagogía crítica (Bernstein, 1989). Así, el capítulo expone los principales enfoques sobre los estudios de interacción en ámbitos educativos, ya sea en ámbitos virtuales como presenciales (Constantino, 2006; Garrison, Anderson y Archer, 2001; Garrison y Anderson, 2005; Gros y Silva, 2006; Henri, 1992; Marcelo y Perera, 2007). Destacamos que nuestro interés es integrar los enfoques teóricos y metodológicos presentes que analizan la interacción lingüística en los distintos escenarios y niveles educativos.

**El cuarto capítulo**, denominado: **“Construcción del conocimiento discursivo: lo social y lo individual como elementos que dialogan en el proceso de construcción de significados compartidos en la interacción”**, presenta las diversas perspectivas

teóricas que han estudiado la construcción de conocimiento humano de alta complejidad. En este capítulo se elabora una integración conceptual que abarca lo educativo a través de la conceptualización del constructivismo y sus distintas perspectivas (Coll, 1996; Salomon, 2001; Vigotsky, 1986) , la perspectiva cognitiva (van Dijk y Kintsch, Ibáñez, 2007; 1983; Sánchez Miguel, 1996; Tijero, 2009; de Vega, 2005), el pensamiento crítico (Abrami, Bernard, Borokhovski, Wade, Surkes, Tamin y Zhang, 2008; Betancourth, Enríquez y Castillo, 2013; Di Fabio, 2005; Ennis, 2002) , y una visión lingüística fundamental como es la perspectiva dialógica (Bajtin, 2002; Voloshinov, 2009; Wells, 2001, 2003). Por lo anterior la finalidad del capítulo es integrar conceptualmente las visiones educativas y lingüísticas referidas a construir pensamiento y discurso en interacción. De esta forma explicitamos nuestra concepción del lenguaje humano como articulador del pensamiento individual en relación con la dinámica social.

**En la segunda parte de la tesis, presentamos el estudio empírico.** Para ello, damos comienzo a esta parte con el capítulo metodológico, continuamos con la presentación de los resultados cuantitativos, y concluimos el análisis con dos capítulos que analizan los foros desde dos perspectivas, la cuantitativa y la cualitativa. A continuación presentamos el objetivo y contenido principal de cada uno de estos capítulos.

**El capítulo quinto, “Metodología y diseño de la investigación”** da inicio al estudio empírico a través de la explicitación del diseño de la investigación de la tesis. Para articular la dimensión empírica y de diseño con la dimensión teórica que subyace a la elección de un determinado paradigma investigativo, el capítulo se inicia con una discusión teórica sobre los aspectos epistemológicos involucrados, ello, porque no podemos ignorar la complejidad que implica analizar datos textuales (cualitativos) en el marco de una investigación de tipo experimental. Una vez presentada la necesaria discusión teórica sobre los aspectos metodológicos, expondremos las variables implicadas en el estudio: variable dependiente, variable independiente y variables de control. Describiremos cada una de ellas junto con el instrumento de recogida de

información asociado. En este contexto el capítulo presenta las hipótesis del estudio, las preguntas de investigación y los objetivos que se derivan de todo ello. Finalmente presentamos los procedimientos para analizar los datos, específicamente las categorías establecidas para la realización del análisis de las intervenciones.

En el **capítulo sexto, “Resultados: homogeneidad de los grupos y satisfacción”**, se exponen los resultados de los datos obtenidos en la fase inicial y final de la investigación. Primero se exponen los resultados sobre los estilos de aprendizaje de ambos grupos. En segundo lugar se presentan los resultados de aprendizaje de los estudiantes en relación con la nota obtenida en la asignatura de evaluación. Finalmente se explicitan los resultados obtenidos por el cuestionario de satisfacción de la experiencia, posterior a la intervención.

**El capítulo siete, “Meso-análisis cuantitativo de los foros”**, presenta el análisis global de los cuatro foros presenciales y cuatro virtuales, con el fin de relevar en cada foro los procesos discursivos y cognitivos que den cuenta de la creación de un conocimiento compartido. Este análisis se realizará a partir de la propuesta de Coll y Solé (1990) quienes proponen analizar la interacción educativa en dos niveles principales: i) la estructura de la participación y ii) la estructura del contenido. La estructura de la participación se refiere a la dinámica interaccional de los foros y la estructura del contenido corresponde en nuestro estudio al análisis de las nueve categorías propuestas, explicadas y ejemplificadas en el capítulo cinco. Así, el objetivo del capítulo es presentar los resultados cuantitativos de las categorizaciones realizadas en la totalidad de los foros.

**El capítulo ocho, “Meso y micro-análisis cualitativo de los foros”**, se analizan en detalle las intervenciones, tanto las individuales como las secuencias interactivas, que hayan sido categorizadas en el nivel tres, es decir, en un nivel de procesamiento cognitivo-discursivo complejo. De esta forma, la elección de estas intervenciones responde a un análisis previo sustentado en la perspectiva metodológica de esta tesis.



La estrategia de análisis del discurso utilizada en este capítulo integra diversas perspectivas teóricas y metodológicas. De estas perspectivas destacamos principalmente los conceptos de voz ajena/propia (Voloshinov, 2009) y las herramientas conceptuales de Jerarquización de la información y la teoría de la Tonalización (Lavandera, 1986; Pardo, 2002<sup>a</sup>, 2002<sup>b</sup>, 2010, 2011).

**En la tercera parte y final de la tesis**, se presenta las conclusiones globales, uno referido a las conclusiones que se derivan de los resultados, y el último referido a las conclusiones en una visión prospectiva. A continuación presentamos el objetivo y contenido principal de cada uno de estos capítulos.

El capítulo nueve **“Interpretación e integración de resultados cuantitativos y cualitativos**, se presentan las conclusiones que integran los resultados cualitativos, cuantitativos y su articulación con la teoría. De esta forma se hace evidente el por qué en los capítulos anteriores no se realizan conclusiones sino reflexiones finales. Este capítulo integra los principales hallazgos del estudio, tanto en el aspecto teórico como analítico, y tanto desde la perspectiva cuantitativa como cualitativa.

El capítulo diez y final **“Recapitulación, conclusiones y prospectiva”** se presentan las conclusiones que apuntan a la integración global de la tesis, esto es: relevar aquellos aspectos mejorables de la tesis, por una parte, así como también destacar aquellos aportes teóricos y metodológicos. Por último se plantean cuestiones prospectivas: qué es necesario investigar para futuras líneas de investigación y qué es necesario relevar como clave en los diseños pedagógicos y educativos futuros.

Agregamos, al final de la tesis, los anexos que han surgido de este enorme trabajo: la totalidad de los foros, tanto los extraídos del entorno virtual de la USAL, como los foros presenciales transcritos, los instrumentos utilizados, entre otros.

Por último, una aclaración importante: los datos más importantes utilizados en esta tesis son los discursos generados por los estudiantes del curso de Evaluación realizado en la Universidad de Salamanca en el año 2003. Es comprensible que se pueda cuestionar la validez de este corpus habiendo pasado tantos años desde su realización. Sin embargo, consideramos que estos discursos son completamente válidos, puesto que desde el 2003 hasta la fecha, no se ha presentado ningún cambio sustantivo en la didáctica Universitaria, aun cuando los gobiernos y la propia UE propicien este cambio desde el EEES. La tecnología actual, si bien ha avanzado enormemente, no ha provocado un cambio sustantivo en las formas de interacción en la sala de clases y las bases para construir lenguaje y pensamiento siguen siendo las mismas, puesto que el foco de este estudio es la interacción discursiva humana. Estos datos no serían válidos si se hubiera probado una determinada tecnología, ya obsoleta, por ejemplo. Como no es el caso, afirmamos que estos datos sirven hoy en día como hubieran servido antes. Y quien sabe, hasta cuánto tiempo más, hasta que no cambien verdaderamente las formas de interacción en las aulas universitarias.

# ***PRIMERA PARTE: ENFOQUE TEÓRICO***

# **CAPÍTULO UNO**

## **HACIA UN MODELO DIALÓGICO- DISCURSIVO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO DEL CAMBIO DE PARADIGMA TECNOLÓGICO Y EDUCATIVO**

(...)Tomé entonces un trozo de piedra que encontré en un río  
Y empecé a trabajar con ella,  
Empecé a pulirla,  
De ella hice una parte de mi propia vida.  
Pero esto es demasiado largo  
(...)  
Alguien segregaba planetas,  
¡Árboles segregaba!  
Pero yo segregaba herramientas,  
Muebles, útiles de escritorio,  
Yo soy el Individuo.”

(Fragmentos del Poema Soliloquio Del Individuo de Nicanor Parra)

## 1. Presentación

En el contexto del presente estudio es necesario situar la problemática de la Universidad actual frente a los cambios sociales producidos por la imparable revolución tecnológica. Si bien nuestra investigación se aboca a un problema pedagógico situado dentro de un escenario de límites discretos, es fundamental considerar la escena global que ha hecho posible la existencia y, en suma, el sentido que dicho problema tiene. Decimos esto considerando que este escenario abarca muchísimos aspectos globales para su análisis y que está sujeto a un devenir histórico y cultural que dan cuenta de una forma de existir de las universidades como lugares educativos y sociales sumamente complejos. A esto se suma que la actual forma de hacer Universidad, así como los grandes avances tecnológicos que han hecho posible la enseñanza a distancia virtual, son contingencias culturales que están empezando a cuestionar la existencia de la Universidad tal como la entendemos hoy en día.

Este primer capítulo tiene como objetivo principal presentar este contexto global de cambio en el que está inmersa la Universidad hoy en día. Un cambio que no solo es posible visualizar en el impacto del actual escenario tecnológico, sino también y concretamente, en la transformación profunda que se ha estado llevando a cabo el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) y actualmente en la Estrategia Universidad 2015 (EU2015). Esta transformación es parte del fenómeno de la educación universitaria virtual. Por esta razón en el presente capítulo definiremos los conceptos asociados al fenómeno: EVA: e-learning, blended learning y Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA).

Por ello es necesario una redefinición de la función y de las características de la Universidad, específicamente en Europa y en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este escenario nuevo, hace ya algunos años que se está haciendo el esfuerzo por homologar ciertos saberes, con la finalidad de que los perfiles de los estudiantes sean similares, o más bien, respondan a las actuales demandas

globales. Un esfuerzo en este camino es la definición de un perfil profesional basado en competencias. Concepto controversial que requiere de un análisis minucioso, de cara a entender estas competencias para los fines de esta investigación: situar el problema de las competencias lingüísticas y críticas (competencias discursivas) como fundamento clave en la construcción de conocimiento y en la necesidad de formar estudiantes con pensamiento crítico y reflexivo.

Nuestro énfasis no es elaborar un marco teórico exhaustivo en relación con la globalización económica y el fenómeno Internet, tampoco lo es el profundizar en el escenario del EEES y la Estrategia 2015. Lo central es presentar todos estos antecedentes para expresar nuestra principal inquietud: de qué forma este escenario nos lleva a plantear que el centro del cambio educativo, estando afectado irremediabilmente por el imparable desarrollo tecnológico, exige una vuelta de la vida universitaria como comunidades de personas que dialogan, con el objetivo de construir conocimiento relevante para el desarrollo social y personal.

Vuelta y avance. Una “vuelta” en sentido metafórico, porque las comunidades dialogantes de conocimiento son el origen de las universidades; sin una mirada al pasado, la vida presente y futura, la vida cultural en definitiva, deja de tener arraigo y sentido. Y un “avance” porque las vueltas atrás nunca son posibles. Y es el lenguaje el logos del origen, el punto de partida y de llegada de nuestro trabajo.

---

Principales siglas usadas en este capítulo:

TIC: Tecnologías de la información y la comunicación

EVA: Espacios Virtuales de Aprendizaje

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior

## **1.1. El impacto tecnológico y el actual escenario educativo universitario**

La sociedad no está separada de la tecnología, ya que esta le da forma hasta hacer imposible determinar el límite entre ambas. La tecnología no es un instrumento separado del ser humano, forma parte de su evolución (Castells, 1999). Actualmente, la tecnología forma parte de la vida de las personas de manera continua y sistemática, de manera similar a como ha venido ocurriendo desde los orígenes del ser humano. Por eso surge la pregunta, ¿qué caracteriza particularmente el momento actual? La respuesta es que, si bien la tecnología nunca ha dejado de acompañarnos, en estos momentos está teniendo un desarrollo espectacular que ha transformado la vida diaria de prácticamente todas las personas en el mundo. Este impresionante desarrollo se debe tanto a su naturaleza como a la rapidez en que ha acontecido. A lo largo de la historia, el orden social se ha adaptado poco a poco a las circunstancias inmediatas que le ha dado el impulso del cambio. Hoy en día nos enfrentamos a una transformación radical que hace difícil el paso de un estado a otro de forma lenta o gradual.

El proceso acelerado en la creación y construcción de nuevo conocimiento y nueva tecnología en los ámbitos de las telecomunicaciones, la informática, la electrónica, la biología, la ingeniería genética, entre otras, que surge y se almacena en una base digital, ha tenido un desarrollo espectacular y exponencial que no se había visto antes en la historia humana. Además de la rapidez, la novedad está en que el conocimiento generado sienta las bases para la creación de aparatos cada vez más eficientes para procesar la información y la comunicación, en una suerte de círculo que parece no tener fin y que se retroalimenta continuamente. La revolución radica en que las mismas tecnologías de la información son más que herramientas tecnológicas para un uso pre-determinado. Son los propios usuarios quienes han ido generando nuevos usos y aplicaciones tecnológicas que derivaron de las mismas necesidades de dichos usuarios, de ahí la relación entre los procesos sociales que crean y manipulan símbolos



y la capacidad de producir bienes y servicios. Es así como la mente humana se ha convertido ella misma en una fuerza productiva poderosa (Castells, 1999).

Toda la cultura es protagonista/usuario de los nuevos aparatos y sistemas. Pero la clave para comprender este proceso es ir más allá de lo puramente instrumental, es decir, que los nuevos aparatos y sistemas son el resultado y también el motor de interacciones sociales complejas. Internet<sup>1</sup>, con sus múltiples usos y sub-sistemas, es la pieza clave de toda esta revolución tecnológica/social. Una red cuyo origen es tecnológico y cuyas consecuencias son principalmente sociales.

Se crean nuevas formas de interacción social, nuevos patrones de comunicación y de actuación, por ejemplo: la desesperación de estar “incomunicados” cuando se nos estropean los “aparatos”, no hay conexión a Internet, etc; nuevos códigos de comunicación, como la escritura “en clave” de los adolescentes<sup>2</sup>; nuevos problemas educativos como el *ciberbullyng*; nuevas formas de negocios y de delitos y una

---

<sup>1</sup> La primera documentación que da inicio a Internet (antes de que se llamara Internet) está contenida en unos escritos de J.C.R. Licklider, del MIT en 1962. Allí, Licklider plantea su concepto de *Galactic Network* que concibió como una red interconectada globalmente a través de la que cada uno pudiera acceder desde cualquier lugar a datos y programas. Una red muy semejante al Internet actual, pero que la tecnología del momento no permitía aun hacer realidad. Licklider fue el principal responsable del programa de investigación en computadores de la DARPA (*defense Advanced Research Projects Agency*) quien convenció a sus sucesores de la importancia del concepto de trabajo en red. Posteriormente se comenzó a trabajar en el diseño de ARPANET como la primera red de investigadores y científicos que trabajaban para el desarrollo de la Defensa de los EE.UU. La ARPANET original evolucionó hacia Internet, que encierra una idea técnica clave, la de arquitectura abierta de trabajo en red, denominado "*Transmission-Control Protocol/Internet Protocol*". El 24 de Octubre de 1995, el FNC (*Federal Networking Council*) definió el término Internet: " Internet hace referencia a un sistema global de información que está relacionado lógicamente por un único espacio de direcciones global basado en el protocolo de Internet (IP) o en sus extensiones, es capaz de soportar comunicaciones usando el conjunto de protocolos TCP/IP o sus extensiones u otros protocolos compatibles con IP, y emplea, provee, o hace accesible, privada o públicamente, servicios de alto nivel en capas de comunicaciones y otras infraestructuras relacionadas aquí descritas". Internet ha cambiado en estas pocas décadas de existencia. Ha dado soporte a diversas funciones, desde compartir ficheros, y el acceso remoto, hasta compartir recursos y colaboración, pasando por el correo electrónico y el revolucionario World Wide Web. Pero la reflexión esencial es que comenzó como una creación de un pequeño grupo de investigadores que soñó una red global interconectada, cuyo sueño se hizo realidad y que ha crecido hasta convertirse en un fenómeno social y económico mundial. No se puede decir tampoco que Internet ha dejado de evolucionar, todavía no sabemos qué es lo que nos depara el futuro ni lo que otros científicos están investigando en sus laboratorios. (Barry, M. Leiner, et al.,1999)

<sup>2</sup> "T' kero muxo" es igual a "te quiero mucho", para dar el ejemplo más común y representativo.

infinidad inmensa de procesos relacionados con esta revolución que difícilmente podríamos describir aquí en todos sus alcances y acepciones<sup>3</sup>.

Este cambio, de la mano de la tecnología, tiene mayor sentido cuando hablamos de *contingencia cultural*, porque se trata de un impacto que no lo es tanto por su determinismo tecnológico (aunque en parte derive de él), sino porque adquiere fuerza en los usos de esa tecnología por parte de los sujetos, quienes son co-creadores de otros usos, abriendo así la posibilidad de una acción social responsable frente a cierto enfoque extremadamente liberal del rol de la tecnología. Los usuarios son conscientes de esta potencialidad como actores del proceso tecnológico en el que están inmersos, dentro de una red que es mucho más que meramente informática, porque implica un proceso que es parte de mediaciones culturales que hacen posible otras formas de existir en la cultura. Usos y conceptos relativamente nuevos, como *cibercultura* o *ciberespacio*, son el reflejo de este poder y de este cambio social (García Carrasco, 2005).

Este cambio también toma forma en la transformación de las prácticas discursivas en distintos ámbitos, las que trascienden el estatus local y pasan a tener una existencia global mediante los usos y las prácticas masivas mediadas por la tecnología. Prácticas que se transforman en nuevos conceptos, tal y como ha venido ocurriendo en toda evolución del lenguaje humano. Lo nuevo es que esa evolución no solo es inmensamente rápida, casi sin posibilidad de asimilación, sino que es global producto del flujo de la información a través de las diversas fronteras geográficas (Wolton 2004, citado por García Carrasco 2005).

Este increíble escenario puede ser visto ingenuamente como la solución a todos los problemas presentes, o como una suerte de expectativa futura que solucionará dichos

---

<sup>3</sup> García Carrasco (2005) menciona algunos conceptos, elaborados a partir de autores diversos, que clasifica en tres campos semánticos: 1-metáfora espacial (*espacio virtual, ciberespacio*), 2-metáfora social (*aldea global, ciudad global, sociedad red, telópolis, etc*) y 3- metáfora cultural (*ciberculturas, etc*), estableciendo también otras subcategorías con sus múltiples conceptos asociados que ya son parte del lenguaje cotidiano, por ejemplo: *juegos electrónicos, comercio virtual, navegación, etc.*

problemas, especialmente los relacionados con la generación de nuevo conocimiento y con la misión de la educación en su totalidad. Las nuevas tecnologías frecuentemente son vistas con un halo de poder “mesiánico” que no solo cambiaría el conocimiento, su elaboración y difusión, sino también al mismo ser humano y, por qué no, al mundo entero. Tunnermann (1995) señalaba hace unos años que el conocimiento se está uniendo, la ciencia y las humanidades están convergiendo en un concepto completo de equilibrio junto con la trascendencia del hombre. En 2014 podemos observar que estas expectativas están lejos de la realidad. La mirada ingenua y extremadamente optimista de hace unos años está dando paso a una visión donde la tecnología no tiene un valor en sí misma, sino que funciona en relación con los seres humanos, quienes son los que le dan el peso ético o el estatus social relativo.

El riesgo de asumir esta revolución como una panacea global, es que sea vista solamente desde sus usos instrumentales, confundiendo la “cosa” misma (un ordenador) y un “suceso” (usar Internet) con los procesos sociales y culturales que subyacen. Usar la tecnología y entender sus códigos es parte de un proceso de diversas caras y múltiples redes de significado, que hoy en día muchos dan por supuesto, pero que implica una serie de códigos y formas de estar en la cultura que no pueden reducirse a la mera tecnología como “cosa” ni a simples “sucesos” tecnológicos. No se puede desconocer la arquitectura que hay detrás, que puede ser difícilmente comprensible mediante descripciones aisladas o puntos de vista que confunden estas “cosas” con los procesos y el mundo de la vida. En definitiva, el riesgo de no entender que la actual tecnología es una contingencia cultural de alcance global y que trasciende lo meramente instrumental (García Carrasco, 2005).

Es innegable que esta revolución tecnológica ha venido ocurriendo en muy poco tiempo y que la generación que hoy día tiene menos de veinte años (en el mundo mal llamado “civilizado”) no se imagina la vida sin telefonía móvil, sin Internet y sin todas las redes sociales asociadas. Los cambios existen, ya están aquí y, obviamente, la enseñanza universitaria no ha sido inmune a ellos. Esta transformación es parte de lo

que muchos llaman una revolución educativa que se sustenta en el paradigma tecnológico que, desde una perspectiva técnica y material, se concretiza en los llamados ambientes virtuales de aprendizaje, también llamados espacios virtuales educativos.

La investigación<sup>4</sup>, la educación y los mismos patrones de interacción social han sido tremendamente afectados y, aparentemente, ya no hay marcha atrás. En esta complejidad hace falta ver el proceso como un todo continuo en el tiempo y en el espacio, en el que las mediaciones culturales como el lenguaje y la tecnología son las bases del cambio en ámbitos educativos. En este contexto presentamos la síntesis elaborada por Coll y Monereo (2008 p. 23) adaptada y resumida para nuestros fines.

**Tabla 1: evolución de las TIC y las modalidades educativas adaptadas a ellas**

| Tipo de entorno psicosocial | Origen   | Tecnologías  | Características de la interacción  | Modalidades educativas   |
|-----------------------------|--|--|--|--|
| Natural: fisiológico        | -Adaptación al medio natural, por medio de instrumentos de sobrevivencia | Habla, mímica, relatos, prosa, verso   | -Presencia física de los interlocutores<br><br>-Proximidad espacial y temporal<br><br>-Acciones simultáneas        | -Imitación<br><br>-Recitación<br><br>-Clase magistral                              |
| Artificial: técnico         | -Modificación del medio para adaptarlo a las personas                    | -Escritura manual en distintos soportes<br><br>-Imprenta<br><br>-Correo postal | -Presencia simbólica de los interlocutores.<br><br>-Contigüidad espacial y temporal.<br><br>-Acciones asincrónicas | -Textos manuscritos<br><br>-Libros de texto.<br><br>-Enseñanza por correspondencia |

<sup>4</sup> Las Nuevas tecnologías afectan los mismos procesos de investigación universitaria. En un momento se pensó que significaría un gran avance en el desarrollo de la investigación, lo que en parte es cierto, sin embargo, la innovación tecnológica no plantea necesariamente una innovación metodológica. La competencia del uso de programas o mediaciones tecnológicas que muchas veces se da por supuesto, no significa tampoco que el investigador posea las competencias necesarias para una adecuada interpretación de los resultados o del análisis. Por último, no conviene establecer criterios de investigación que se elaboren sobre la base de las posibilidades de la tecnología antes que sobre la base de necesidades verdaderas de investigación (Sobrinho Blanco, 2002).

|                         |   |   |   |   |
|-------------------------|---|---|---|---|
| Virtual:<br>electrónico | Recreación de un nuevo modo de comunicación y desarrollo para responder a los retos de la globalización | -Telégrafo<br>Teléfono y TV<br><br>-Multimedia<br><br>-Internet | -Representación simbólica de los interlocutores.<br><br>-Independencia espacial y temporal.<br><br>-Acciones sincrónicas o asincrónicas | -Enseñanza a distancia y audiovisual.<br><br>-Enseñanza asistida por computador.<br><br>-e-learning |
|-------------------------|---|---|---|---|

En este cuadro se aprecian las tres grandes etapas en la historia de la humanidad en relación con las grandes tecnologías de la comunicación: el desarrollo de la oralidad, la escritura y las actuales tecnologías de la información. En cada etapa priman distintas formas de comunicación e interacción para fines educativos. No obstante, si bien la clase magistral se corresponde con formas de interacción oral, pensamos, a diferencia de los autores, que es parte de una interacción propia de las culturas escritas. Considerar que el emisor (profesor, conferenciante, etc) tiene la voz y la palabra autorizada sobre un tema en el que el diálogo no es relevante (la clase magistral posee una característica monológica), es propio de una cultura que reverencia la palabra escrita por sobre otras formas de interacción, ya que la fuente de la que se nutre cualquier clase magistral es, claramente, una fuente escrita. Por otra parte, es difícil imaginar una persona que perteneció a una tribu primitiva o a una cultura originaria, dando una clase magistral sobre un tema. Es posible que la voz autorizada del anciano o la más sabia, cuente una historia o recite poemas, pero no en el sentido de una clase magistral como la entendemos hoy en día.

La clase magistral está más presente que nunca, aun cuando hoy en día se desea declarar el fin de su dominio. Para asegurar esto no hace falta siquiera recurrir a bibliografía ni a investigaciones especializadas, solamente es necesario haber sido parte de algún curso de educación formal, aun en el último tiempo. Y tampoco se trata de criticarla porque sí: una buena clase magistral puede llegar a ser muy superior en términos pedagógicos y del interés que suscita en los alumnos, que cualquier otra forma de enseñanza, el problema es que es difícil encontrar buenas clases magistrales

y, además, el peligro para la educación actual es que solo existan estas clases. Si nuestro enfoque es dialógico, no podemos pretender ser dueños de la verdad, ni mucho menos decidir que un enfoque didáctico es mejor que otro. Lo único que podemos afirmar con certeza es que la naturaleza humana es dialógica y que, debido a dicha naturaleza, cabe interactuar y dialogar en la diversidad y la apertura. Pensamos que los seres humanos usan el lenguaje en función de sus necesidades y del contexto en el que están insertos y que, a veces, las formas estandarizadas de interacción dan cuenta de realidades sociales y anquilosamientos que son necesarias de cambiar, siempre mediante la integración inteligente de lo que ha existido anteriormente.

Resulta evidente, entonces, que estamos en una etapa de transición en la que las TIC son protagonistas centrales de este proceso. Por eso, más allá de catalogar las formas de interacción a tiempos específicos de desarrollo humano, pensamos que es más útil referirnos a los contextos concretos que le dan forma a diversos tipos de interacción. Uno de los contextos más relevantes y que efectivamente está revolucionando las formas de interacción educativa, se denomina Espacios Virtuales de Aprendizaje (EVA).

## 1.2. Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA)

Antes de explicar lo que son los espacios virtuales de aprendizaje (EVA), partiremos por la comprensión de los dos conceptos claves que subyacen: espacio y virtual. Nos acercamos<sup>5</sup> a ambos términos de la mano de la filosofía y otras disciplinas afines. No

---

<sup>5</sup> “Acercarse” es un verbo que alude a una idea de espacio para “explicar” un concepto. Por eso, presentamos una fábula que desde la mirada de la literatura nos muestra estas ideas y sus relaciones: *“Planolandia era un mundo en dos dimensiones. Un mundo en el que sólo existía la anchura y la longitud, pero no la altura. Los habitantes, figuras geométricas bidimensionales, se movían igual que una sombra sobre el suelo, sin ser capaces de «despegarse» de él y, por supuesto, sin ser conscientes de esa limitación. La noción de una tercera dimensión no tenía para ellos ningún significado; era algo que simplemente estaba más allá del horizonte de su forma de construir la realidad. Un día, el señor cuadrado, que acababa de amonestar a su nieto por plantear el sin sentido geométrico de elevar un número a su tercera potencia, tuvo una experiencia inquietante. Una misteriosa voz, surgida aparentemente del vacío, clamó en defensa del vituperado sentido geométrico de la tercera potencia. La voz procedía de un extraño visitante que decía venir de Espaciolandia, un mundo de tres dimensiones. El visitante, que se presentó al Sr. Cuadrado como «una esfera», intentó hacerle comprender el significado de la tercera dimensión. Sin embargo, el señor Cuadrado sentía demasiado terror ante las extrañas propiedades de la Esfera, que parecía crecer y disminuir a voluntad —a medida que su sección circular atravesaba el espacio bidimensional de Planolandia—, puesto que pasaba a ser de un círculo a un simple punto. Finalmente, la*

---

obstante, advertimos al lector que este acercamiento es una reflexión acotada que permitirá ampliar la comprensión, pero sin la intención de abarcar los matices y densidades conceptuales que no cabría realizar para los fines de esta tesis.

El espacio es un criterio de análisis fundamental para comprender el pensamiento. Conceptos como identificar, clasificar, jerarquizar, entre otros, se refieren a procedimientos mentales de tipo espacial. Así, cada modo de ser de lo real (soma), lo es en tanto ocupa un cierto lugar en el cosmos. De modo que este ser en el cosmos no significa únicamente “localización” (topos), sino que abarca un concepto que incluye la escala del ser (García Carrasco, 2005).

Somos un cuerpo en un espacio y de ahí tal vez que en la mayoría de los idiomas *ser* y *estar* sean un único verbo. Entendemos entonces, que el “espacio virtual” se define como un concepto que abarca mucho más que “territorialidad” (o localización). Los entornos virtuales son espacios, en la amplitud de su significado, porque ofrecen un nuevo modo de ser en la cultura. Y lo virtual de este espacio responde a su naturaleza tecnológica, a lo que implica tal mediación, pero también responde a un modo de ser del animal humano como sujeto creador de virtualidades (ficciones) que le dan sentido a su existencia. Es posible entonces incorporar el concepto, o más bien, la oposición de conceptos: *virtual/real*<sup>6</sup>. García Carrasco (2005, p. 44) expresa su punto de vista sobre los espacios virtuales desde esta dicotomía al señalar que:

---

*esfera desistió de intentar transmitir sus conceptos verbalmente, entró (por arriba) en la casa cerrada del Sr. Cuadrado y lo elevó por los aires de su espacio tridimensional. La experiencia alteró el sentido de la realidad del Sr. Cuadrado: «Un horror indecible se apoderó de mí. Estaba oscuro; entonces tuve una sensación de visión que no se parecía a la visión; vi una línea que no era una línea; espacios que no eran espacios: yo era yo y no lo era. Cuando encontré palabras, grité agónico: “Esto es la locura o el infierno”». «No es ni una cosa ni la otra», replicó la Esfera, «es el Conocimiento; son las tres dimensiones: abre tu único ojo de nuevo e intenta mirar con firmeza». (Watzlawick, 1990, p. 129 citado por Gairin y Muñoz 2006)*

<sup>6</sup> “lo virtual” puede ser entendido también como un concepto humano de larga data, básicamente desde la perspectiva literaria, considerando que en muchos casos, la literatura como mito (la biblia es el mejor ejemplo) es asumida por el lector como una verdad incuestionable, sin que ese lector tenga que ser un loco o un alucinado. Así, el concepto tiene raíces profundas en la historia de la cultura y del individuo, y que convendría ver a la luz de la filosofía, la psicología o la teoría literaria. Evidentemente esta tarea escapa a los objetivos de nuestro estudio. No obstante, vale recordar que aunque el fenómeno tecnológico actual y todas sus consecuencias son parte de este momento histórico como un acontecimiento único, también responden a una cierta naturaleza humana esencial y antigua: la necesidad de contarse historias, de imaginarse otros mundos posibles, y de creer en ellos.

...los considero “virtuales”, únicamente en la medida en que sigan siendo meros presentimientos de aplicabilidad potencial de la tecnología y los entiendo reales, para bien o para mal, en tanto que prácticas de acción observables en los usos actuales de la tecnología.

Así, la *virtualidad* tecnológica se entendería desde tres perspectivas: como la posibilidad de que el sujeto incorpore nuevas prácticas gracias a la tecnología, como una potencial herramienta para desarrollar competencias en los sujetos y como un factor real que hace cambiar y evolucionar a la cultura en su conjunto (García Carrasco, 2005).

Lo virtual, desde una perspectiva básicamente instrumental -entendida como “realidad” siguiendo a García Carrasco- se asimila al término *virtualización* como un concepto que implica la representación de procesos y objetos asociados a actividades educativas, de investigación y gestión; y también a la posibilidad de manejar diversas herramientas tecnológicas que permitan al usuario realizar procedimientos tales como: aprender mediante la interacción en cursos a través de la Red, inscribirse en un curso, consultar documentos en una biblioteca electrónica, comunicarse con estudiantes y profesores, etc.

Podemos situar los EVA como la manifestación concreta de esta abstracción llamada “virtualización”. Un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje es un espacio entendido como una comunidad que se organiza para y por el aprendizaje. Desde esta definición fundamental se requieren de ciertos componentes básicos (Salinas, 2004):

- Comunicación mediada por computador
- Medios didácticos
- Flexibilidad
- Entorno organizativo
- Tutoría y aprendizaje



Estos componentes pueden ser categorizados desde tres dimensiones o elementos relacionados con:

-**Una función pedagógica**, que se refiere a las diversas actividades de enseñanza- aprendizaje, a materiales de aprendizaje, al apoyo y tutoría, evaluación, etc.)

-**Una tecnología** apropiada para el aprendizaje: herramientas seleccionadas en coherencia con el modelo pedagógico elegido.

-**Un marco organizativo** que envuelve la organización del espacio, del calendario, la gestión de la comunidad y sobre todo el marco institucional.

Por otra parte, los EVA pueden ser comprendidos a partir de dos conceptos: como *medios*, por una parte; y como *contextos* de enseñanza, por otra. Es interesante constatar que para muchos autores, especialmente aquellos interesados en los aspectos tecnológicos más que en los propiamente humanos y pedagógicos, los EVA son considerados únicamente un medio que se usa como cualquier otro. Nosotros pensamos con Dede (2002) que un medio es un canal mediante el cual es posible transmitir unos contenidos, pero también es un transmisor de representaciones que posibilita la expresión de nuevos tipos de mensajes. De este modo, el entorno mismo puede considerarse un mensaje, recordando con ello las ya míticas palabras de Marshall MacLuhan “el medio es el mensaje”.

Los EVA usados meramente como medios, son adoptados rápidamente por la comunidad universitaria: la disponibilidad técnica, el uso masivo, la rapidez y la posibilidad que entraña como recurso de comunicación rápido y efectivo ha entrado fuertemente en las comunidades educativas. Sin embargo, los EVA considerados como contextos completos de enseñanza son ignorados por gran parte del sistema universitario sin que se implementen como contextos educativos completos. Pero los EVA no son simplemente un medio tecnológico potente y comúnmente utilizado que le “sirve” a la enseñanza. Los EVA son contextos completos de enseñanza, en el sentido

que se desempeñan como “lugares” de interacción educativa. Entendiendo el espacio como un modo de ser y no únicamente territorialidad.

También es clave destacar la diferencia entre las características técnicas de las pedagógicas, ya que es frecuente que la complejidad técnica le quite importancia a las cualidades pedagógicas de los EVA, tal como señalábamos antes, confundiendo *medio* con *contexto*. A continuación presentamos esas diferencias (Salinas, 2006):

#### **Características Técnicas de los EVA.**

- **Accesibilidad:** posibilitan el acceso remoto a través de un navegador.
- **Multiplataforma:** utilizan estándares que pueden ser vistos en cualquier computador.
- **Intranet/Internet:** son accesibles desde Internet aunque la mayoría contempla la posibilidad de su utilización en Intranet.
- **Presentación de la información en formato multimedia:** la www permite presentar la información mediante diversos medios (texto, gráficos, animaciones, audio y vídeo).
- **Interfaz gráfica:** se integran las diferentes herramientas de comunicación y acceso a la información.
- **Estructura servidor/cliente:** posibilita que no se requiera la instalación de ningún software específico.
- **Acceso restringido:** se debe disponer usuario y clave para acceder.
- **Estructuración de la información en formato hipertextual:** la información es estructurada a través de vínculos que unen diferentes documentos mediante textos, audio, imágenes, etc.

#### **Características educativas de los EVA.**

- **Seguimiento del progreso del estudiante:** se presentan los resultados de ejercicios y diversos test de autoevaluación, estadísticas de itinerarios

seguidos, participación a través de herramientas de comunicación, accesos al sistema, tiempo invertido, análisis de contenido, etc.

- **Comunicación interpersonal:** pueden clasificarse según el criterio de concurrencia en el tiempo en síncronas (audio/videoconferencia, pizarra compartida, espacios virtuales, chats...) y asíncronas (correo electrónico, noticias, tableros, etc.)
- **Trabajo colaborativo:** se trata de compartir información, facilitar la solución de problemas o la toma de decisiones en equipo. El trabajo colaborativo se relaciona con ciertas características técnicas como transferencia de ficheros, aplicaciones compartidas, asignación de tareas, calendario, chat, convocatoria de reuniones, navegación compartida, pizarra compartida, etc.
- **Gestión y administración de los alumnos:** permiten las actividades relacionadas con la gestión académica como matrículas, consulta del itinerario académico y certificados.
- **Creación de ejercicios de evaluación y autoevaluación:** la evaluación del aprendizaje en este tipo de entornos debe ser contemplada desde el punto de vista del profesor y del alumno a través de diversos mecanismos evaluativos que entreguen información sobre el avance en el aprendizaje.
- **Acceso a la información y contenidos de aprendizaje:** proporcionan diversos recursos de aprendizaje como hipermedias, simulaciones, textos, imágenes, secuencias de vídeo y/o audio, ejercicios y prácticas, etc.
- **Interacción:** siguiendo a Moore (1989), estos autores diferencian tres niveles de interacción: alumno-profesor, alumno-contenido y alumno-alumno. Hillman, Hills y Gunawardena (1994) añaden un cuarto componente al modelo de Moore y que es la interacción alumno-interface (interacción entre el alumno y la tecnología que transmite la información como componente central del modelo).

A partir de todas estas categorizaciones y elementos críticos, definimos estos espacios en función de las personas que los ocupan y en concordancia con las potencialidades

tecnológicas en que se sustentan. Así, los EVA también podrían entenderse como una comunidad de personas que interactúan entre sí. Esto nos lleva a utilizar el concepto de Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA). Estas comunidades son grupos de personas que se relacionan a través de Internet, centrándose en un determinado contenido donde existe un interés de aprendizaje común.

Pero entonces, ¿cuál sería la diferencia entre los EVA y las CVA? Entendemos que forman parte del mismo fenómeno, pero que se diferencian en aspectos sutiles pero relevantes. Las CVA se sustentan y dependen de los EVA, pero no todos los EVA devienen en CVA. Esto es así porque la utilización de las TIC no asegura que un grupo de personas devenga en una Comunidad de Aprendizaje. Ya decíamos anteriormente que no todos los EVA son utilizados como contextos completos de enseñanza. Por esta razón las CVA son más “ambiciosas” -desde una perspectiva educativa- que los EVA. Para Coll (2004) las CVA han de formar parte de otras comunidades y sea cual sea su categoría (aula, centro educativo, etc) o los objetivos que busquen, tienen como referente principal promover una cultura de aprendizaje como motor para el desarrollo de la eficacia en educación. Además, utilizan las tecnologías para reforzar redes de intercambio y comunicación y como instrumento para potenciar el aprendizaje de sus miembros.

Dentro de esta realidad surgen algunas preguntas fundamentales: ¿Cuáles son los alcances reales de los EVA en el ámbito universitario? ¿Qué papel tienen y han tenido las universidades en la elaboración y funcionamiento de estos entornos y sus comunidades?

### **1.3. La evolución de los espacios virtuales de aprendizaje en ámbitos universitarios en el contexto de la sociedad de la información**

En este apartado se comienza por presentar un breve recorrido de la Universidad a través de la historia para comprender la evolución y la existencia de los EVA dentro de

las universidades en la actualidad. Para ello, presentamos el siguiente cuadro elaborado por Tiffin y L. Rajasingham, en función de tres periodos clave de la historia:

- los inicios de la universidad (*preindustrial*)
- la universidad y el papel del Estado Nación (*industrial*)
- la situación actual y futura de la Educación Superior en la Sociedad de la Información (*de la información*).

**Tabla 2: tres periodos claves de la historia universitaria (Tiffin y I. Rajasingham, 1997 p. 116):**

| Era<br>indi-<br>cadores | <i>Preindustrial</i>  | <i>Industrial</i>  | <i>De la información</i> |
|-------------------------|-----------------------|--------------------|--------------------------|
| Idiomas                 | Latín y griego        | Idiomas nacionales | Inglés                   |
| Alumnos                 | Los jóvenes de élite  | Los jóvenes        | Todos                    |
| Edad de los alumnos     | 6-20 años             | 6-16 años          | Cualquier edad           |
| Pago                    | Padres                | Por los impuestos  | El usuario               |
| Proveedores             | Iglesia               | Estado             | Corporaciones            |
| Dónde                   | Lugar de conocimiento | Pueblos y ciudades | En cualquier lugar       |
| Cuándo                  | Tiempo concertado     | Tiempo establecido | Cualquier momento        |
| Sistema económico       | Tradicionalismo       | Taylorismo         | Neoliberalismo           |
| Fuente de currículum    | Profesor              | Estado             | Necesidades del alumno   |

A partir de este cuadro podemos concluir que la era de la información todavía no se ha consolidado, ya que dista mucho de lo que estos autores habían “profetizado”. Siguiendo la misma línea de razonamiento de los autores, más bien estamos en un

momento de transición entre la sociedad industrial y la de la información, y al parecer, muy lejos aún de la sociedad del conocimiento: la *Nación* todavía es un referente real, y aunque muchos aseguraban que estaba perdiendo su poder, vemos que frente a la crisis económica que empezó hace algunos años, nunca ha perdido su protagonismo; si bien el *inglés* es la lengua más importante del planeta, está lejos de ser el idioma usado masivamente para impartir conocimiento; el *currículum* no ha cambiado en la mayoría de las universidades, aunque existe un avance, especialmente en el Espacio Europeo de Educación Superior; y el *dónde* y *cuándo* estudiar, sigue siendo presencial en la mayoría de las universidades, a excepción de las Universidades virtuales de reciente existencia y limitado alcance.

### 1.3.1. Los EVA desde la perspectiva del *e-learning*<sup>7</sup>

Normalmente se define el uso pedagógico de los espacios virtuales desde el concepto de *e-learning*<sup>8</sup>, que se caracteriza por **la separación física** entre profesores y alumnos, **uso de tecnología informática** y de redes y **uso de la comunicación constante** (tanto síncrona como asíncrona) para que se establezca una retroalimentación entre los actores involucrados.

Según la visión tradicional, el origen del *e-learning* fue la enseñanza por correspondencia. Su nacimiento habría sido en 1700, aunque su explosión como sistema educativo masivo acontecería muchos siglos más tarde. En este contexto, se consideran tres grandes generaciones o etapas de desarrollo:

- **La formación a distancia gracias a la tecnología de la imprenta:**
  - Se estudia con materiales impresos (entregados por correo postal).
  - La comunicación es asíncrona.

---

<sup>7</sup> Hemos decidido usar el término en inglés y no su equivalente castellano de “teleformación”, del mismo modo que es más simple decir “e-mail” o definitivamente “mail”, frente al largo y poco usado “correo electrónico”.

<sup>8</sup> Los conceptos sobre el *e-learning* y educación a distancia aquí presentados son una síntesis personal a partir de diversas fuentes: Garrison y Anderson 2005; Barbera et al, 2001; Tiffin y Ragasingham, 1997; Holmberg, 1989.

- La interacción entre profesor y alumno es mínima.
- **La formación a distancia con multimedia:**
  - -Se estudia con materiales multimedia y de difusión masiva (textos, imágenes, cinta de vídeo, radio, casete de audio).
  - -La comunicación es asíncrona.
  - -La interacción entre profesor y alumnos es mediana.
- **Formación a distancia mediante el uso de tecnologías (TIC) o *e-learning*:**
  - Uso de materiales con soporte de TIC (materiales multimedia y de difusión masiva).
  - La comunicación es síncrona y asíncrona.
  - La interacción es alta.
  - Los medios usados son: telecomunicaciones vía televisión (satélite y cable) y computador con videoconferencia (vía RDSI, fibras ópticas, etc.).

Actualmente, los sistemas de *e-learning* utilizan diversas plataformas educativas diseñadas especialmente para que los usuarios puedan usar cómoda y eficientemente los recursos para el aprendizaje. En estas plataformas se encuentran las diferentes herramientas para facilitar el trabajo de los profesores y de los alumnos con el fin de garantizar la óptima utilización de los mismos para los procesos de enseñanza y aprendizaje: herramientas para la comunicación sincrónica y asíncrona, para la gestión de los materiales de aprendizaje, para la gestión de personas participantes, incluidos sistemas de seguimiento y evaluación del progreso de los estudiantes (Casanova, 2008).

Estas plataformas, tan adecuadas en términos de eficacia y comodidad, presentan diversos “peros”, especialmente referidas a aspectos económicos, ya que son licencias caras y que deben renovarse continuamente. Además, tampoco son fáciles de usar, puesto que son en sí mismas un contenido para ser aprendido (García Carrasco, 2005).

### **1.3.2. Evolución, proyección e impacto de los EVA y el *e-learning* en los actuales escenarios universitarios**

Las plataformas más adecuadas son las de carácter libre y que son fáciles de usar para un sujeto de conocimientos informáticos de nivel usuario (como Moodle, que además es bastante intuitiva). El problema radica en que el escenario informacional es tan complejo y cambiante que no sabemos cuánto va a durar una plataforma de este tipo o si, en el corto o mediano plazo, se convierta en inutilizable. Apostamos por lo más positivo: que estas plataformas crezcan, se usen y sean cada vez más comunes, libres y diversas.

Más allá de las plataformas informáticas, los EVA dentro del *e-learning* ofrecen muchas ventajas relacionadas con la flexibilidad en la gestión del tiempo. También existe flexibilidad geográfica, ya que se puede acceder desde cualquier lugar donde haya un ordenador conectado a Internet. Pero presentan también algunos inconvenientes como la necesidad de disponer de herramientas tecnológicas que algunos consideran básicas, pero que no son baratas, como ya decíamos. También requieren de exigencia de conocimientos informáticos a nivel usuario, que si bien ya son parte de la alfabetización de una gran parte de la población, no significa que debamos ignorar la “brecha digital” que aun hoy existe. Además, se exige al alumno una mayor voluntad y disciplina que en la formación presencial. Hay una falta de contacto directo con los compañeros y el tutor, por lo que se puede tener una sentida sensación de soledad y aislamiento, lo que podría provocar una falta de motivación para continuar con el aprendizaje.

Lo presentado anteriormente, señala algunos patrones comunes en la evolución de la educación superior y su relación con la actual enseñanza universitaria virtual, además de que permite ordenar el qué del *e-learning* dentro de una categorización relativamente coherente. Pero es más interesante comprender el fenómeno desde su complejidad, sabiendo que las categorías existen y que ayudan a ordenar los



fenómenos, pero que gran parte de las veces hay que superarlas para avanzar. Y como casi todos los hechos humanos, lo que sucede normalmente no es como se prevé. Así, la evolución de los espacios virtuales de aprendizaje (EVA) no ha tenido un camino ordenado y secuenciado, ni tampoco partió desde “un lugar” claramente definido que determine a dónde va a llegar en el futuro.

Las primeras aulas que utilizaron redes de información fueron un complemento de las clases presenciales. Por otra parte, la educación a distancia tradicional, empezó a usar las redes telemáticas también para complementar y hacer más fáciles los intercambios entre los materiales, profesores y alumnos. Más adelante, los cursos en Red pasaron a formar parte del denominado *e-learning* tal como se conoce actualmente en la Educación Superior. Es interesante reflexionar sobre el término de *e-learning*, que no solo abarca diversas modalidades que van desde lo formal a lo informal, sino que también desde diversos ámbitos: como evolución natural de la educación a distancia tradicional, como complemento de la educación tradicional presencial y como forma de enseñanza y aprendizaje de características particulares y únicas (Harasim, Hiltz, Turoff y Teles, 2000).

Por lo anterior, no es posible elaborar una línea de tiempo ordenada y clara desde una “evolución” de la educación a distancia hasta el *e-learning* actual. Una gran parte de los avances tecnológicos que hoy día se traducen en los EVA, surgieron en instituciones educativas que nunca pertenecieron a la educación a distancia tradicional. La mayoría de las universidades tradicionales que utilizan los espacios virtuales como complementos a las clases tradicionales, clases mixtas, curso on-line o experimentos educativos relacionados, o las universidades virtuales (por ejemplo UOC en Catalunya) nacen en la misma era de la información y no como instituciones que evolucionaron desde la educación a distancia. Además, es probable una parte del boom del *e-learning* no se deba a criterios verdaderamente educativos, sino más bien a factores económicos, de modas y de comodidad, ya que Internet permite reducir costos y aumentar el número de matrícula (Barberá, Badia y Mominó, 2001; Calvo y

Ellis, 2003). No se debe olvidar que muchos detractores de la educación a distancia tradicional, que la denominaban como “una educación marginada, ahora son activos defensores de la educación en EVA” (Barberá et al 2001, p. 15).

La educación del siglo XXI, seguramente será el resultado de otra convergencia o “necesario diálogo”, entre el e-learning y la enseñanza presencial. Ya señalábamos más arriba la existencia de clases mixtas, que implican tanto clases presenciales como virtuales. Hoy en día esa “mixtura” está cobrando un peso propio y de bastante proyección futura denominado *blended learning* (educación mixta) que combina lo mejor de los EVA y de los entornos presenciales (Gutiérrez Martín, 2009).

Los EVA dentro del *e-learning* y el ahora más reciente, *blended learning*, representan el cambio más concreto en la actual Educación Superior. Pero es necesario situar este fenómeno dentro una perspectiva global, definiendo qué es realmente la universidad, cuál es su función, hacia dónde debería dirigirse. En definitiva, ampliar la mirada hacia la totalidad del fenómeno.

#### **1.4. La función de la universidad en el nuevo escenario educativo**

La UNESCO señala que las funciones principales de las universidades son: realizar investigaciones; formar ciudadanos responsables y adaptados a las necesidades tanto presentes como futuras de la sociedad; propiciar el aprendizaje permanente con el fin de formar ciudadanos activos y conscientes de las necesidades de justicia y paz; contribuir al pluralismo y diversidad cultural; proteger y consolidar los valores sociales universalmente aceptados; y contribuir al desarrollo y mejora de la educación en todos sus niveles (UNESCO, 1998).

Por dicha razón es errado pensar que solamente se trata de divulgar o guardar los conocimientos, puesto que la cultura impresa y actualmente la cultura digital ya lo hace. Tampoco el objetivo principal de la Universidad es formar buenos profesionales,

ya que muchos oficios y trabajos realizados durante años entregan las herramientas para ello sin necesidad de ir a la Universidad, así como también existen otros tipos de instituciones que pueden entregar formación similar a la universitaria. La principal función de la Universidad posee una característica que le es exclusiva y que se refiere a la posibilidad del encuentro entre el que aprende y el que enseña, entre el que quiere saber y el objeto estudiado (verdadera investigación), entre todos aquellos que saben y quieren compartir su saber y experiencia, con otros que no tienen ni ese saber ni la misma experiencia.

En definitiva, la Universidad concebida como la posibilidad de un diálogo de características éticas que den cuenta de la experiencia humana. De esta forma la Universidad debería ser el espacio privilegiado para el verdadero encuentro humano a través de un lenguaje común, donde las bases de ese lenguaje se sustenten en el diálogo continuo, ya sea desde la disciplina que da el estudio de un determinado conocimiento, ya sea desde la apertura del conocimiento abierto. El encuentro humano universitario se basa en la existencia del lenguaje como elemento fundador del acto de conocer; lenguaje dialogado que permite la creación y la transmisión del conocimiento en un ambiente pluralista y responsable. No obstante, es difícil que este encuentro sea posible en un espacio tan masivo como lo es la mayoría de las universidades en la actualidad.

En un espacio reducido, donde los estudiantes parecen ser solo números en un sistema masivo, resulta casi imposible la existencia de verdadero diálogo y encuentro humano. Por esto, la masividad de la Universidad no se trata solamente de una cuestión cuantitativa, sino sobre todo, cualitativa. O es que el salto cuantitativo que hizo posible la masividad de la universidad en los años 60, no permitió responder a las necesidades de calidad que un proceso más lento sí hubiese posibilitado. Lo concreto es que hoy en día la Universidad se enfrenta a una difícil tarea; no solamente está en crisis la investigación académica y el sentido de la extensión universitaria, sin siquiera considerar el papel que le corresponde como modelo ético del actuar social y personal.

La principal crisis afecta principalmente a los estudiantes y radica en el modelo pedagógico que ofrece la mayoría de las universidades. La masividad implica un sistema de enseñanza en el que el profesor se convierte en un mero transmisor de información, de tal modo que es prácticamente imposible el verdadero encuentro humano en torno a una experiencia de aprendizaje común.

Una alternativa posible en este nuevo escenario, es la convergencia reflexiva de las posibilidades pedagógicas asentadas en las innovaciones tecnológicas. Y la reflexión sobre el cómo enseñar y el cómo aprender mediante los EVA significa cambios en el trabajo pedagógico. Tradicionalmente, dicho trabajo ha consistido en que el profesor explica un tema a partir del cual el estudiante, debido a la fragilidad de la memoria, sintetiza mediante la toma de apuntes. No obstante, este proceso no garantiza el aprendizaje ni la comprensión, ni siquiera garantiza que los estudiantes hayan reproducido correctamente lo que el profesor quería transmitir. Pues bien, el problema entonces no radica en si se acortan o se alargan las distancias mediante la utilización de los EVA, se trata más bien de favorecer significativamente el sistema cognitivo del sujeto con los recursos tecnológicos disponibles. Se trata sobre todo de comprender, de que el alumno comprenda, más allá de la distancia física que tenga, o que no tenga, con su maestro o con sus compañeros (García Carrasco, Ferrer, Mompó, Naya, 1999).

Por esto, la cuestión estriba en utilizar esas tecnologías interactivas al servicio de los procesos de enseñanza- aprendizaje, procesos que desde nuestra perspectiva son básicamente comprensivos y dialógicos. Aunque las innovaciones tecnológicas que se usarán durante los próximos años ya están disponibles en la actualidad, la mayoría está aún sin explotar (Bates, 2001). Y “explotar”, en este contexto, se refiere a cómo esas herramientas estén al servicio de un cambio profundo en las formas de interacción educativa. Habrá que ver cuál es la capacidad de las personas, sobre todo de las instituciones que tienen encomendada esta tarea, para hacer realidad estas posibilidades de cambio.

Y frente a estas posibilidades, se evidencia otra vez la dicotomía *Virtual/real*, en la que lo virtual es la posibilidad de que la herramienta tecnológica que sí existe, dé paso a un cambio cultural y educativo que todavía no existe. Lo “virtual” ahora es comprender que la transición a un modelo educativo dialógico y plenamente constructivista, no pasa necesariamente por las tecnologías, ni por una ley escrita, ni por las bondades de una determinada metodología, porque el verdadero problema está en la creencia implícita de lo que es enseñar y aprender para todos y cada uno de los actores implicados en el proceso.

Más adelante comprenderemos de qué forma el modelo educativo tradicional se asienta sobre una estructura de interacción comunicativa que está arraigada en el “programa” de profesores y de alumnos por igual. Por ahora, presentaremos los necesarios cambios que se requieren y los que se están llevando a cabo para que los procesos comprensivos, es decir, verdaderamente educativos, puedan tener lugar en las aulas universitarias.

### **1.5. Cambio de enfoque educativo en la Universidad: lo que se está haciendo y lo que es necesario hacer (en Europa y el mundo)**

Hoy en día -y desde hace algunos años- ya es un tópico común el afirmar que la educación universitaria tradicional, entendiéndola como aquella que enseña en ambientes descontextualizados, enfocada en la transmisión de contenidos y con una gran carga memorística, no cabe en el nuevo y cambiante escenario mundial (Correa, 2003; Fernández, 2002). En otro ámbito, en el informe Delors se señalaba, ya hace un tiempo, que en la Educación Superior deberían haber (Delors, 1996):

- Cambios en la docencia.
- Cambios en la investigación.
- Nuevos escenarios de aprendizaje.

Tales propuestas pasadas ya se están visualizando como realidades en el ámbito de la Unión Europea. La necesidad de una redefinición de la función y de las características de la educación superior de cara al nuevo milenio tiene por nombre Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este espacio nace como una necesidad urgente y necesaria, y que es la de unificar criterios con los demás países europeos para equipar títulos en un espacio europeo que busca ser común. En el “Comunicado de Londres”, el 18 de mayo de 2007 se reunieron los países involucrados en el Proceso de Bolonia, donde se expone (London Communiqué, 2007. p. 1)<sup>9</sup>:

1.4 We reaffirm our commitment to increasing the compatibility and comparability of our higher education systems, whilst at the same time respecting their diversity. We recognise the important influence higher education institutions (HEIs) exert on developing our societies, based on their traditions as centres of learning, research, creativity and knowledge transfer as well as their key role in defining and transmitting the values on which our societies are built. Our aim is to ensure that our HEIs have the necessary resources to continue to fulfil their full range of purposes. Those purposes include: preparing students for life as active citizens in a democratic society; preparing students for their future careers and enabling their personal development; creating and maintaining a broad, advanced knowledge base; and stimulating research and innovation.

El proceso de la convergencia europea se ha propuesto como objetivo central promover la movilidad de los profesionales y al mismo tiempo atraer a personas de ámbitos ajenos a la Unión, de modo tal que la oferta educativa europea sea atractiva para la formación de ciudadanos de otros países y continentes. Para que ello pueda

---

<sup>9</sup> La traducción es nuestra: “Reafirmamos nuestro compromiso con incrementar la compatibilidad y comparabilidad de nuestros sistemas educativos, respetando al mismo tiempo su diversidad. Reconocemos la importante influencia que ejercen las instituciones de educación superior (IES) en el desarrollo de nuestras sociedades, en base a sus tradiciones como centros de enseñanza, investigación, creatividad y transferencia de conocimiento, así como su rol clave en definir y transmitir los valores en torno a los cuales se cimentan nuestras sociedades. Nuestro objetivo es asegurar que nuestras UES tengan los recursos necesarios para continuar cumpliendo su amplio rango de propósitos. Estos propósitos incluyen: preparar a los estudiantes para la vida como ciudadanos activos en una sociedad democrática, preparar a los estudiantes para sus futuras carreras y potenciar su desarrollo personal; crear y mantener una base amplia de conocimiento avanzado; y estimular la investigación y la innovación”.

lograrse de forma transparente y concreta, es necesario armonizar los programas de estudio en torno a unos criterios comunes que permitan la comparabilidad de las titulaciones entre los países. En este sentido, el proceso de Convergencia Europea está orientado hacia la consecución de dos objetivos estratégicos:

- a. el incremento del empleo en la Unión Europea
- b. la conversión del Sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

No obstante, el camino para lograr estos objetivos en un continente que se caracteriza por sus inmensas diferencias culturales e idiomáticas, es un trabajo largo y que involucra a diversos actores del ámbito académico y de la política. De este modo, el proceso comienza con la reunión de cuatro países miembros de la Unión Europea. El 25 de mayo de 1998, los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaron en la Sorbona una primera Declaración, instando al desarrollo de un "Espacio Europeo de Educación Superior".

Posteriormente, se celebra una nueva conferencia, que dará lugar a la declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bologna el 19 de junio de 1999. Esta declaración cuenta con una mayor participación que la anterior, siendo suscrita por 29 Estados europeos: no sólo los países de la UE, sino también países del Espacio Europeo de Libre Comercio y países del este y centro de Europa.

Los principales objetivos recogidos en la Declaración de Bologna (1999) son:

- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cosas, de un Suplemento al Diploma.
- La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales, pregrado y grado. El título otorgado al terminar el primer ciclo tendrá que tener un valor específico en el mercado de trabajo europeo. El segundo ciclo llevará a la obtención de un Master y/o Doctorado como ocurre en muchos estados Europeos.

- El establecimiento de un sistema de créditos, denominado ECTS.
- La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- El fomento de una necesaria dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
- El estímulo a la movilidad y eliminación de los obstáculos para su libre ejercicio por parte de los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea.

El sistema de créditos ECTS es el cambio más radical al que se enfrentan las instituciones de educación superior en Europa. Algunas de estas consecuencias, que se derivan del plan de Bolonia, son (Sanz, de la Concha y Ariza, 2011):

- ✓ Mayor peso a la evaluación continua, menor peso al examen final.
- ✓ Uso de evaluación cuantitativa y cualitativa.
- ✓ -Trabajar con grupos más pequeños, atención más personalizada, relación más cercana entre profesores y alumnos.
- ✓ -Favorecer las actividades semi-presenciales o no presenciales.
- ✓ -Mayor dedicación de parte del profesor para la atención individualizada, la corrección de trabajos, la preparación de actividades de clase, etc.
- ✓ -Posible redefinición de la valoración de las horas de trabajo del profesorado.
- ✓ -Dificultad de los estudiantes para trabajar mientras estudian.
- ✓ -Posibles modificaciones de la infraestructura física para adaptarla a la nueva metodología de trabajo (Ej: Mayor número de aulas pequeñas vs. Menor número de aulas grandes)
- ✓ -Modificación de programas y planes de trabajo para adaptarlos a la nueva metodología de enseñanza-aprendizaje.

Otro de los pasos más importantes en este proceso de convergencia, ha sido la creación de una red de investigación y desarrollo denominada Proyecto Tuning. Este



proyecto ha intentado implementar los lineamientos de la declaración de Bologna estableciendo una metodología de trabajo para las universidades que participen en él.

La importancia del *Tuning* radica en el desarrollo de una metodología por medio de la cual se pueda llevar a cabo la convergencia de los distintos programas académicos en los diferentes países de la Unión. Este proceso de convergencia expresa que la definición de un perfil profesional basado en competencias es adecuado a la luz del cambio constante del conocimiento, la necesidad de formación permanente, y la transformación acelerada de los modos de producción y organización en el trabajo (Rodríguez Conde y Vargas, 2003).

#### **1.5.1. La estrategia Universidad 2015: el EEES en España**

En España asistimos a un proceso que complementa lo iniciado hace más de una década en Bologna denominado **Universidad 2015 (EU2015)**. Esta Estrategia nace en el seno del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), asumido en España bajo el Real Decreto 1393/2007 (que reglamenta el nuevo marco de las enseñanzas y contenidos en la Universidad). Sin embargo, busca un horizonte más global que lo propiamente educativo, ya que su plan abarca diversos aspectos de gestión, políticas, alianzas estratégicas, etc. A nivel europeo la Estrategia 2015 se alinea con los diversos procesos modernizadores que se han ido materializando en reuniones claves realizadas en 2006, 2007, 2008 y principalmente en la Estrategia de Lisboa, que declara la necesidad de alinearse a una sociedad y una economía del conocimiento. Todo esto implica planificar, acordar e implementar una serie de acciones a largo y mediano plazo entre los distintos actores involucrados.

La Estrategia Universidad 2015 es una iniciativa realizada por las propias Universidades, los gobiernos autonómicos y el Gobierno central, que aspira alcanzar la modernización de las universidades españolas, a través de distintos objetivos relacionados con la formación e investigación, la internacionalización de las

universidades y la puesta en marcha de un proceso competitivo que es acorde con el actual sistema económico<sup>10</sup> y la globalización del conocimiento. Como meta declarada se encuentra el objetivo de situar a las universidades españolas en un contexto de competitividad, posicionándolas entre las 300 más competitivas del mundo y entre las 150 primeras de Europa.

Los principales objetivos que se marca la Estrategia Universidad 2015 son (EU2015, 2010, p. 13)

- Determinar la misión y las funciones básicas de las universidades españolas en el contexto actual así como el nuevo papel de las universidades públicas como servicio público promotor de la educación superior universitaria y de la generación de conocimiento.
- Desarrollar plenamente la formación universitaria, atendiendo los criterios de calidad y adecuación social, en el contexto del marco europeo y de la nueva sociedad del conocimiento.
- Incrementar la capacidad investigadora y el impacto de la misma en el progreso, el bienestar y la competitividad de España.
- Mejorar las capacidades de las universidades para que sirvan a las necesidades sociales y económicas del país, así como a la vitalidad cultural y el progreso humano.
- Mejorar la competitividad de las universidades españolas en Europa e incrementar su visibilidad y proyección internacional.
- Diseñar un nuevo modelo sostenible de financiación universitaria adecuado a las necesidades del Sistema Universitario Español, y mejorar la política de becas, ayudas y préstamos a los estudiantes.
- Aumentar la autonomía y la especialización de las universidades, así como su rendición de cuentas a la sociedad.

---

<sup>10</sup> No se puede negar que el EEES y la EU2015 han generado una serie de reacciones en algunos grupos importantes dentro del estudiantado, que destacan el carácter privatizador de estos cambios, lo que perjudicaría a las universidades públicas, por una parte, y a los propios estudiantes, por otra. Se teme que estas estrategias pongan a la Universidad al servicio de intereses privados, generándose con ello un fortalecimiento de las élites y un debilitamiento de la sociedad civil en su conjunto.

- Apoyar el desarrollo profesional y la valoración social del personal universitario.

Estos objetivos se encuadran en cuatro espacios de acción, los que se refieren a:

- **Misiones:** referidas a la docencia, a la investigación y a la relación con el entorno; clave en esta última es la transferencia de conocimiento y la responsabilidad social universitaria (RSU).
- **Personas:** referidas a tres categorías y que son los funcionarios administrativos, los estudiantes y los docentes e investigadores.
- **Fortalecimiento de las capacidades:** referidas a las mejoras en las formas de gobierno, financiación, internacionalización, evaluación y comunicación universitaria.
- **Entorno:** referido a aspectos tales como sustentabilidad, inclusión, espacios universitarios concebidos como ciudades, etc.

## 1.6. El papel de las competencias en el actual escenario universitario

En el escenario descrito en el apartado anterior, las competencias juegan un rol fundamental en lo que a objetivos académicos y de aprendizaje se refiere, en el marco del cambio que requiere la actual sociedad de la información. Las competencias entendidas como un *saber-hacer* en función de unos desempeños relativamente estandarizados y no en función de unos conocimientos estables, parecen dar respuesta adecuada al problema. Pero algunos críticos de las competencias señalan que carecen de “densidad conceptual” y que es otra forma más de hacer “técnico” (o intentar hacerlo) una disciplina tan compleja como es la educación. En este sentido Martín Barbero (2009, p. 22) señala que:

En la institución escolar, en el modelo escolar de educación, asistimos a un proceso parecido: lo que fue un ámbito de socialización densa se ha ido convirtiendo en un ámbito cada vez más dedicado a la administración de

saberes, que los expertos ahora denominan competencias, como si con esa palabra mágica se pudieran conjurar todos los conflictos que aquejan a la educación, cuando lo que en verdad están logrando es estandarizar su calidad y “abaratarla” de-socializándola, esto es, sometiéndola a los parámetros provenientes de la reingeniería empresarial y la competitividad del mercado.

Y en la misma línea, Gutiérrez Martín (2009, p. 99) reflexiona que:

... A los profesores universitarios se nos llena ahora la boca con el tema de las competencias, con la autonomía del alumno, con su papel como principal protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje..., cuando en realidad son viejos principios pedagógicos sacados ahora a la luz como bandera de una reforma de créditos, que, aunque conveniente y necesaria por cuestiones administrativas, ni siquiera podemos asegurar que pretenda ser innovadora.

Podemos compartir parte de estas críticas, entendiendo, por ejemplo, que es comprensible resentir que un criterio empresarial domine y condicione, en parte, la reforma universitaria europea. También es cierto que estandarizar la calidad, al menos en educación, no significa garantizarla. En definitiva, que un concepto cuyas implicancias en la realidad son tan complejas, no puede ser la solución al problema de las universidades. Estas críticas y reflexiones -siempre necesarias en ámbitos académicos- no impiden que el término ya esté entre nosotros, querámoslo o no. Por esto, trataremos de ver el fenómeno desde el análisis que nos compete, una perspectiva dialogante basada en el lenguaje.

### **1.6.1. Perspectivas y definiciones en torno al concepto de competencia**

En español el término competencia posee un doble significado<sup>11</sup> de “contienda”, por una parte, y de “aptitud” por otra. En un momento dado y debido al boom del concepto de calidad, el término se reutilizó como la base de estrategias de

---

<sup>11</sup> No así la palabra *competency* o *competence* en inglés

competitividad y productividad de las empresas (Mertens, 1996). Este concepto aplicado al mundo empresarial derivó más tarde en un uso educativo, convirtiéndose hoy en día en una de las claves para comprender el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior. De ahí que sea comprensible el por qué de las críticas al concepto, dado su origen extra académico.

Los diversos actores sociales y políticos relacionados con los ámbitos de la formación profesional en contextos de trabajo de las empresas, definen las competencias como un conjunto de características personales, interpersonales y cognitivas propias del sujeto y que son susceptibles de modificación positiva mediante su entrenamiento educativo. Se pueden definir como “el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo”<sup>12</sup>. Desde un enfoque específico del perfil profesional, la competencia se define como “la expresión global de la profesionalidad requerida por el desempeño pleno de la ocupación, en la que se explicitan las grandes funciones que la caracterizan junto a las capacidades que permiten ejercerlas eficazmente”<sup>13</sup> y también como “los conocimientos, capacidades y actitudes necesarios para realizar las actividades de trabajo a los niveles requeridos de calidad y eficacia”<sup>14</sup>.

Desde otra perspectiva, en el informe Competencias Clave de la comisión Eurydice se definen las competencias como multidimensionales porque abarcan una serie de conocimientos, reflexiones y comportamientos. Se pueden adquirir en todo tipo de contextos y de manera consciente e inconsciente; son una condición necesaria pero insuficiente y por lo mismo tienen un valor predictivo para las actuaciones reales; además son transferibles porque se pueden aplicar a diversas situaciones y en muchos contextos en un “Aprendizaje a lo Largo de la Vida”, todo ello en el marco de un aprendizaje reflexivo, crítico, dinámico y autorregulado (Eurydice, 2002, p.57).

---

<sup>12</sup> Ley orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional

<sup>13</sup> INEM, 1995

<sup>14</sup> Instituto Vasco de Cualificaciones y Formación Profesional .1999

En la Educación Superior la relación entre trabajo y adquisición de competencias se establece también, pero en un sentido abstracto o entendido como ejercicio: el sujeto no es evaluado en su desempeño laboral en situaciones reales de trabajo, sino más bien en acciones simuladas y protegidas por el aprendizaje dentro de una institución.

Debido a que el lenguaje de las competencias en el ámbito universitario es de utilización relativamente reciente, nos encontramos con un sutil giro de perspectiva tal y como se señala en el proyecto Tuning que la define “desde un enfoque integrado de las capacidades mediante la combinación dinámica de atributos que posibilitan un desempeño competente del futuro profesional como producto del proceso educativo”<sup>15</sup>. Esta definición se refiere a un conjunto de herramientas potenciales que el estudiante debe adquirir en situaciones de aprendizaje. Por ello, el Proyecto Tuning privilegia una aproximación a la educación centrada en el estudiante, en su capacidad básica de aprender en diferentes contextos, a partir de diferentes medios y para satisfacer sus expectativas y necesidades.

### **1.7. La competencia lingüística como pilar fundamental para el desarrollo de estudiante universitario**

El proyecto Tuning agrupa dos grandes dos tipos de competencias:

- 1- Competencias específicas:** son aquellas ligadas al conocimiento delimitado de un campo de estudio.
- 2- Competencias genéricas:** son aquellas consideradas elementales para la práctica eficiente de cualquier profesión.

Las competencias genéricas se subdividen en: competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. En total son más de 30 y la mitad de ellas se adquirirían después o sobre la base de las competencias instrumentales que son 11 y que hemos categorizado en tres bloques para facilitar el análisis posterior:

---

<sup>15</sup> Proyecto Tuning, 2002.

- 1) Habilidades elementales de alfabetización digital.
- 2) Capacidad para organizar y planear.  
Resolución de problemas.  
Toma de decisiones
- 3) Expresión oral y escrita en la lengua materna.  
Conocimiento-manejo de una segunda lengua.  
Habilidades para el manejo de información (recuperar y analizar información de diferentes fuentes)  
Capacidad de análisis y síntesis.  
Conocimiento básico de la profesión.

De estas competencias, el primer grupo es de rápido aprendizaje y fácilmente evaluable. Las segundas son de difícil aprendizaje o, más bien, son difíciles de medir objetivamente y están directamente relacionadas con la estructura de personalidad del sujeto, aunque como educadores estamos convencidos que todas las acciones humanas son susceptibles de ser enseñadas y aprendidas si las condiciones de base se dan y existe voluntad para ello.

Las terceras están relacionadas con las competencias lingüísticas que son de difícil enseñanza y aprendizaje, pero que con un plan adecuado se pueden alcanzar en el curso de una carrera universitaria, además, son susceptibles de evaluación objetiva. Estas competencias son la base instrumental (como la palabra lo indica) para el desarrollo de otras habilidades genéricas interpersonales y sistémicas como son:

- Capacidad crítica y autocrítica.
- Capacidad para aprender.
- Comprensión de la realidad.
- Capacidad para comunicarse con expertos de otros ámbitos.
- Habilidades para investigar.

El objetivo de plantear las competencias lingüísticas como la base sustantiva para la adquisición de las demás, no significa reemplazar a las otras ni restarles importancia. Lo que queremos destacar aquí es que ponemos en el lugar que le corresponde al componente más humano de todos: el lenguaje. Relevamos de esta manera, el aspecto clave de la tesis y el qué fundamental de nuestra investigación. Por otra parte, uno de los objetivos más relevantes de la Educación Superior es que los estudiantes aprendan a tener un pensamiento crítico y reflexivo; y una de las claves para lograrlo es mediante el uso adecuado del lenguaje. Y ello, sin olvidar también que las competencias lingüísticas no son únicamente de tipo comunicativo (habilidades sociales y psicológicas), o puramente gramaticales (conocimiento del código), nuestra perspectiva es más global, entendiéndola como la herramienta con la que aprehendemos el mundo y que, a su vez, nos aprehende para configurarnos por medio de ella.

### **1.8. La competencia discursiva en los espacios virtuales de aprendizaje (EVA)**

Para utilizar adecuadamente los EVA, se requieren de unas competencias múltiples que permitan procesar y elaborar la información que se presenta, en tanto se componen de lenguaje escrito, icónico, auditivo, en movimiento, etc. Por otra parte, se necesita de la integración de las diferentes formas de representar el conocimiento. Pero el componente principal de los EVA es el lenguaje escrito, un lenguaje que posee unas características propias. La comunicación en Red, tanto en ambientes síncronos como asíncronos, es un híbrido entre la oralidad y la escritura, en consecuencia, se necesita que los usuarios y los contenidos que se configuren en este contexto, se adapten a dichas características.

En otro sentido, las propias herramientas tecnológicas tienen unas limitaciones que no deben ser desdeñadas: los mensajes necesitan tener poca carga cognitiva, en el sentido de ser claros, funcionales y con una clara jerarquización semántica (en cuanto



a su significado) que facilite su comprensión. En suma, los usuarios deben tener unas habilidades cognitivas y metacognitivas acorde a las características técnicas y expresivas del medio en Red con el fin de que la comunicación logre su objetivo. Estas habilidades deben ser actualizadas tanto por el profesor como por el estudiante y que implican: **selección, comprensión, comparación y síntesis** de las contribuciones generadas en la Red con el fin de aportar de forma significativa, funcional y efectiva a la actividad que se esté realizando (Constantino, 2010).

Las habilidades propias del profesor incluyen la capacidad de planificar, monitorear, focalizar y flexibilizar los intercambios. **Planificar** significa cumplir con aportes, aunque sean mínimos, a la discusión grupal y a las actividades didácticas propuestas (informes, cuadros, documentos, etc). **Monitorear** significa ir midiendo los efectos de las contribuciones propias y las de los demás; es controlar hacia dónde va la discusión general y qué lugar ocupan los aportes del profesor. **Focalizar** implica, por un lado, seleccionar un tópico de debate y, por otro lado, mantener la atención en él hasta lograr la profundización que se considere necesaria. **Flexibilizar** es estar alerta a la posibilidad o necesidad de realizar cambios por eventos que lo exijan o sugieran. Otras veces, contra lo que puede pensarse intuitivamente, la flexibilidad implica utilizar cierta crítica enfática o provocativa para romper inercias interactivas empobrecidas o callejones sin salida (Constantino, 2010).

### **1.9. Hacia un modelo didáctico basado en el diálogo para la enseñanza universitaria**

Antes de la existencia de las potentes herramientas tecnológicas actuales, la educación a distancia no gozaba del respaldo que goza hoy en día. Es interesante constatar de qué forma Holmberg, un teórico de la educación a distancia, consideró el papel fundamental del lenguaje dialogado como la base para la adquisición de conocimientos significativos. Holmberg señala que el proceso educativo se realiza sobre la base de una conversación. Tipifica diversos aspectos en esta comunicación dialogada en el caso

de la educación a distancia que incluye: **comunicación real** entre profesores y estudiantes; **comunicación simulada** entre los estudiantes y el contenido; y la **conversación interior**, que es la comunicación simulada pero de mayor nivel, cuando el estudiante elabora conceptos a partir de conocimientos previos.

Según Barberá (2001), el planteamiento de dicho autor es más bien un conjunto de características globales, antes que una teoría educativa que permita explicar coherentemente la cantidad de fenómenos y procesos que se conjugan en las diferentes manifestaciones de la educación a distancia desde el punto de vista pedagógico. No obstante, la intuición de Holmberg, más allá de determinar si su planteamiento es una teoría compleja o solo un conjunto de ideas bien articuladas, entrega las pistas necesarias para concluir que la calidad educativa en el aula, se sustenta en la capacidad que tienen maestros y alumnos de interactuar adecuadamente. Candela señala que existe la paradoja de que hay maestros que con mínimos recursos obtienen excelentes resultados debido a la capacidad comunicativa que tienen en la sala de clases (Candela, 1999).

Esta capacidad para la interacción efectiva de los buenos profesores se sustenta en el buen manejo del lenguaje. Pero este “buen” no implica criterios gramaticales tradicionales ni tampoco que el profesor exponga sin diálogo sobre un contenido específico. Es importante que el docente se exprese claramente, sepa escuchar, y en gran medida, sepa permanecer en silencio cuando sus alumnos hablan en un contexto de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, (anteriormente especificamos este proceso dentro de lo que entendemos como competencia discursiva en Red). En el aula presencial es común que el profesor de cualquier nivel, ya sea escolar o universitario, caiga en la práctica de usar excesivamente el lenguaje sin mediación. De hecho, es muy probable que no sepa hacer otra cosa más que exponer sobre lo que sabe. No obstante, en el aula virtual, el profesor no puede “hablar” todo el tiempo debido a propia naturaleza de los EVA. Y es aquí donde comprendemos que las mediaciones de los instrumentos tecnológicos como objetos culturales que configuran formas de

actuar determinadas, sí influyen en las acciones de los sujetos y, a su vez, en la acción social en su globalidad.

Es importante distinguir entre las potencialidades propias de los EVA para la promoción de mejores prácticas de enseñanza y la relación, muchas veces interesada, que hacen diversos autores sobre cómo las TIC van a hacer cambiar el rol del profesor y del alumno, olvidándonos que es necesario y adecuado que la relación y las formas de ser del profesor y del alumno cambien no solo en los EVA (Salinas, 2006). Como veíamos anteriormente, el escenario tecnológico actual responde a mecanismos y procesos complejos, no a relaciones lineales de causa-efecto, ni mucho menos a la formulación de “recetas” sobre cómo debe ser la educación.

En nuestro estudio, es fundamental la relación entre la actual revolución tecnológica y la otra revolución que fue el origen del lenguaje como instrumento de comunicación semiótica. Y mucho después, analizar de qué manera a partir de la creación de la escritura, se dio paso a otra revolución cultural que cambió las formas de comportarse de los sujetos y alteró para siempre el modo de ser de la cultura en todos sus aspectos. No es casual, entonces, que en este estudio la interacción entre los procesos de pensamiento y los procesos asociados a los usos de la tecnología estén estrechamente ligados, así, pensamos con García Carrasco (2005, p. 45) que:

Nada es equiparable en magnitudes de consecuencias culturales a la aparición del lenguaje, la escritura o la tecnología informacional, si cotejamos estas contingencias con tecnologías como la conservación de alimentos, tecnologías de la automoción o las del manejo de explosivos. No parecen unas y otras parejas ni en sus efectos locales sobre las personas o sobre las comunidades de proximidad, ni en sus efectos globales respecto a la humanidad en su conjunto. En este documento destacamos la contingencia de la tecnología informacional, entendiendo que esa tecnología es virtualmente capaz de alcanzar el núcleo mismo de la praxis propiamente humana: generar, almacenar, gestionar la información con la que construye la mente sus representaciones, estudiar su

funcionamiento mediante simulaciones y emular el propio proceso mental de actuar sobre la representación.

Y siguiendo el mismo razonamiento (García Carrasco, 2005, p. 47):

Considero que entre las contingencias culturales más importantes hay tres de carácter comunicacional que produjeron o producirán grandes “explosiones/diezmaciones” culturales: la oralidad, la lectoescritura y las TIC. Estimo que la comprensión de los efectos de esta última contingencia es imposible de alcanzar sin aclarar el “impacto” que supusieron las otras dos porque, en contra de lo que parecen afirmar algunos, en la última se encuentran subsumidas las contingencias anteriores.

Existe, además, la metáfora de la mente como ordenador, (Jonson Laird, 1990) y también la evidencia de que la mente humana se parece más a un hipertexto que a un libro tradicional. Es como si hubiésemos dado la vuelta cultural y tecnológica para volver al inicio, cuando el lenguaje y las formas de relación eran más intuitivas, desordenadas, imprevistas y básicamente orales; pero no por ello, tremendamente complejas.

### **1.10. Reflexiones finales del capítulo**

Se ha destacado mucho el papel central del sujeto que aprende en el marco de un nuevo paradigma educativo. Diversos autores señalan que la interacción en EVA tiene como sujeto central del proceso al alumno. Por este motivo es necesario que el alumno *comprenda* de manera significativa aquello que aprende, tal como se hace referencia en líneas anteriores. No obstante, para que *comprenda*, el profesor debe primero interactuar con él, preguntar, conocer sus procesos cognitivos, sus dudas e inquietudes. El concepto de *enseñanza* basada en la figura del profesor está dando un giro hacia el *aprendizaje* centrado en el alumno. Los EVA señalan un nuevo camino para que esta comprensión tenga lugar. Sin embargo no son el principal problema en

la educación universitaria de hoy en día. Que el alumno sea el sujeto central puede ser hasta cierto punto cuestionable, porque ¿qué significa esto realmente? ¿Y por qué no sería entonces central también en ambientes cara a cara?

Por esto es que necesitamos un espacio de reflexión. Un espacio dónde el habla reflexiva y la escucha activa sean el motor principal que mueva el cambio pedagógico en las universidades. Necesitamos volver al lenguaje como aquel espacio de encuentro de lo humanamente genuino. Esta innovación dentro del aula implica cambios en la docencia. Pero es fundamental que este cambio asuma el rol e importancia que le corresponden junto con la investigación y la extensión universitaria. Afirmamos que en ámbitos presenciales y virtuales, es necesaria la innovación en las formas de interacción educativas; transformaciones que se asienten en el desarrollo tecnológico y que, paralelamente, sean capaces de generar la transformación de lo que significa ser genuinamente humano: la capacidad de enseñar y de educar por medio del lenguaje y el diálogo auténtico.

Y en esta vorágine que nos rodea, integrar las mediaciones tecnológicas, el proceso de leer y escribir, los mismos conocimientos necesarios para aprender y sobrevivir. Es muy fácil dar recetas sobre cómo enseñar y cómo aprender y como situar al alumno en el centro del aprendizaje pero ¿hasta cuándo con las mismas ideas repetidas que tanto repetirlas ya carecen de densidad conceptual? ¿Y si resulta que planteamos que no es únicamente el estudiante el protagonista del proceso educativo sino que es también el profesor, es decir, el ser humano en su totalidad? ¿Y si planteamos que las distintas metodologías y teorías de aprendizaje, así como sus correlatos tecnológicos (aprendizaje cooperativo, dialógico, constructivista, por descubrimiento, etc, tanto en EVA como en entornos presenciales) no son en absoluto la solución a los problemas educativos si es que no están fundadas sobre la base de un contenido cultural que tenga sentido y/o que ayude a encontrar un sentido? Y todo ello sobre la base de una interacción basada también en la figura del profesor como ser humano que es capaz

de comunicarse y que ayuda a encontrar dicho sentido, un docente que aprende en el mismo proceso de enseñanza.

El énfasis de los EVA considerados como medios, radica en su potencial puramente tecnológico. Nuestro énfasis, en cambio, considera que el potencial tecnológico de los espacios virtuales de aprendizaje está al servicio de la comunicación efectiva y afectiva, profundamente ética, basada en el concepto de lenguaje como discurso, sobre el que se sustenta el aprendizaje y sobre el que nos detendremos detalladamente en los capítulos que siguen.

## **CAPÍTULO DOS**

# **EL DIÁLOGO EDUCATIVO: CONCEPTOS FUNDAMENTALES DESDE LA PERSPECTIVA DISCURSIVA**

Es nuestra experiencia lingüística, la inserción en ese diálogo interno con nosotros mismos, que es a la vez el diálogo anticipado con otros y la entrada de otros en diálogo con nosotros, la que abre y ordena el mundo en todos los ámbitos de la experiencia".

(Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*)



## 2. Presentación

En el presente capítulo abordaremos algunos de los tópicos más relevantes en torno a la investigación sobre el lenguaje, estudio que puede ser abordado principalmente desde dos grandes perspectivas: el **enfoque formalista**, que estudia el mecanismo formal de la lengua como elemento básico en la ordenación del pensamiento y el **enfoque funcional** que se refiere al estudio del lenguaje en uso. En este estudio adherimos a la **perspectiva funcionalista** pero sin desconocer los aportes de los teóricos formalistas.

Así, la naturaleza del lenguaje se puede estudiar a partir de tres aspectos interrelacionados: i) como **signo lingüístico**, ii) como **realidad social** en situaciones comunicativas intencionadas y iii) como **procesos mentales** que dan cuenta de un significado<sup>16</sup>. Estos tres aspectos se relacionan con el nivel **sintáctico, semántico y pragmático del lenguaje**, niveles que analizaremos en detalle en el capítulo, en el que especialmente estudiaremos el nivel semántico y el pragmático.

En términos generales, se considera **el nivel semántico** como el significado que se le atribuyen a las expresiones lingüísticas. En el capítulo este nivel se enfoca desde diversas perspectivas y líneas teóricas. No obstante, la relevancia del nivel semántico para la presente tesis se encuentra principalmente en la dimensión discursiva del significado, no tanto a nivel de la palabra u oración. Este aspecto es clave para comprender el análisis que se realizará posteriormente, en la segunda parte de la tesis.

En el apartado dedicado al estudio del **nivel pragmático**, definiremos y describiremos el nivel en relación con la Pragmática (como área de estudio particular) además de explicar cómo este nivel es comprendido por diferentes escuelas e investigadores de maneras diversas. No obstante, la dimensión pragmática es tan amplia y abarca tantos

---

<sup>16</sup> Sobre los puntos ii) y iii), (lo social y cognitivo) lo profundizaremos en el capítulo cuatro, dejando el capítulo tres para abordar el fenómeno en su vertiente específicamente educativa

aspectos relaciones con la producción lingüística, que necesariamente estará presente en el análisis de los actos de habla, en las formas de comunicación y en la comprensión del contexto, especialmente en lo referente al contexto comunicativo. Por esta razón, en el presente capítulo, le daremos un especial énfasis al estudio del contexto, ya que consideramos que este no es “algo” que solamente “existe” “al lado del texto”.

Dentro de este marco global de perspectiva funcionalista, presentamos en detalle las teorías de la jerarquización de la información y la teoría de la tonalización (Lavandera, 1986; Pardo, 2002<sup>a</sup>, 2002b, 2010, 2011). La primera se refiere a un principio bastante general del lenguaje, puesto que implica el orden en el que se presenta la información dentro de una emisión (oración, texto). Este principio es que todas las lenguas jerarquizan la información con que los hablantes expresan sus ideas. Pero este orden gramatical conduce a la expresión y recepción de distintas intenciones que abarcan aspectos semánticos y pragmáticos. La segunda teoría es complementaria a la de la jerarquización, y también se refiere a un principio del lenguaje, puesto que significa que en el lenguaje todo está tonalizado, es decir, marcamos nuestro discurso con diversas palabras y expresiones que mitigan o enfatizan aquello que se quiere comunicar.

En el capítulo se presenta también un apartado referido al Análisis de Discurso, que es tanto una teoría como una metodología. La comprensión de la perspectiva del Análisis de Discurso es clave para poder situar el lenguaje en ámbitos serios de investigación, que involucren teorías coherentes y no únicamente intuitivas del “todo vale”. Por esta razón se explicita qué NO es Análisis de Discurso, qué lo diferencia del Análisis de Contenido y, por último, qué implicaciones tiene para las investigaciones educativas.

El objetivo global del capítulo es, entonces, presentar principalmente el aspecto lingüístico del problema de la interacción, dejando abiertas las preguntas sobre la importancia de reflexionar sobre la interacción lingüística como un proceso social y discursivo, en el que se crean y comparten significados en el seno de una cultura.

**TESIS DOCTORAL**

**La Construcción del Conocimiento y la Adquisición de la Competencia del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios: Análisis del Discurso en un Entorno de Enseñanza Presencial y Virtual**

---

---

Principales siglas usadas en el capítulo:

LSF: Lingüística sistémico funcional

AD: Análisis de Discurso

AC: Análisis de Contenido

## 2.1. Planteamientos teóricos previos

Para von Humboldt (1990) el lenguaje humano es una actividad (*energeia*) antes que un producto u obra (*ergon*). Este lingüista señala que dentro del caos de cada acto de lenguaje, en lo que él denomina el “hablar trabado”, existe realmente la lengua viva y que “toda investigación que aspire a penetrar la esencia viva del lenguaje deberá tomar ese hablar trabado por lo primero y verdadero. Su dislocación en palabras y reglas no es más que el torpe producto inerte de la descomposición científica” (op. cit. p. 65). Voloshinov (2009), por su parte, niega que el lenguaje sea comprendido como una lucha entre *ergon* y *energeia*: “la lengua como sistema estable de formas normativamente idénticas es tan solo una abstracción científica” (p. 157), pero más adelante aclara: “Las leyes de la generación lingüística, lejos de ser leyes psicológicas e individuales, tampoco pueden ser desvinculadas de la actividades de los individuos” (p. 158).

Por otra parte, Bernstein en referencia a Sapir, señala que el lenguaje “de hecho no está aparte de, ni corre paralelo a la experiencia directa, sino que la penetra completamente” (Bernstein, 1989, p. 128). Es un afán estéril tratar de comprender el lenguaje estudiando únicamente la relación de las expresiones lingüísticas entre sí, ignorando la relación de tales expresiones con el mundo real (Johnoson-Laird, 1990).

Lo anterior es expresión de algunos de los problemas esenciales a los que se han enfrentado los investigadores para estudiar el lenguaje: ¿el lenguaje entendido como una abstracción científica o como naturalmente se usa? Algunas corrientes de pensamiento sostienen que el paradigma racionalista existente durante el siglo pasado, dominado por los principios del positivismo, está dando paso a una comprensión de la ciencia y de la naturaleza como fenómenos que no pueden explicarse desde una sola visión de la realidad. Hoy en día existe la necesidad de que surja un cambio de enfoque para que algunos fenómenos inexplicables, o sumamente complejos, puedan abordarse desde una comprensión interrelacionada de los

fenómenos abordados. Ello es posible mediante la creación “de un nuevo paradigma explicativo que dé cuenta del poder mediador de la palabra en el proceso de construcción de sentido del mundo natural, social y cultural” (Martínez, 1991, p. 1).

Este poder mediador se puede relacionar con una de las perspectivas históricas más relevantes y que es coherente con nuestro trabajo, denominada ampliamente como “paradigma”<sup>17</sup> hermenéutico; término que proviene del griego *hermeneuein*, que significa interpretar los textos para descubrir su significado. Dentro de la polisemia de la palabra, nos refiere al dios Hermes, mensajero de Zeus, quien explicaba la intención y significado de los mensajes que intercambiaban hombres y dioses. También era el dios de la gimnasia (Guil Bozal, 2004). Esto último es muy relevante en el contexto de nuestro estudio, puesto que el cuerpo es el primer referente que nos configura en nuestro “estar en el mundo” y la “primera” comunicación es aquella que ocurre con nuestro cuerpo hacia los otros y en nuestra misma naturaleza corporal (García Carrasco y García, 2002).

No es casual entonces que el dios Hermes, el traductor “oficial” del lenguaje, sea también el dios de la Gimnasia, el dios del cuerpo. Y es en esta metáfora desde donde queremos partir: el puente que representa la palabra entre el mundo de lo simbólico (dioses) y su diálogo con el mundo material (hombres/cuerpos) y como en este proceso construimos el significado, en definitiva, una búsqueda de encuentro con un “otro”.

Según Borh (uno de los creadores de la física cuántica) la problemática del lenguaje radica en que al ser determinante en la configuración del conocimiento ya no sabemos qué dominios de nuestra comprensión pertenece a la realidad en sí o a la realidad construida por el lenguaje (Martínez, 2005). Gadamer resuelve este interrogante considerando que el lenguaje no explica el mundo, ni la realidad como tal, sino que el

---

<sup>17</sup> “paradigma” está entre comillas debido a que la hermenéutica es un punto de partida para reflexión y que le hace un guiño a la historia de la cultura. En términos concretos, el paradigma de este estudio es dialógico- discursivo.

lenguaje es lo que hace que los seres humanos tengan mundo, en tanto el mundo se construye a través del lenguaje; el concepto “estar en el mundo” se configura desde la naturaleza lingüística del ser humano (Garay, Iñiguez y Martínez, 2005).

Esta aproximación es cercana a la planteada por Vigostky hace unos cincuenta años en relación con la importancia del lenguaje como configurador del pensamiento, o en un sentido más amplio, como configurador del conocimiento. Martínez, reflexionando sobre Borh, señala que el problema filosófico del conocimiento radica en que éste “no se encuentra en la existencia de la realidad, ni en la estructura y las limitaciones de las razones humanas. Se trata, según este científico, de problemas relativos a la comunicación, de problemas ligados a las condiciones generales de la comunicación conceptual” (Martínez, 1991, p. 1). Este planteamiento tampoco es nuevo para la Filosofía del Lenguaje: Austin (1982) planteaba que los problemas filosóficos no son reales en tanto surgen del uso del lenguaje. Y en un sentido aun más elocuente Wittgenstein (1988, p. 127) señala que:

Los resultados de la filosofía son el descubrimiento de algún que otro simple sinsentido y de los chichones que el entendimiento se ha hecho al chocar con los límites del lenguaje. Estos, los chichones, nos hacen reconocer el valor de ese descubrimiento (...) El que en mis explicaciones que conciernen al lenguaje ya tenga que aplicar el lenguaje entero (no uno más o menos preparatorio, provisional) muestra ya que solo puedo aducir exterioridades acerca del lenguaje.

La problemática del lenguaje se expresa en que puede abordarse como un producto o un proceso; es tanto un fenómeno interno (biológico y simbólico) como externo (social y que hace referencia a objetos del mundo). Así, el estudio del lenguaje es comprensible solamente si va de la mano de la experiencia humana, tanto del sí mismo como del otro, porque es el lenguaje desde donde se accede a la mente del otro (Smorti, Ortega y Ortega-Rivera, 2002), de modo que la construcción del sentido del “otro” implica que es un sujeto semejante y a la vez diferente del *sí mismo*.

El lenguaje se concibe como un potente traductor entre el mundo externo y el interno, siendo tan potente que se convierte en un mundo en sí mismo, se transforma en una realidad con leyes propias que existen en función de algo y para algo. Es comprendido como un acto y una manifestación del mundo real, por una parte, y como una manifestación del mundo simbólico, por otro. El lenguaje humano, el discurso desde nuestra perspectiva, sería el puente capaz de hacer significativa la relación entre el mundo externo, el mundo interno y los procesos psico- biológicos. En este sentido, no hablaríamos de la construcción del significado desde una interpretación social del lenguaje. El planteamiento pasa a ser un proceso inverso: desde el lenguaje podemos interpretar lo social (Martínez, 1991).

Nuestra propuesta no pretende ser una “ruptura” con el enfoque sociocultural, tampoco intenta ser un nuevo referente teórico, de hecho, más adelante veremos que es un enfoque complementario. Lo importante es abordar el estudio del lenguaje desde una perspectiva multidisciplinaria que intente dar una luz certera al proceso estudiado: la construcción del conocimiento discursivo en un contexto educativo. Este proceso es un fenómeno complejo que se “materializa” en la mente del individuo y también en la cultura, en una mente cultural. Dicha construcción es producto de la interacción social de individuos concretos que se realiza principalmente por medio del lenguaje.

En términos simples, podemos decir que, por una parte, están los que plantean que lo central es el lenguaje, el pensamiento o la estructura mental como dispositivo natural en los seres humanos y que da curso a todo lo demás. Y están los que señalan que lo más importante es la interacción social, la interacción con el entorno o la mediación cultural. Pero el problema no es tan simple, ya que los que adhieren a uno u otro enfoque, no están necesariamente de acuerdo en todos los planteamientos y que hay muchas áreas del conocimiento en las que ambas perspectivas dialogan sin problemas. Ello no significa que pretendamos tener una postura ecléctica del “todo vale”.

La perspectiva de este estudio es dialógica- discursiva (Bajtin, 2002; Martínez, 2005, Mostacero, 2006; Voloshinov, 2009; Wells, 2001) esto significa que asume que el discurso es el puente entre los procesos internos psico- biológicos y los externos psico- sociales, desde una visión social que plantea el género discursivo como referente básico del pensamiento y la interacción. Para comprenderla, se hace necesario entonces, revisar algunos planteamientos teóricos fundamentales.

## **2.2. Dos perspectivas para comprender el lenguaje.**

Existen dos grandes enfoques para abordar los fenómenos del lenguaje: i) el que estudia el mecanismo formal de la lengua como elemento básico en la ordenación del pensamiento (la perspectiva más conocida dentro de esta área es la generativista, cuyo máximo representante es Noam Chomsky) y ii) el enfoque funcional que se refiere al estudio del lenguaje en uso, esto es, para qué sirve el lenguaje y cómo actúa en contextos reales de comunicación (Linell, 1998; Pardo 2002a; Serra, Serrat, Solé, Bel, y Aparici, 2000).

La visión que considera, por una parte, que la oración es la unidad de estudio básica y referencial del lenguaje, así como aquella que estudia de qué forma las oraciones se articulan dentro de un proceso mental ordenador del pensamiento, pertenecen en mayor o menor medida a los estudios formalistas del lenguaje.

Los estudios funcionalistas, en cambio, consideran que el lenguaje existe en los sujetos que lo usan. Esta perspectiva explica por qué las personas se hacen hablantes competentes del lenguaje en situaciones y contextos reales de uso y no a partir de la descripción de las reglas que gobiernan el sistema de una lengua. En este primer acercamiento al problema, es importante señalar que existen diversas escuelas y planteamientos que derivan o se acercan de forma tangencial a cada enfoque y que en algunos casos integran o descartan parte de sus planteamientos.



En este estudio adherimos a la perspectiva funcionalista pero sin desconocer los aportes de los teóricos formalistas. Por otra parte, los estudios funcionalistas pertenecen a diferentes escuelas, básicamente a la lingüística sistémica funcional (LSF) y en un amplio espectro, a la lingüística del texto (LT). Por último, existe el análisis del discurso, que es una perspectiva tanto metodológica como teórica, que deriva del estudio funcional de la lengua y que le debe gran parte de sus aportes a otras áreas del conocimiento como por ejemplo la filosofía del lenguaje, la antropología social y la sociología, entre otras.

### **2.3. El análisis del discurso (AD) como referente metodológico y teórico de la perspectiva funcionalista**

Para Brown y Yule (1993) el análisis del discurso se puede ver “más como un conjunto de técnicas que como un sistema teóricamente predeterminado para la formulación de “reglas” lingüísticas. El analista del discurso tratará de descubrir regularidades en sus datos y describirlas” (p. 44). No obstante, para Stubbs, “está claro que, mientras la lingüística estudia el lenguaje, el análisis del discurso puede estudiar los mecanismos reales que mantienen la comunicación, la comprensión y la interacción. Lenguaje (estructuras y sistemas fijos) y comunicación (procesos dinámicos) no son en absoluto conceptos paralelos.”(Stubbs, 1984, p. 44). Pardo (2002a) define el AD como “una subdisciplina dentro de la Lingüística Funcional cuyo objeto de estudio es el lenguaje en uso y su unidad mínima de análisis es el texto” (p. 65).

Existen diversas perspectivas para comprender el análisis del discurso. Muchos autores “hacen” análisis del discurso desde múltiples áreas de estudio, tales como la etnografía del habla, el análisis de la conversación, entre otras disciplinas cercanas a las corrientes pragmáticas y sociolingüísticas, las que ellos consideran verdaderas disciplinas de estudio, dejando el análisis del discurso solamente como una herramienta metodológica o subdisciplina. Por otra parte, otros teóricos consideran que la columna vertebral teórica y metodológica es el análisis del discurso, considerando las demás

áreas de estudio como subdisciplinas o estudios derivados. Nuestra perspectiva considera que el análisis del discurso es tanto una teoría como una metodología; es teoría porque forma parte de un cuerpo conceptual diverso que intenta explicar un mismo fenómeno; y es una metodología porque constituye una práctica de investigación que puede ser utilizada por cualquier área de las ciencias sociales y humanas que estudien procesos de interacción lingüística.

### **2.3.1. El análisis de discurso como herramienta metodológica para realizar el análisis de los intercambios presenciales y virtuales**

El Análisis de Texto, el Análisis de la Conversación, la etnografía de la comunicación, entre otros tipos de análisis textuales, forman un conjunto teorías y técnicas que, aunque diferentes entre sí, tienen el mismo objetivo que es comprender la importancia de los discursos en uso y su sentido para los hablantes de una comunidad en particular. No obstante, el concepto de análisis de discurso es más acorde con nuestra perspectiva teórica, ya que entendemos el discurso desde su concepción amplia, no solamente restringida a un aspecto como podría ser el aspecto oral, escrito, etc.

Por otra parte, es conveniente establecer la diferencia entre lo que normalmente se entiende por Análisis de Contenido (AC) y Análisis del Discurso (AD). El AC elabora más que nada un análisis desde el punto de vista sintáctico y menos desde el punto de vista semántico y pragmático, además su técnica de análisis es la mayoría de las veces cuantitativa, por ejemplo cuantas veces en el discurso se dijo tal o cual frase o palabra. Lo esencial en el AD, en cambio, se configura en torno a delimitar las conexiones existentes entre el nivel sintáctico del texto y sus niveles semántico y pragmático (Constantino, 2002).

La transcripción de datos orales a un registro escrito, más allá de lo extraño que resulte de leer, supone un distanciamiento útil para el analista que es capaz de observar los

fenómenos complejos de la coherencia y cohesión textuales (Garfinkel, 1967, p. 38 citado por Stubbs 1987, p. 35). Los datos orales suelen parecer caóticos, sin un orden claro de los turnos de palabra, por ejemplo; no obstante, el turno de palabra no se produce al azar, existe una coherencia subyacente que supera las anomalías superficiales. Muchos lingüistas, acostumbrados a datos ideales y frases construidas por gramáticos, ven defectos en las conversaciones cotidianas; sin embargo, si no somos capaces como analistas de comprender la organización de las conversaciones es porque no tenemos un medio claro para hacerlo, no es un problema de los datos. Por esta razón, para un análisis confiable, es necesario considerar que (Stubbs, 1987):

- ❖ El material lingüístico no debe ser modificado, alterado o cortado en función de criterios preestablecidos, el material de trabajo debe reflejar lo que ocurre en la interacción.
- ❖ El contexto se estudia en detalle y en función de lo que ocurre en el momento específico de la interacción. De este modo se observa la globalidad: de qué manera el contexto influye en el discurso e, igualmente, como el discurso influye en el contexto.
- ❖ La secuencialidad: se refiere a la coherencia que implica funcionalidad discursiva.
- ❖ Los distintos niveles del discurso están presentes y se analizan como un todo cuando somos usuarios del lenguaje
- ❖ Las reglas discursivas tanto sean estas gramaticales, textuales comunicativas e intencionales son compartidas entre los miembros con algún fin.
- ❖ Las estrategias discursivas (mentales e interactivas) pretenden tener un efecto en el destinatario

El fin principal de cualquier análisis de discurso es la elaboración de un meta-texto en el que se presenta el corpus textual de manera transformada, operada a través del uso de reglas definidas, y que debe ser teóricamente justificada por el investigador por medio de una interpretación adecuada. Así, el análisis se comprende como un procedimiento que da cuenta del contenido discursivo más allá de su superficie,

mostrando los aspectos que no son directamente evidentes y que, sin embargo, están presentes (Pardo 2002 a).

Antaki, Billig, Edwards, Potter (2003), quienes pertenecen a líneas muy diversas dentro del propio campo del discurso, se han dado cuenta a través de años de investigación y revisión de trabajos presentados a múltiples revistas especializadas en el área, que hay una gran cantidad de estudios que dicen basarse en el análisis del discurso sin tener ni una base teórica ni metodológica rigurosa. Y este juicio no implica que restrinjan el análisis a una sola perspectiva teórica ni metodológica, ya que ellos mismos tienen grandes divergencias que los llevan a analizar el discurso desde cada una de sus posiciones teóricas, dejando explícito en cada una de las investigaciones qué es lo que entienden por AD y dejando implícito que no es.

Sin embargo, las diferencias conceptuales y metodológicas no implican falta de rigurosidad. Por este motivo, los investigadores se propusieron dejar explícito qué **no es** análisis del discurso con el fin de ayudar a discriminar la seriedad de los estudios discursivos. Además, otro de los objetivos de los autores es despejar el mito que el AD no puede ser “cualquier cosa” ni tampoco un “todo vale” simplemente porque se trate de datos cualitativos y textuales.

Aquí los seis atajos analíticos de lo que **no** es análisis de discurso:

- 1- **Seudo análisis a través de resúmenes:** evidentemente cualquier científico, ya sea cuantitativo o cualitativo no puede presentar los datos crudos, tiene que hacer algo con ellos. Sin embargo el resumen no es un análisis, tal vez puede preparar el camino al análisis, pero no reemplazarlo.
- 2- **Seudo análisis basado en la toma de posiciones:** existen perspectivas dentro del análisis del discurso en el que se asumen posiciones políticas o ideológicas de los analistas. Sin entrar en el debate de si esto es adecuado o no, el punto en cuestión es que el posicionamiento en sí mismo no es análisis. Y que si tal posicionamiento se realiza simultáneamente en la

presentación o análisis de los datos, se cae en un riesgo. Podemos concluir entonces que la toma de posición se puede realizar como parte de la conclusión, pero no dentro del propio análisis.

**3- Seudo análisis por exceso o aislamiento de citas:** de alguna manera es el opuesto al resumen, en el cual el seudo analista compila una lista de citas del discurso. En estos “análisis”, se corre el riesgo de ignorar el contexto, lo que evidentemente cambia totalmente el sentido de la cita. Esto se puede notar con la falta de comentarios del analista, lo que revela la carencia de análisis. Evidentemente que la compilación de citas sí puede ser un recurso para el análisis, pero no puede reemplazarlo, además que se tiene que hacer con mucho cuidado, cuidando el contexto y otra serie de aspectos que ya han sido presentados anteriormente.

**4- Seudo análisis circular de (a) los discursos y (b) los constructos mentales:** este tipo de seudo análisis es uno de los más difíciles de detectar ya que muchos investigadores asumen que los discursos son expresiones de creencias, opiniones y constructos mentales de los que hablan. Esto podría ser así, pero no en todos los casos. Además el peligro es sostener que un hablante expresa una ideología, pensamiento o constructo mental X y justificarlo a través del propio discurso del hablante.

**5- Seudo análisis de falsas generalizaciones:** existe el peligro de extrapolar ciertos datos específicos al mundo en general. Este criterio es común en ciertos trabajos que utilizan la metodología cuantitativa, por ejemplo. Es muy fácil que el investigador asuma sus propios hallazgos como una condición general a todos los individuos que pertenecen a la categoría sobre el que él ha realizado su muestra. Este seudo análisis normalmente no se realiza de manera explícita por el investigador. No obstante en sus conclusiones puede expresar de alguna u otra manera alguna forma de generalización, por lo que se tiene que tener cuidado.

**6- Seudo análisis por localización de elementos:** los analistas del discurso tienen que estar preparados para atender los detalles de los

discursos, no obstante reconocer los rasgos mínimos no significa hacer análisis. El buen análisis siempre se mueve de ida y vuelta entre lo general y lo específico. De alguna manera esto quiere decir que los elementos repetitivos en un discurso, que serían lo específico, no solo se nombran ni se enumeran, sino que servirían para descubrir lo general, es decir, para qué se emplean en el discurso, cómo se manejan, entre otros objetivos generales.

En el transcurso de esta investigación, nos hemos topado con diversos análisis de este tipo, especialmente en los estudios de ámbitos virtuales. Es evidente que elaborar un análisis de discurso riguroso no es tarea fácil. Sin embargo el análisis no puede ser realizado en base a cualquier criterio o mediante una metodología que no tenga como referencia una teoría lingüística de base, creyendo ingenuamente que como “todos hablamos” entonces no es relevante.

Por todo lo anterior, adherimos al planteamiento de Antaki y colaboradores, quienes señalan que muchos investigadores, especialmente los que provienen de las ciencias duras, piensan que el texto es un material sobre el que se puede trabajar de cualquier forma, donde todo “vale”. Por esta razón en esta tesis planteamos las bases teóricas fundamentales sobre la que se sustenta nuestro análisis. Y dentro de esas bases es clave entender las diferencias conceptuales entre lo que se denomina texto y discurso.

### **2.3.2. El texto y el discurso**

El análisis de discurso ha sido utilizado en los últimos años para investigar dos fenómenos aparentemente similares: la situación de habla, por una parte, y el texto, por otra. En la tradición anglosajona nos encontramos con analistas del discurso que estudian básicamente el texto, es decir, de qué manera se forma una estructura unificada, cuál proceso mental se requirió para su construcción y otros aspectos relacionados con la coherencia, la cohesión, la relevancia, etc. La tradición europea (no anglosajona) y latinoamericana, en cambio, estudia el texto principalmente como

situación de habla, razón por la cual la ideología y el aspecto cultural no pueden separarse del producto “texto” (Lavandera 1988 citada por Pardo, 2002a). Estas dos aproximaciones a los fenómenos del lenguaje, desde una perspectiva funcional, nos llevan a plantear la diferencia entre Discurso y Texto.

Algunos especialistas cercanos a las líneas más tradicionales dentro de la lingüística señalan que el discurso es el proceso mediante el cual acontece la comunicación y que el texto es el resultado de dicho proceso. Brown y Yule (1993), por ejemplo, adoptan la perspectiva del discurso como proceso en contraposición al enfoque del texto como producto (independiente del contexto, emisores y receptores) y señalan que utilizarán la palabra texto únicamente para referirse al “registro verbal de un acto comunicativo” (p. 24). Stubbs (1987) no asume ningún enfoque particular en relación con la distinción texto/discurso, aunque señala que el término global de análisis del discurso lo identifica por sobre denominaciones como análisis de texto o análisis conversacional (que son variantes muy concretas dentro del amplio abanico que abarca el análisis del discurso). No obstante, hace un recorrido sobre los distintos usos y enfoques que comúnmente se ha dado a estos términos. El mismo autor señala que usualmente se habla de texto para referirse al registro escrito y discurso para referirse al registro oral; también el término texto presupone un monólogo no interactivo mientras que discurso presupone un diálogo interactivo. Para Lavandera el texto es la producción en un determinado momento del discurso; el discurso es el habla emitida, es texto más contexto. (Lavandera 1990 cit. por Pardo 2002a). Para van Dijk, el ‘texto’ es una “construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama un discurso” (van Dijk 1998. p 32).

En ruso la palabra *slavo* es aun más ambigua que los conceptos texto y discurso del español. La traductora al español del libro de Voloshinov señala que *Slavo* puede significar simplemente palabra, pero también discurso como acción hablada, discurso como producto, y hasta en algunos contextos se identifica con los conceptos de

enunciado y enunciación, como sinónimo del específico *vyskazyvanie* en ruso (Bubnova, 2008, en Voloshinov, 2009).

Es interesante constatar que en las lenguas romances y en inglés, el problema para distinguirlos se debe a que existen ambas palabras, razón por la que se denotan conceptos ambiguos, y superpuestos. En el idioma alemán y el holandés solamente existe la palabra “texto”. Por eso van Dijk (1997) señala que el discurso es una unidad observacional que interpretamos al escuchar una emisión, por lo tanto no puede ser estudiado más que como “texto”, es decir, como una aproximación teórica y de estructura regular, porque el discurso, al ser un evento empírico inmediato y acotado a un contexto también único e inmediato, no puede ser descrito ni estudiado a partir de una teoría.

En esta tesis utilizaremos una línea de análisis más acorde con el problema y con los objetivos de la investigación que considera el discurso como un fenómeno complejo, desde el cual es posible, mediante su análisis minucioso, encontrar pistas o huellas que den cuenta del proceso mediante el cual se dio luz un determinado producto lingüístico. Por ello, la unidad de análisis de este estudio será el texto. Pero esto no nos impide centrar nuestra atención en el fenómeno discursivo y llamar discurso a lo que entendemos como el puente que hace significativa la relación entre lo interno y lo externo; un fenómeno complejo, individual/ social y que señala el camino para la construcción del conocimiento y la dinámica de construcción del sujeto y de la cultura.

El acto discursivo, en un sentido amplio, nunca termina y, del mismo modo, nunca parte de cero; podemos tener la ilusión de término o de comienzo, la ilusión de un acto completo, pero los actos completos y rotundos no son discursos, son conductas. Nos situamos en un lugar donde el discurso del individuo social se manifiesta de forma única, irreplicable y siempre creadora (Martínez, 1991). La belleza del discurso reside en su doble naturaleza: por una parte, no termina ni comienza porque todo lo que decimos es herencia cultural, y, por otra parte, cada acto de lenguaje, cada interacción



en la que nos vemos envueltos en nuestra vida es una creación individual, un acto único e imposible de ser reproducido nuevamente.

El discurso es concebido como un fenómeno que construye la realidad, por ello, descartamos su naturaleza únicamente referencial o como un reflejo directo de los entes que describe. La concepción del discurso como elemento constructivo de la propia realidad, no debe ser entendida como un fenómeno abstracto, individual o meramente subjetivo, sino en la perspectiva de una comunidad de actores que interactúan mediante él: “la realidad no se descubre sino que es el resultado de una construcción: es a través de los procesos sociales que los seres humanos nos creamos a nosotros mismos y creamos el mundo que nos rodea” (Garay, Iñiguez y Martínez, 2005, p. 26).

Así, la naturaleza del lenguaje se puede comprender como un proceso único, pero que puede ser observado básicamente desde tres aspectos interrelacionados: i) su existencia como signo lingüístico, ii) su existencia en contextos sociales como expresión comunicativa intencionada y iii) su existencia como procesos mentales que dan cuenta de un significado. Estos tres aspectos generales pueden ser abordados desde diversas miradas y enfoques teóricos. Para los fines de nuestra investigación, mostraremos que estas tres perspectivas se relacionan con el nivel sintáctico, pragmático y semántico del lenguaje.

#### **2.4. Tres niveles de análisis para la comprensión del discurso: el semántico, el sintáctico y el pragmático**

Distintas escuelas y perspectivas teóricas han categorizado el lenguaje en distintos niveles, partiendo por el nivel micro o material que es el fónico hasta grandes estructuras abstractas como son los aspectos sutiles relacionados con el contexto, los usos culturales, etc. Para la perspectiva teórica y metodológica aquí abordada, distinguiremos tres niveles para el estudio del lenguaje: el sintáctico, el semántico y el

pragmático (Silvestri y Blanck, 1993; Watzlawick, Helmick, y Jackson, 1981). La escuela de Palo Alto de Watzlawick, recoge las categorías planteadas por Morris (1938), pero reformuladas en el marco de la teoría de la comunicación humana que ellos proponen. En términos generales, señalan que el nivel sintáctico estudia las características y circunstancias que hacen posible la transmisión de la información abarcando todo lo relacionado con la codificación, canales, ruido, redundancia etc. El nivel semántico se considera como un acuerdo existente de antemano entre el emisor y el receptor sobre el significado transmitido. Por último, el nivel pragmático es definido como todos aquellos aspectos que afectan a la conducta. Este nivel se relaciona con el proceso de interacción que cada interlocutor ejecuta de acuerdo a una conducta gobernada por reglas, aunque “estas reglas no ‘explican’ nada por sí mismas; antes bien, constituyen en sí mismas su mejor explicación, tal como los números primarios *son* pero no explican nada” (Watzlawick et al, 1981. p. 43).

Pero no todos los autores están de acuerdo con estas categorías. Para Johnson-Laird (1990) existen otros niveles: i) el fonológico, ii) el sintáctico y iii) el semántico, desconociendo el nivel pragmático (al leer su obra, interpretamos que asimila el nivel pragmático al nivel semántico y que en dicha asimilación, le resta importancia). Del mismo modo, Halliday (1982) señala que existen tres niveles muy semejantes a los postulados por Johnson- Laird<sup>18</sup>: el fonológico que corresponde al sonido en el lenguaje; el semántico que corresponde al significado; y el lexicogramatical que se refiere a la sintaxis (orden de las palabras), la morfología (forma de las palabras) y al léxico.

Aunque los nombres son similares, las perspectivas difieren. La escuela de Palo Alto se plantea la teoría de la comunicación humana, basada en un modelo que se circunscribe a criterios psicológicos, esto es, relacionado con la conducta humana; además, el objetivo principal de los autores es elaborar una teoría de la comunicación

---

<sup>18</sup> aun cuando la visión de Halliday es sociolingüística y, por lo tanto, un tanto alejada de la de Johnson-Laird que es cognitiva y que le da menor importancia a los aspectos sociales

que sirva para el cambio conductual de los individuos. Johnson Laird, por su parte, es un lingüista cognitivo que asimila los procesos mentales a los digitales. Halliday, en tanto, es el padre de la lingüística sistémico funcional y quien considera que el lenguaje es un proceso eminentemente social, a partir del análisis y categorías gramaticales y lingüísticas que lo estudian.

Para nuestros fines, descartamos el nivel fonológico y asumimos los tres niveles descritos en un principio, pero desde una perspectiva de análisis que nace a partir de la filosofía del lenguaje<sup>19</sup> y que da origen a lo que actualmente entendemos por lingüística textual, análisis del discurso y lingüística sistémico funcional (aun cuando Halliday no se refiere al nivel pragmático), todas áreas de estudio con perspectivas diversas pero que básicamente nacen desde los mismos criterios de análisis que la filosofía del lenguaje y que asumen que el lenguaje es más que palabras y signos, porque está circunscrito a una actividad social. Como señala van Dijk (1983 pp.80-81):

la sintaxis especifica en qué condiciones y según cuáles reglas los enunciados están 'bien formados' y la semántica indica las condiciones para que los enunciados sean 'interpretables (tanto en lo relativo al significado como a la referencia), a la pragmática se le adjudica la tarea de ocuparse de las condiciones bajo las que las manifestaciones lingüísticas son aceptables (*acceptable*) apropiadas u oportunas (*appropriate*).

El nivel sintáctico estaría constituido por la forma o superficie del texto, mientras que aquellas realidades de índole semántica y pragmática constituirían el "contenido" del texto. Como decíamos anteriormente, estos tres niveles son recursos teóricos para la comprensión del fenómeno lingüístico, no existen separadamente ni pueden constituir significados por sí solos, entendiendo que en cada acto de lenguaje están presentes los tres. Son dimensiones teóricas que están inmersas en un mundo de ideas,

---

<sup>19</sup> Herederos de Wittgenstein, Austin, Searle, Grice, (Silvestri y Blanck, 1993)

descripciones y relaciones, de modo que su separación sirve principalmente para fines de análisis y de comprensión. Tal como decía Wittgenstein (1988. pp 23 y 27):

En la práctica del uso del lenguaje una parte grita las palabras, la otra actúa de acuerdo con ellas; en la instrucción en el lenguaje se encontrará *este* proceso: El aprendiz *nombra* los objetos. Esto es, pronuncia la palabra cuando el instructor señala la piedra. —Y se encontrará aquí un ejercicio aun más simple: el alumno repite las palabras que el maestro le dice— ambos procesos se asemejan al lenguaje (...) ¿Qué *designan*, pues, las palabras de este lenguaje?— ¿Cómo debe mostrarse lo que designan si no es en su modo de uso? Y ya lo hemos descrito. La expresión “esta palabra designa *esto*” tiene que convertirse también en una parte de esta descripción. O: la descripción debe hacerse en la forma “La palabra...designa...”

No es que primero nos enseñen a denominar las cosas: “esto es una silla, un vaso” y que después hagamos algo con esas denominaciones, porque en el mismo proceso se está realizando un acto, el acto de “denominar objetos” y que esta denominación, como modo de enseñanza, es algo “parecido” al lenguaje, puesto que el verdadero lenguaje y la verdadera enseñanza está en el uso. Por este motivo, en la perspectiva funcionalista y para los fines de nuestro estudio, nos enfocaremos en el problema del contenido lingüístico, específicamente en los niveles semántico y pragmático.

## 2.5. El nivel semántico

El nivel semántico, en términos de la lingüística tradicional, se comprende como el significado que se le atribuyen a las expresiones. La lingüística tradicional señala que el significado no puede separarse del conocimiento de mundo que posee el sujeto. Por ejemplo si en un contexto de comunicación no literario ni irónico se dice: “el gato acaba de hablarme”, resulta ser una expresión que no tiene significado porque los gatos no hablan en nuestro mundo, aun cuando sea una frase bien construida en términos formales. Por ello “es bastante difícil distinguir claramente entre significados

léxicos de las palabras, por un lado y el conocimiento convencional de “mundo”, por otro” (van Dijk 1998, p. 33).

El nivel semántico es, desde nuestra perspectiva “una teoría que explica tanto el significado como la referencia, y tanto el significado léxico como las condiciones de significación general determinadas por el conocimiento del mundo” (van Dijk 1998, p. 34). Con respecto a este punto, pensemos en un texto tan simple como “María ganó el partido de tenis a Juana. Ella se quedó muy deprimida”. Para determinar que “ella” es Juana y no María, se requieren conocimientos de mundo muy complejos sobre qué es un juego y sus implicancias emocionales. El enfoque sintáctico y semántico tradicional no había sido capaz de vislumbrar este problema sino hasta que se encontró con que los programas computacionales más potentes no eran capaces de decodificar simbólicamente un texto natural, ni aun los más referenciales, concretos y aparentemente más simples (De Vega, 2005).

A continuación presentamos un enfoque teórico que nos ayudará a comprender de qué forma el significado es un fenómeno complejo que implica un conocimiento de mundo, que es también un conocimiento de la Lengua (conocimiento textual). En los siguientes apartados analizaremos que la comprensión semántica de un texto es un fenómeno tanto lingüístico como cognitivo. No obstante, nos centraremos en el aspecto lingüístico del fenómeno, dejando el análisis de lo cognitivo para su desarrollo en el capítulo cuatro.

### **2.5.1. El Tema dentro del discurso y las nociones de Tema y Rema textual**

La semántica tradicional ha estudiado sistemáticamente el significado de las palabras y de los significados de unidades que ni siquiera forman palabras en uso (lexema). Como el enfoque de este estudio no es oracional ni léxico, analizaremos el problema del significado dentro de un texto. Haremos este análisis a partir de ciertas nociones referidas a gramática textual, que es el lugar dónde lo sintáctico y lo semántico

confluyen. Partiremos por tema (Tema) de un texto y seguiremos con otras nociones relevantes para comprender la dimensión semántica de los textos en su carácter principalmente lingüístico.

Brown y Yule (1993) explican que el “tema” es un concepto muy difícil de precisar y que cualquier intento en definirlo está condenado al fracaso: “lo que nos interesa primariamente es la noción general y preteórica de ‘tema’ como ‘aquello de lo que se habla’ en una conversación” (p.98) No obstante, aceptan que se puede hablar del “tema del hablante” dentro del “marco temático” del discurso. Esta distinción entre “tema” del discurso (que no consideran) y “tema del hablante” (que sí consideran), se justifica porque dentro de un discurso puede haber más de un tema teniendo en cuenta que siempre hay al menos dos hablantes.

Por otra parte, señalan que ‘marco del tema’ o ‘marco temático’ “es esencialmente un medio de caracterizar la zona de intersección de las contribuciones de los hablantes al discurso” (Ibíd. p. 117). Esta noción da cuenta de un problema que a veces surge del análisis de los discursos: en algunos casos no es posible resumirlos en una sola frase oracional y otras veces es necesario aclarar el motivo que tenía el hablante cuando se refirió sobre “algo”. Por esto aclaran que: “en parte, analizar el discurso en función de su ‘tema’ consiste en el intento de hacer explícita la base de nuestra capacidad intuitiva para reconocer por qué lo que se ha dicho resulta apropiado en un determinado fragmento discursivo” (Ibíd. p. 106).

Para vislumbrar de qué manera el discurso se construye y negocia, es necesario comprender la noción de “tema”, aunque es probable que puedan haber múltiples temas. Para que el discurso se construya y vaya “hacia adelante” (progresión semántica), tiene que haber, además del tema una noción que identifique aquella parte del discurso que hace que el discurso avance, agregando nueva información a la

emisión<sup>20</sup>. La nueva información se relaciona con la intención comunicativa del hablante u hablantes, que puede ser construida en el mismo proceso de la interacción.

El tema de una emisión puede comprenderse como la información conocida. El rema, en cambio, es lo “nuevo”, lo que se predica (lo que se dice) del tema de la emisión. En esta definición las nociones de sujeto y predicado no se consideran, aunque en algunos casos dichas nociones pueden coincidir con el tema (sujeto) o el rema (predicado) oracional, motivo por el que no son negados. Desde la perspectiva funcional del discurso, la intención comunicativa se entiende como la decisión que el hablante/ autor realiza sobre su emisión, en este caso, sobre la información que presenta como nueva para su oyente (Constantino, 2002). Para Brown y Yule (1993) es el hablante, y no la estructura del texto, quien determina qué es lo nuevo o no de un texto. Para Halliday, no es relevante la posición de este tipo de informaciones<sup>21</sup> sino más bien que "lo nuevo es, en última instancia, lo que el hablante decide presentar como nuevo, y lo único que existe es una alta probabilidad de que se cumplan las predicciones hechas a partir del discurso" (p. 195).

## **2.6. La teoría de la jerarquización de la información**

Dejando de lado las perspectivas que apelan a la intuición, pensamos que la visión de Pardo (2002, b) es la más orientadora, además de delimitada, con respecto a lo que se entiende por tema y rema. Por este motivo este planteamiento es la base teórica fundamental que guiará el análisis discursivo en la segunda parte de la tesis.

---

<sup>20</sup> El término “emisión” es para ciertos teóricos un término fundamental y que se diferencia de la noción tradicional de oración. En este apartado recurriremos a este concepto, debido a que los autores lo usan. Sin embargo, a lo largo de la tesis no nos referiremos a nociones como emisión, como un concepto que requiera una explicación propia, ni tampoco distinguiremos otros conceptos referidos a enunciado, enunciación, etc, como aspectos separados y diferenciados de la noción de discurso, asumiendo que el concepto de discurso, es más amplio y comprensible para los distintos lectores (que probablemente no serán lingüistas) que puedan leer esta tesis.

<sup>21</sup> Para Pardo (2002 b) el orden en que se presenta la información sí es relevante.

Existen dos dimensiones para la definición de estos conceptos: un tema y rema oracional y un Tema y Rema textual. El tema oracional normalmente coincide con el sujeto gramatical y es la parte de la emisión que posee menor grado de Dinamismo Comunicativo; el rema oracional es lo que se predica sobre el tema y posee, en cambio, mayor grado de Dinamismo Comunicativo. Por dinamismo comunicativo entendemos aquella información que hace que el texto se mueva hacia delante. El verbo es comprendido como un elemento de transición<sup>22</sup> entre el tema y el rema, así, por ejemplo en: "María se casa la próxima semana", "María" es el tema, "se casa" es la transición y "la próxima semana" es el rema, la información que se predica sobre María.

El Tema y el Rema Textual, en cambio, son nociones más complejas porque pertenecen a la estructura textual. En primer lugar es necesario aclarar que el Tema y el Rema de un texto se encuentran en el rema de una emisión del mismo texto. El Tema del Texto será "aquel rema de una emisión que tenga la mayor carga semántica dependiente del (con)texto siguiente, aunque en algunos pocos casos pueda depender del (con)texto precedente, pero a esto deberá ir unido, necesariamente, que todos los otros remas de las emisiones hagan alusión directa o indirecta al mismo, ya que los otros remas serán rematizaciones del Tema del Texto". En cambio, el Rema del Texto se establece "comparando todos los remas de las distintas emisiones entre sí, y a través de la determinación de cuál tiene mayor carga semántica y cuál es más independiente del (con)texto" (Pardo, 1986 citado por Pardo, 2002b, pp 10-11).

Para mayor claridad, veamos un ejemplo (Pardo b, 2002, p.11):

1. María paseaba por el jardín con su muñeca
2. Su muñeca era la más bonita de la tienda
3. Las chicas de su barrio soñaban con una como ésta.
4. Aquella tarde en el jardín, Esther estaba decidida.
5. Sin pensarlo dos veces, cuando María se distrajo le arrebató la muñeca".

---

<sup>22</sup> El concepto de verbo comprendido como transición es tema de discusión de los teóricos; en este apartado no entraremos en este debate ni tampoco creemos que es demasiado relevante.



En este ejemplo el Tema textual es el rema de la emisión dos, rema que posee la mayor carga semántica porque los remas de las emisiones tres y cuatro están relacionados de alguna manera con él. En segundo lugar, el Rema del Texto es el rema de la emisión cinco: “le arrebató la muñeca”, porque su significado no depende del contexto ni de las acciones precedentes, además, posee mayor carga semántica que el Tema textual, y por último, es una predicación (información nueva) con respecto al Tema “la muñeca que era la más bonita de la clase” (Pardo, 2002b).

Las nociones de Tema y Rema son parte de otras nociones tales como dado-nuevo, tópico comento, anafórico y no-anafórico, foco- fondo, entre otras (Ibíd, 2002b). No obstante, es importante dejar en claro que los conceptos de Pardo se diferencian de las propuestas de van Dijk y de otros lingüistas, debido a que su análisis está más centrado en el texto que en el aspecto cognitivo. Pero siguiendo con lo planteado por esta autora, se presentará su propuesta respecto de “la teoría de la tonalización”, la que junto a los planteamientos sobre el Tema y el Rema, forma parte de las opciones teóricas más relevantes que sustentarán el análisis en la segunda parte de esta tesis.

## **2.7. La Teoría de la Tonalización**

La teoría de la Tonalización es una propuesta elaborada inicialmente por la lingüista argentina Beatriz Lavandera (1986) y, posteriormente desarrollada por María Laura Pardo (2011). Esta teoría, al igual que la Jerarquización de la Información, es una perspectiva que se focaliza en los aspectos gramaticales del texto, analizándolos mediante el contraste, de forma tal que se manifiestan ciertos significados y valoraciones dentro del discurso. En concreto, se observan los recursos lingüísticos que mitigan o refuerzan algunos aspectos evaluativos en el discurso, como parte del principio de la Jerarquización de la Información. Dichos recursos no son establecidos a priori, ya que están necesariamente unidos al género discursivo.

Pardo investigó inicialmente las nociones de Tema y Rema del texto, que habían sido establecidas por la escuela de Praga como proposiciones lógicas y como emisiones (oraciones en uso). La jerarquización de la información es un principio del lenguaje, es decir, todos los hablantes priorizan el orden y la forma en que expresan sus discursos con el fin de intencionar el contenido de sus mensajes. La jerarquización de la información implica un orden principalmente gramatical, orden que lleva en sí mismo un tipo de valoración al hacer la elección de qué se habla primero y qué después, en relación al sujeto y al predicado. La jerarquización de la información puede observarse tanto en un plano macro, en el que pueden reconocerse nociones como las de Tema y Rema del Texto o en un plano micro, en el que están presentes las nociones de tema y rema. En ambos casos lo que está tematizado se considera menos relevante que lo que se construye como información nueva (remática).

La teoría de la Tonalización, por otra parte y de forma complementaria, se trata de cómo los hablantes valoran lo que dicen, y qué palabras usan para expresar dicha valoración, pero no necesariamente en relación con el orden, sino con el contenido de las palabras. La jerarquización de la información se observa más bien desde la sintaxis y la gramática textual y la tonalización desde la semántica.

La tonalización es un principio del lenguaje al igual que la jerarquización. Los recursos lingüísticos mediante los que se expresa se llaman mitigadores o reforzadores, dependiendo si dichos recursos mitigan la fuerza del argumento o lo refuerzan. Pardo (2010) explica esta teoría como una metáfora de colores desde el más claro hasta el más oscuro, en un sube y baja donde siempre que se mitiga algo, necesariamente se está reforzando otra cosa, de modo que todo siempre tiene una forma de tonalización. La tonalización se observa, al igual que la teoría de la jerarquización, tanto en los planos macro como micro, de lo macro se apunta más a lo argumentativo, a diferencia de lo micro donde se observa más en lo gramatical, aunque lógicamente ambos planos se superponen para la construcción del discurso.

Lavandera (1986) trabajó más con los recursos lingüísticos mitigadores, por esta razón, Pardo (2011) complementa la teoría para dar cuenta también de los mecanismos reforzadores asociados a los diferentes géneros discursivos. Obedeciendo al género, los recursos están marcados por el contraste entre el uso de distintas personas verbales (primeras *versus* terceras), el Modo (indicativo *versus* subjuntivo), las voces (activas *versus* pasivas), etc.

No obstante, en cada caso el contraste y su análisis se construyen de formas únicas, debido a que la valoración depende del co-texto y del género en que aparece. Por ejemplo, en el género discursivo “historia de vida”, usar la primera persona singular (“yo he vivido en esta ciudad desde la infancia...”) es lo esperable, sin embargo si aparece en la historia de vida simultáneamente un uso no singular ni personal, pero en referencia al mismo sujeto, el recurso se volverá reforzador; por este motivo trasciende lo semántico y lo léxico.

En los textos legales la forma estándar, que también se denomina paradigmática, es la de la tercera persona del singular y debido al género no se puede usar la primera persona, por este motivo el uso de verboides (usos en infinitivo, en gerundio y en participio, por ejemplo: comer, comiendo, comido) frente a la opción de usar formas impersonales, funcionará como un recurso reforzador. Son pocos los recursos lingüísticos que son *per se* reforzadores o mitigadores, ya que funcionan de acuerdo a lo que es su uso paradigmático (uso ideal) y que normalmente corresponde al género, en contraste con el uso sintagmático (uso real, es decir, los recursos mitigadores o reforzadores que aparecen en el propio discurso construido).

A continuación, y solo a modo de ejemplificación Puesto que existen infinidad de recursos mitigadores y reforzadores de acuerdo a los distintos géneros discursivos), se muestra un cuadro que presenta los recursos mitigadores y reforzadores más comunes del género conversacional (Pardo, 2011, p. 49):

**Tabla 3: ejemplos de recursos lingüísticos reforzadores y mitigadores de un género conversacional, en la de la teoría de la Tonalización:**

| MITIGADORES  | REFORZADORES   |
|--|--|
| <p>- <b>Modo Subjuntivo</b><br/><i>quisiera ser poderoso</i></p> <p>- <b>Uso de la tercera persona</b><br/><i>permite aseverar que las críticas.</i></p> <p>- <b>Uso del impersonal</b><br/><i>Hay situaciones</i></p> <p>- <b>Uso de la pasiva</b><br/><i>el fundamento esgrimido por el quejoso</i></p> <p>- <b>Uso de la pasiva con se</b><br/><i>Argumentándose conforme a una reiterada jurisprudencia</i></p> <p><b>Desfocalización de los actores de las acciones</b><br/><i>Que las probanzas impugnadas por la casante</i></p> <p>- <b>Uso de verboides</b><br/><i>adhiriendo a la prueba ofrecida por la Fiscalía,</i></p> <p>- <b>Nominalizaciones</b><br/><i>Además, la determinación de la existencia del patrón genético</i></p> <p>- <b>Desfocalización del rema</b><br/><i>La emisión del pagaré por el demandado</i></p> <p>- <b>Uso de la modalización</b><br/><i>En virtud de todo lo antes señalado quizá el accionar no fue igual</i></p> | <p>- <b>Modo Indicativo</b><br/><i>soy poderoso</i></p> <p>- <b>Uso de la primera persona</b><br/><i>Por ello descarto enfáticamente</i></p> <p>- <b>Uso de la activa</b><br/><i>El señor Vocal, X, adhiere al voto</i></p> <p>- <b>Uso de verbos conjugados</b><br/><i>Así voto</i></p> <p>- <b>Uso de términos que implican refuerzo</b><br/><i>Cuya meritación no ofrece fisuras</i></p> <p>- <b>Uso no marcado de la jerarquización de la información</b><br/><i>Silvia Micaela piedrabuena en su declaración testimonial describió detalladamente la manera en que el imputado</i></p> <p>- <b>Anticipaciones remáticas</b><br/><i>Si bien se presume en principio</i></p> <p>- <b>Uso de conectores</b><br/><i>Así, en cambio, en efecto</i></p> <p>- <b>Uso de condensadores</b><br/><i>Por ello</i></p> <p>- <b>Uso de la modalización</b><br/><i>En virtud de todo lo antes señalado es seguro que el accionar no fue igual</i></p> |

## 2.8. Nivel pragmático

La noción de sentido, interpretación y acción que implica el uso del lenguaje, van unidos a lo que normalmente se denomina el nivel pragmático. Este nivel se relaciona directamente con el problema de este estudio, el de la *interacción* discursiva. Así, podemos entenderlo como parte de una teoría más amplia de *acción* comunicativa y también como la teoría que subyace al análisis de los *actos* de habla. Por ello asumimos que “la primera suposición es la de que la reconstrucción teórica de las expresiones, en los niveles de la forma y el significado, debe ser complementada por un tercer nivel, a saber, el de la acción” (van Dijk 1998, p. 31).

Algunos teóricos distinguen entre el nivel pragmático (comprendido únicamente como una dimensión discursiva) de la Pragmática, que es un área de estudio particular. El Análisis del Discurso, como área particular de estudio, se relaciona con la Pragmática porque para ambas es relevante el aspecto de la emisión y recepción de los discursos y el contexto en el que se desarrollan. La diferenciación entre Pragmática y Análisis del Discurso puede ser en cierta medida inútil: sabemos que para elaborar un análisis apropiado es necesario atender a las circunstancias que se llevan a cabo para la producción, emisión y comprensión de un enunciado lingüístico, por lo tanto, cualquier análisis del discurso que se haga tendría que tener en cuenta estas condiciones que tradicionalmente son dominio de la Pragmática. Por otro lado, la Pragmática no tendría que ignorar, si le interesa realizar un análisis con cierto nivel de profundidad y rigurosidad, que todo texto forma parte de un lenguaje formal y, por lo tanto, que necesita de un procedimiento concreto que le haga ser un texto, esto es, comprender su naturaleza lingüística. Por este motivo, muchos autores prefieren optar por una descripción de “nivel” antes que un área de estudio particular:

Considerar a la pragmática como un nivel de análisis que va más allá del nivel semántico (...) y tener una visión pragmática del texto, es decir, tener en cuenta la emisión y recepción de un texto, su proceso de producción y que el texto

responde a una finalidad racional humana, es fundamental para cualquier estudio sobre los textos.” (Pardo, 2002 a, p. 57).

Si es que este nivel debería ser incorporado a una gramática o a una teoría lingüística, o si tiene “estatus” cómo área de estudio particular, es un problema metodológico y teórico que aun no está resuelto. Lo que sí está resuelto, es que los objetivos de la sintaxis y la semántica son relativamente claros, pero la delimitación conceptual de la Pragmática como parte de una teoría lingüística no está totalmente delimitada. De todos modos, prácticamente nadie niega que es una dimensión esencial de los discursos. Su complejidad radica en que se la encuentra en un marco teórico amplio dentro de las ciencias sociales. Por otra parte, nació como una reflexión natural dentro de la filosofía del lenguaje y su especificidad como teoría de los actos de habla (van Dijk, 1998).

### **2.8.1. Acción e interacción**

La acción y la interacción son nociones que explicaremos brevemente para dar cuenta de qué entendemos por acción e interacción dentro de un marco comunicativo discursivo y, cómo se entiende entonces, el sentido de los actos de habla como actos sociales complejos. Según van Dijk una acción “es un suceso ocasionado por un ser humano” (ibíd., 1998, p. 243). Suceso implica la noción de cambio en mundos posibles o estados de cosas, de modo que requiere una ordenación temporal subyacente. Esta noción de acto no es asimilable al clásico concepto de conducta, puesto que en la acción no necesariamente están presentes actos verificables, sino también -y principalmente- procesos mentales relacionados con conocimientos, creencias, deseos, necesidades, capacidades, habilidades e intenciones.

Así, los actos pueden ser satisfactorios si se cumplen una serie de condiciones externas e internas que están relacionadas de manera estrecha con ciertos procesos mentales. Por satisfactorio entendemos que el acto produjo el cambio esperado, ya sea en el

modo de pensar o actuar de otro, o en una serie de situaciones relacionadas con el mundo físico. Para esto, el sujeto de la acción debe conocer las propiedades de los objetos, las creencias de su interlocutor, la capacidad que posee él mismo y el otro, o el objeto que se desea cambiar, etc.

Estas estructuras mentales subyacen a la acción y a sus consecuencias, ya que no pueden observarse directamente. Se accede a ellas por medio de la interpretación. Se puede argumentar que si no son observables no son acciones, pero a esta altura de la investigación científica, nadie duda que “pensar”, por ejemplo, es una acción aun cuando no pueda ser “demostrable” en un mundo observable, al menos por ahora. Se puede argumentar también que existe como contrapartida dialéctica “el no-acto”, pero la negación de hacer algo, ya sea por decisión o negligencia, implica la realización de otro acto, ya que al no tener una visión conductista, pensar, dormir o echarse a la cama para no realizar un acto X implica siempre, la realización de otro acto Y.

El problema de las teorías filosóficas y lógicas es que normalmente se refieren únicamente a la acción; implícitamente en el término subyace el concepto de acción realizada por un solo agente. Pero una teoría amplia de la acción comunicativa no puede restringirse a un agente, debe dar cuenta de la *inter-acción* que normalmente subyace a la realización de actos simples o complejos, ya que “la mayoría de nuestras actividades propiamente dichas tiene implicaciones sociales, y nuestros actos son, por tanto, parte de interacciones” (van dijk 1998 p. 266).

Pero es cierto también que el término interacción está siendo excesivamente utilizado en ámbitos educativos y de las ciencias sociales y humanas en general. La mayoría de las veces se le nombra sin examinar claramente sus límites ni tampoco su relación con el mundo al que hace referencia. Para poder establecer de forma específica qué entendemos por interacción didáctica en un contexto educativo formal, es necesario acercarnos al concepto desde una visión que abarque más aspectos que los puramente pedagógicos y lingüísticos.

Por otra parte, es difícil determinar cuándo una interacción depende de una auténtica representación simbólica. En la naturaleza encontramos que, por ejemplo, las hormigas van indicando su paso por un camino mediante un registro químico, lo que provoca que otra hormiga pase por el mismo lado. Este hecho da cuenta de la forma más simple de interacción: cuando un organismo tiene un comportamiento que afecta causalmente a otro. No obstante, esta interacción no se refiere a ningún estado del mundo en un sentido simbólico, no se interpreta nada más que un reflejo innato. (Johnson-Laird, 1990). Se puede acotar la definición si se enfoca el problema a aspectos puramente humanos, descartando ejemplos de hormigas, por muy inteligentes que parezcan. Para la perspectiva adoptada en este estudio, consideramos que en cualquier interacción entre seres humanos subyace un tipo de lenguaje que es interpretado por los otros como una expresión comunicativa<sup>23</sup>.

El uso del lenguaje se define como una acción en inter-diálogo, donde dos o más personas forman parte de una interacción en la que se comparte un conocimiento sobre un cierto sistema de signos, cuya materialización se hace efectiva a través de un sistema físico de transmisión (ondas sonoras, papel, computador, etc). La interacción acontece en una situación concreta y dentro de unas referencias espaciales y temporales específicas, situación que nace desde unas intenciones propias de los sujetos que participan en tal proceso. La interacción humana es el marco en el cual acontece la comunicación entre dos o más personas y, dentro de ésta, el aspecto específicamente lingüístico<sup>24</sup>, podría considerarse la dimensión más relevante y ampliamente significativa para la creación conjunta de significados compartidos. Proceso que es una acción lingüística compartida, en el marco de una cultura.

---

<sup>23</sup> Es necesario aclarar que los conceptos de lenguaje y comunicación si bien están íntimamente relacionados, no son asimilables. La comunicación es una forma de conducta; el lenguaje, en cambio, no es una conducta, es una estructura simbólica configurada por una cierta gramática, una regularidad de normas.

<sup>24</sup> No desmerecemos el nivel paralingüístico del lenguaje, pero evidentemente el alcance de nuestro estudio es limitado como para considerarlo específicamente.



### 2.8.2. Actos de habla

Para comprender cómo los hablantes en una interacción lingüística son capaces de negociar y construir significados conjuntamente y cómo esos significados van más allá de lo puramente semántico, es necesario acercarse a una de las teorías que ayudaron a poner en evidencia de qué forma el lenguaje es mucho más que solo gramática o semántica; o más bien cómo la gramática y la semántica se coordinan no siempre de forma coherente ni unívoca, en los llamados actos de habla.

La teoría de los actos de habla se nutre de los múltiples aportes realizados por diversos filósofos del lenguaje como Wittgenstein, Habermas, Searle y Austin, entre otros. Este último es uno de los primeros pensadores que, desde la *Ordinary Language Philosophy* inglesa, señala la necesidad de elaborar una teoría de la acción lingüística, más conocida como la teoría de los actos de habla.

Austin (1982), en su primera conferencia, parte refutando la noción tradicional de la filosofía sobre la existencia de enunciados verdaderos, falsos o sin sentido. Para los gramáticos tradicionales, las exclamaciones o preguntas no son enunciados, por ello Austin se pregunta cuál es el criterio para considerar que una expresión sea o no un enunciado. Aun así existen enunciados que no siendo verdaderos ni falsos sí tienen sentido. Estos no son descriptivos, están en primera persona del singular presente y:

- No son verdaderos ni falsos. No describen ni registran nada.
- El acto de expresar la oración implica realizar una acción.

Como por ejemplo:

- “**Sí juro**”: asumir un cargo en una ceremonia.
- “**Bautizo este barco...**” cuando se rompe la botella contra la proa.
- “**Lego mi reloj a mi hermano**”: como cláusula de testamento
- “**Te apuesto cien pesos a que mañana va a llover**”: como apuesta cotidiana.

Cuando se enuncian tales frases no se dice lo que se haría ni se está describiendo nada, la acción se hace al decirla. Estas expresiones no son ni verdaderas ni falsas y se denominan “realizativas” porque al decirlas se ejecuta algo. En ellas la palabra juega un rol principal pero no único. Se tienen que dar una serie de circunstancias apropiadas para que el enunciado sea efectivo. Por ejemplo, para que se bautice un barco tiene que haber una persona adecuada (autorizada), un barco, un objeto con el que se bautice, etc.

Austin (1982) al final de su séptima conferencia, comienza a desarrollar su teoría en la que distingue tres actos realizados por la actividad enunciativa:

- i) **el acto locutivo:** es el acto de decir algo fonéticamente construido mediante reglas semántico-sintácticas;
- ii) **el acto ilocutivo:** es llevar a cabo algo mediante un decir, y finalmente
- iii) **el acto perlocutivo:** es el efecto, lo que se produce al decir algo.

En cada acto de habla se pueden observar tres tipos de acciones generales (Noblia 2002):

- **acto de emisión:** emitir palabras.
- **acto proposicional:** referir y predicar.
- **acto ilocucionario:** enunciar, preguntar, ordenar, expresar un deseo.

Los actos ilocucionarios son el objeto central del nivel pragmático. La teoría señala que al hablar realizamos acciones, pero ¿qué tipo de acciones exactamente? Un acto ilocucionario es altamente complejo ya que, por ejemplo, al dar un consejo a alguien, intuitivamente y siguiendo los conceptos de la teoría de los actos de habla, estaríamos realizando la acción de aconsejar (acto ilocucionario) mediante una expresión lingüística (acto locucionario). Pero aconsejar involucra una serie de actos previos, o que son condición fundamental para la realización del acto ilocucionario:

...damos un consejo AL referirnos a un cierto hecho, AL significar una cierta proposición, AL expresar alguna cláusula o frase, AL expresar alguna secuencia de morfemas, AL expresar fonemas, AL llevar a cabo una actividad fonética. Por eso, los actos ilocucionarios son, por lo menos, actos de quinto orden (..) La función de expresión que relaciona la semántica con la pragmática, representa así una función compuesta, altamente compleja” (van dijk 1998. p 281).

En relación con lo anterior, Brown y Yule (1993) señalan que el interés por el estudio de los actos de habla radica en que “proporciona una teoría sobre cómo enunciados aparentemente inconexos desde el punto de vista formal llegan a formar un discurso coherente en el discurso conversacional” (pp.286, 287). No obstante, advierten que atribuir un acto de habla o determinada fuerza ilocutiva a un enunciado es una tarea arbitraria. Y más aun, que en muchos casos un mismo enunciado puede tener implícitos actos de habla diversos, y a su vez, una secuencia de enunciados emitidos por dos o tres sujetos pueden constituir un único acto de habla.

Esta complejidad puede verse reflejada también, en las expresiones realizativas, tales como “prometo venir”, “te aconsejo que vayas”, etc. porque en la propia expresión se expresa el nivel semántico y pragmático, lo que no ocurre necesariamente con todos los enunciados. Otra complejidad propia de los actos de habla, es que también tiene una relación con el nivel sintáctico; esto puede verse en actos que deben cumplir ciertas condiciones gramaticales precisas para que tengan sentido, como los actos de habla previos, ya que las promesas siempre se hacen en primera persona y se refieren a un tiempo futuro, por lo tanto, las marcas gramaticales deberán dar cuenta de esta relación.

Pero esta relación entre el nivel semántico, sintáctico y pragmático, no siempre se presenta de la misma manera, de hecho, el origen del estudio de los actos ilocutivos surgió porque no había una teoría que diera cuenta de la “disonancia” de algunas expresiones. Así, tenemos los actos de habla indirectos, tales como “¿podrías

---

prestarme el dinero?” Donde una pregunta (acto locutivo) funciona como petición (acto ilocutivo). Otra diferencia interesante entre el nivel semántico y pragmático es el uso de ciertos conectores. Por ejemplo en la frase “Laura se fue a Paris. Y ni siquiera se dignó decírmelo”. Esa “y” no expresa una propiedad semántica de conjunción o adición de ideas, sino que expresa una propiedad pragmática de sorpresa o molestia del hablante. O en el caso de “Vamos a llamar a la policía. O no, mejor no llamamos”. Esa “O”, que semánticamente expresa una disyunción (“hago esto o aquello”) en un nivel pragmático expresa un cambio de parecer, producto quizás de una evaluación posterior del hablante frente a la situación.

Por eso, cuando realizamos una acción (por ejemplo, cuando prometemos algo a alguien) queremos que el oyente comprenda la acción realizada en su doble vertiente: que sepa que estamos realizando una promesa -acción- y que sepa el contenido de esa promesa – significado- (van Dijk 1998). Por ejemplo en la siguiente secuencia:

A: Hola, ¿está el profesor Juan Pérez?

B: No, pero está el profesor González.

A: es al profesor Pérez a quien quiero ver.

Resulta evidente que el contenido proposicional fue entendido por B, pero no la intención, la que tuvo que ser expresada en la expresión siguiente, y para que no quedara ninguna duda, el hablante usó un orden marcado<sup>25</sup> que invierte sujeto y predicado (el orden normal) con un fin claramente pragmático.

Lo interesante de esto es reflexionar sobre la función comunicativa a la luz de los actos de habla. Esta función se relaciona con la idea de acto de habla satisfactorio. Si el nivel sintáctico determina las condiciones para la formación y combinación de frases y

---

<sup>25</sup> Weil consideraba que toda emisión tiene un punto de partida y un objetivo que está en una posición posterior; el orden que elige un hablante para expresar sus ideas reflejaría el movimiento de la mente. En las lenguas modernas es normal que el punto de partida coincida con el sujeto gramatical; no obstante, se puede dar el caso que el objetivo del discurso esté al comienzo y posteriormente el sujeto gramatical. Según Weil, este orden inverso sería un vehículo para expresar la emoción. Pardo señala, en relación con este punto, que ha observado el mismo fenómeno en el caso del Español, destacando que el orden de las palabras se explica más bien por categorías semánticas antes que sintácticas. (Pardo b, 2002)

palabras en un marco aceptable, esto es, explica por qué es aceptable el objeto-expresión, y la semántica entrega la condición de significación de tales palabras y discursos. El nivel pragmático proporciona las condiciones de satisfacción de la expresión- acto, explicando por qué un acto puede ser un componente clave en el transcurso de una interacción que otro agente acepta o rechaza. Por eso, los actos semánticos adquieren una función pragmática –plenamente comunicativa– si he cumplido con el propósito de cambiar el estado inicial de conocimiento de mi oyente, sea cual sea (físico o mental) y solo así se realizará un acto comunicativo plenamente satisfactorio (van Dijk 1998.)

Decíamos anteriormente que el cambio epistémico que se produce o espera producirse mediante un acto de habla satisfactorio, es tan importante o quizás más, que el cambio a nivel físico. La perspectiva epistémica se refiere a cambios en el conocimiento, normalmente catalogados como “mentales” (pueden ser también emocionales, ya que la emoción es también un tipo de conocimiento). De estas estructuras mentales debemos dar cuenta al menos de tres subcomponentes: conocimientos de los mundos en donde se interpreta la expresión, conocimiento de los estados del contexto y conocimiento del lenguaje usado como reglas gramaticales, sintácticas y semánticas, además de otras reglas interaccionales. Sin este conocimiento la expresión no puede realizarse como acción ya que “sin la información de base de los datos epistémicos no habría cuestión de (inter) acción en absoluto (...) Es con referencia a este cambio epistémico como puede definirse el estado inicial y final del contexto” (van Dijk 1997, p. 277)

### **2.8.3. El contexto**

Para la perspectiva funcionalista de los estudios del lenguaje, la existencia del contexto es clave en la incorporación de un modelo sobre la creación de un significado común entre los participantes. Hymes señala que la importancia del contexto radica en que sirve para la interpretación de lo que se dice en tanto funciona como un límite para la

multiplicidad de interpretaciones posibles. Explica, de forma analógica, que el contexto se puede comparar con los rasgos fonéticos generales en el sentido de que son relevantes en algunas ocasiones y en otras no. Este punto es fundamental para Brown y Yule que destacan que es importante determinar cuando un rasgo del contexto es relevante (o no) para la interpretación del discurso. Citan a Enkvist (1980, p. 79) quien señala que “la primera dificultad del analista del contexto es su riqueza” a lo que estos lingüistas responden con preguntas todavía más complejas (Brown y Yule, 1993: pp. 84-85):

“¿Cómo determinar qué propiedades de qué rasgos del contexto son relevantes en una determinada ocasión? ¿Existen principios generales a los que recurrir? ¿Es razonable suponer, como es la tendencia general, que los rasgos del contexto que son importantes para el hablante lo son también para el oyente? ¿No deberíamos pensar más bien en una intersección parcial de dos perspectivas sobre el contexto?”

Es importante señalar el carácter dinámico del contexto. Un contexto es al menos una secuencia de estados posible y no puede delimitarse a una situación fija e inmutable, aun dentro de una interacción concreta. De modo que un contexto real es un transcurso de sucesos. Pero esta definición no nos sirve para delimitar teóricamente la naturaleza de un contexto, digamos, la naturaleza de un contexto inicial durante una interacción (van Dijk 1997). Pero el problema entre el contexto real y el contexto posible o teórico todavía no está resuelto. Un contexto real puede definirse en términos conductuales, psicológicos y sociológicos, pero el contexto posible y teóricamente delimitado, tal como se esperaría de una teoría pragmática, no ha sido resuelto aun.

Por otra parte, el contexto es entendido de diversas maneras según sea la escuela o teoría que adscriban los diversos investigadores. Por ejemplo, para los filósofos del lenguaje, quienes tienen una visión comunicativa y que se alejan de la perspectiva computacional del procesamiento humano de la información, se acercan en sus

postulados a una idea del contexto más delimitado y que considera sobre todo procesos, acciones y situaciones de índole individual o ajena al discurso como parte de un proceso cultural de amplias proporciones y de carácter sociocultural. Para los postulados bajtianianos, en cambio, centrados en una visión dialógica del lenguaje y que abarca mucho más que el intercambio inmediato cara a cara, superando el reduccionismo de “diálogo” en un sentido literal (tal como veremos en detalle en el capítulo cuatro), el contexto no es una dimensión limitada o lo más cercano a la comunicación, sino que es parte de un amplio espectro cultural y que abarca procesos históricos y sociales complejos (Silvestri y Blanck, 1993).

En la teoría de la mente, alejada de la perspectiva cognitiva “dura”, el contexto es comprendido como una parte del proceso de adquisición del lenguaje como mecanismo básico en la comprensión del otro. Esta perspectiva indica un modelo llamado narrativo-cognitivo que analiza el contexto como una unidad que da sentido a lo que se hace y se piensa porque tales actividades se realizan en el marco de la actividad y la comunicación. Cuando el niño se representa las intenciones ajenas, ya sean como recuerdos o anticipaciones, establece un escenario mental narrativo donde existen roles, personajes, escenarios (Smorti, Ortega y Ortega-Rivera, 2002).

El contexto no es algo que solamente “existe”, porque no se trata de situar el contexto como lo que está “al lado del texto”, sino de cómo el contexto le da sentido al mismo proceso discursivo dentro de la interacción y de cómo el contexto se crea entre las personas protagonistas de dicho proceso y que forman parte de una cultura que es mayor que ellos mismos. Es así que Martínez (2005, p. 24) señala que:

La noción de contexto aquí expuesta es, por supuesto, diferente a otras que conocemos: el contexto, en una teoría del discurso inscrita en una dimensión dialógica del sentido, no es un añadido o una sobre-determinación externa al enunciado, no es un simple complemento; por el contrario, el contexto viene a hacer parte de la semántica misma

del enunciado, en la actividad dinámica dialéctica y enunciativa del discurso

La noción de contexto aquí expuesta es bastante amplia, abarcando desde los aspectos físicos hasta los mentales y sociales. Podríamos pensar entonces que el contexto es “cualquier cosa que no sea texto”. Pero esto no es así. Que el contexto sea un concepto complejo de delimitar no implica que sea “todo lo que rodea al texto”. La creación del contexto en ámbitos educativos trasciende los aspectos puramente abstractos, es decir, para su definición se requieren elementos abstractos y teóricos, pero sus implicancias educativas son reales, en cuanto es un elemento clave en la comprensión de la construcción de conocimiento compartido en la interacción.

## **2.9. La creación del contexto en la interacción didáctica a partir de las funciones lingüísticas y educativas.**

La creación del contexto es un proceso complejo en el que intervienen factores de diversa naturaleza. Uno de los factores más relevantes desde la perspectiva funcionalista, es la comprensión de las funciones del lenguaje en un contexto de interacción particular. Existen tres funciones básicas del lenguaje –también llamadas macrofunciones- dentro de cualquier hecho lingüístico:

- i) **La función<sup>26</sup> ideativa**, también llamada función cognoscitiva, en la que el hablante utiliza el lenguaje para expresar ideas representando el mundo y la realidad por medio del lenguaje. Se refiere tanto a procesos relacionados con el mundo interior como aquellos del mundo exterior y se compone de dos subcomponentes: el lógico y el de la experiencia.
- ii) **La función interpersonal** que está orientada a la participación personal, donde el que habla expresa su situación, su compromiso y su interacción con otros.

---

<sup>26</sup> Halliday no utiliza el término función sino “componente” para referirse a lo ideacional, textual e interpersonal



iii) **La función textual**, que permite elaborar textos coherentes y vinculados significativamente con las partes del discurso y con el entorno.

Halliday sostiene que estos tres componentes pertenecen, en un sentido funcional, a la gramática. La gramática ha evolucionado para satisfacer las funciones sociales y también es una representación del potencial de significación. De esta forma el lenguaje se puede definir como un potencial de significación en un entorno conductual, donde se comprende la “semántica” como un puente –el estado intermedio- que hace posible que el sistema social (entendido como un sistema fuera del lenguaje) y el sistema gramatical (totalmente dentro del lenguaje) confluyan (Halliday, 1982).

Cazden reformula las tres funciones del lenguaje clásicas, a la luz de lo que, según ella, corresponderían los tres lenguajes básicos en ámbitos educativos formales (Cazden 1991 p. 13):

- La comunicación de la información proposicional reflejaría el lenguaje del currículum escolar.
- La expresión de la identidad y actitudes del que habla reflejaría el lenguaje personal y expresivo de cada sujeto.
- La creación y mantenimiento de relaciones sociales reflejaría el lenguaje del control que se manifiesta en la relación asimétrica profesor-alumno

Para Coll y Sole, el hecho de que la relación profesor alumno sea asimétrica no impide que todos los protagonistas del proceso sean responsables de la construcción del contexto ya que todos se tienen que poner de acuerdo sobre las formas de participación y sobre los contenidos académicos con el fin de que la actividad puede hacerse tranquilamente y sin malentendidos (Coll y Sole, 1990). Para estos autores, las funciones del lenguaje se relacionan con dos elementos básicos para la construcción de los contextos de interacción en el aula: i) la estructura de participación, o social que se relaciona con los roles, turnos y participación de profesor y alumnos en la clase, quien tienen derecho a decir qué y cuando en el aula. Y ii) la estructura del contenido

o estructura académica, que se refiere al contenido académico de la interacción. Estas dos estructuras están, evidentemente, relacionadas y ambas permiten la construcción del contexto y de la interacción global de la clase haciendo que se articule un sistema dentro del cual se pueda alcanzar una serie de objetivos educativos.

Wells, reinterpretando a Halliday, señala que existen dos grandes metafunciones del lenguaje, y que en términos generales corresponderían a lo que es por una parte actuar y por otra comprender, la primera tiene un carácter interpersonal (función interpersonal) y la segunda es ideacional (función ideacional) que junto con la metafunción textual se organizaría la gramática. Estos dos modos de ocupar el lenguaje se relacionan. Esto sucede en cualquier discurso, ya que se realizan elecciones sobre la necesidad de priorizar en relación con la función ideacional o interpersonal, lo que junto con la elección de la gramática necesaria (función textual) harán que la expresión tenga sentido dentro del contexto en el que se manifieste (Wells, 2001, p. 153)

Pero ¿qué significa desde esta perspectiva la creación del contexto educativo a partir de las funciones lingüísticas?

La creación del contexto, desde nuestra perspectiva, es fundamental para comprender la dimensión dialógica del lenguaje. La creación de un contexto implica que las tres dimensiones del lenguaje: lo textual, lo interpersonal y lo ideacional, estén en equilibrio. Y esta afirmación no es un “deber ser” de la comunicación dentro del aula, sino que forma parte de la naturaleza lingüística del ser humano. Es así que el contexto es la zona compartida y creada entre los hablantes que dialogan sobre un mismo marco común, lo que es ese marco se puede categorizar desde diferentes visiones, por ejemplo, es normal que ese marco sea visto como una creación mental, tal como lo conciben Edwards y Mercer (1988, p. 84):

Hay que concebir el contexto como algo mental más que lingüístico o situacional, es decir, como una propiedad de las comprensiones generales que surgen entre las personas que se comunican, no como una propiedad del sistema lingüístico que utilizan o de las cosas que se han hecho y dicho realmente, ni tampoco de las circunstancias físicas en que dichas personas se encuentran (...). Podemos decir que el proceso de la educación, en la medida que tiene éxito, consiste en gran parte en el establecimiento de esos “contextos mentales compartidos”, de comprensiones conjuntas entre maestro y alumnos que les permite realizar juntos el discurso educacional.

Mercer posteriormente afinó descartó que el contexto es una propiedad puramente mental señalando que “el ‘contexto’ no se encuentra en la mente del hablante ni en la del oyente y tampoco existe en el mundo que hay a su alrededor; se negocia y se mantiene por medio de un esfuerzo conjunto (Mercer, 2001, p. 214):

En el capítulo 6 he introducido el concepto de «zona de desarrollo intermental» (ZDI) para explicar cómo pueden contribuir los enseñantes y los estudiantes al proceso de aprendizaje estableciendo y manteniendo un marco de referencia contextual compartido. Las zonas de desarrollo intermental son vehículos de conocimiento contextual que los enseñantes emplean para guiar a sus alumnos en la actividad conjunta para que alcancen una nueva comprensión.

Si interpretamos adecuadamente a Mercer, la creación del contexto que hace posible el aprendizaje es aquella zona en la que se une el conocimiento del alumno y del estudiante para desarrollar un potencial de significado compartido. Así, los conceptos de Wells sobre la creación de un aprendizaje semiótico y los conceptos de Zona de Desarrollo próximo de Vigotsky, confluyen.

## 2.10. Reflexiones finales del capítulo

El problema del estudio de la interacción lingüística en ámbitos educativos, es que al intentar comprender su naturaleza, nos encontramos frente a una serie de conocimientos sobre lo que es el lenguaje, la interacción, el contexto y hasta el propio sentido de lo que es la educación, que desde diversas perspectivas son temas difíciles de relacionar. Por este motivo, el capítulo ha tenido por finalidad abarcar el aspecto principalmente lingüístico del problema, en el que encontramos dos referentes principales para el estudio del lenguaje. De las dos principales perspectivas, la formalista y la funcionalista, nosotros nos adscribimos a esta última. Pero ello no implica asumir las críticas que se hagan tanto a una visión, como a la otra.

Los estudios formalistas presentan diversos problemas, el más común es que su estudio normalmente se hace a través de ejemplos de lenguajes artificiales, fuera de contexto, adaptados para los fines de estudio que se ocupa. Por otra parte, los estudios funcionalistas a veces caen en lo opuesto: al ser estudios del lenguaje en uso que utilizan datos de habla reales, difícilmente pueden elaborar generalizaciones aplicables a otras realidades, de modo que cada propuesta teórica y analítica se transforma en una fuente de cuestionamientos para los otros estudios del mismo enfoque.

Los estudios funcionalistas del lenguaje están considerando el problema de la interacción comunicativa como parte de su análisis principal. Es importante reflexionar sobre la interacción lingüística como un proceso social y discursivo, en el que se crean y comparten significados en el seno de una cultura; proceso en el que es difícil separar aquello que se dice de lo que se hace, así como es difícil diferenciar exactamente aquello sobre lo que se influencia para producir un cambio “real”, de aquello que implica un cambio conceptual.

En el capítulo analizamos que los actos de habla implican un acto (valga la redundancia) y definimos que acto es un suceso ocasionado por un ser humano, es decir, un cambio en el mundo, cualquiera que este sea. Evidentemente este cambio no puede ser solamente conductual, pero frente a esta afirmación nos encontramos con que esta perspectiva rompe con la noción de que lo perlocutivo no es dominio de los estudios del lenguaje. Tradicionalmente se considera que el acto ilocutivo, (también llamado ilocucionario) es objeto de especial interés debido a que cada acto de habla posee una fuerza ilocutiva propia y que es, en definitiva, la acción realizada mediante el lenguaje. Pero el problema de la teoría de los actos de habla en su vertiente tradicional, es que normalmente se analiza la acción desde el hablante, como señalaba van Dijk, normalmente se habla de “acción” nunca de “inter-acción”, es decir que lo referido al oyente no se considera. Y si se considera, como acto de habla perlocutivo, se dice que está “fuera del dominio lingüístico”.

Aunque todo acto de habla es locutivo, ilocutivo y perlocutivo, se asume que lo locutivo pertenece a la realización puramente lingüística y el componente perlocutivo (el efecto de la emisión) no se considera dominio de lo propiamente lingüístico. Por ello, considerar ese cambio epistémico a partir de los actos de habla (cambio en el oyente), implica asumir que lo esencial del lenguaje, es decir, su carácter perlocucionario, no sería parte de un análisis estrictamente lingüístico. He aquí una paradoja, no obstante, si esto es así ¿qué sentido tendría hablar de acto? pensamos que dar el salto teórico implica asumir que estos actos son más que palabras y que no pertenecen únicamente a un dominio lingüístico, o más bien, que no podemos hablar de verdadera acción comunicativa dejando de lado al oyente y el cambio que se produce en él, que es definitiva lo que tiene de verdaderamente satisfactorio un acto de habla.

En ámbitos educativos, comprender esto es esencial, ya que el acto de habla, para que sea realmente satisfactorio, tiene que producir un cambio epistémico en el oyente, de lo contrario no sería acto de habla, no se produciría ningún suceso que cambie el

estado de las cosas en el mundo. Esto, a su vez, se relaciona con lo que veíamos sobre el contexto, es decir, ¿qué determina el estado inicial y final de un contexto? Si pensamos que el contexto es la creación compartida de una situación para que se pueda dar la interacción lingüística, una creación que implica estados mentales compartidos y estados físicos, así como un marco común de conocimientos (la lengua, por ejemplo), entonces asumimos también que en la creación de un contexto compartido, tiene que producirse un cambio epistémico para que dicho contexto tenga sentido.

## **CAPÍTULO TRES**

# **LOS ESTUDIOS DE LA INTERACCIÓN DISCURSIVA-DIALÓGICA EN ÁMBITOS EDUCATIVOS EN EL MARCO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES**

“(…) Yo veo mi faz en la faz de la multitud.  
Sé cómo se encadenan las lenguas. Debió ser tan hondo  
El encuentro de los dos primeros hombres. La mirada  
Con que se dieron los ojos en bienvenida. Las redes  
Que cada uno echó al mar. Los sonidos de cada  
Lámpara en el diálogo. El temor de no decir  
Lo necesario, de amigo a amigo, de sombra a sombra.  
En ese  
Temblor en que nada interviene. Hay que ser el ex-  
tranjero  
Alguna vez en alguna parte para saberlo.  
  
¿Cómo recoger la mano tendida en el aire? Todo  
Es siempre un reencuentro. Un ruido nuevo pasa  
De pronto entre nuestros universos detenidos (...)  
Todo es tan oscuro,  
Hay ideas que recuerdan a las luciérnagas.  
Rostros que parecen ríos perdidos. Bocas  
Hartas de meteoros. Sin embargo, en toda lengua  
Humea la palabra necesaria. La dificultad está en  
Lavar los pensamientos, en asir el ruido secreto  
Que nos busca.”

(Fragmento del poema “Conversaciones”, Rosamel del Valle. Ed. Nascimento, Santiago de Chile. 1952)



### 3. Presentación

El objetivo del capítulo es presentar los diversos estudios de la interacción en ámbitos educativos, tanto desde la perspectiva presencial como virtual. En relación con los primeros, el capítulo presenta tres grandes enfoques de estudio: el de proceso-producto, la pedagogía crítica y el enfoque sociolingüístico. El enfoque más relevante para la tesis es la perspectiva sociolingüística (SL), puesto que es una de las líneas teóricas relevantes del análisis posterior. La perspectiva SL se basa en el análisis lingüístico de las interacciones reales que se producen en las aulas educativas, principalmente de enseñanza básica o secundaria.

Esta perspectiva es coherente con el paradigma sociocultural y funcional presentado en los capítulos anteriores. Su principal relevancia es que descubrió y describió la forma de intercambio típico en el aula, denominado estructura IRE. Esta estructura lingüística consiste básicamente en que el profesor pregunta un contenido, el estudiante responde y el profesor evalúa.

El estudio del discurso en el aula está en el corazón mismo de la pedagogía, no solamente por la evidencia de que la educación se sustenta, existe y se produce principalmente gracias a la comunicación discursiva entre estudiantes y profesores, entre estudiantes y estudiantes y entre estudiantes y el contenido, sino sobre todo porque es el discurso permite la comunicación de las representaciones que tenemos del conocimiento y sobre todo de nosotros mismos. Debido a la complejidad de su naturaleza, la que puede ser abordada como parte de las interacciones sociales, y también como expresión del pensamiento y aprendizaje, es que su estudio en ámbitos educativos no solamente ha sido difícil, sino sobre todo diverso.

En la actualidad hay variadas aproximaciones al estudio del discurso en educación. La variedad es producto tanto de la interdisciplinariedad que requiere este ámbito de investigación como por las perspectivas analíticas, metodológicas y epistemológicas

que cada investigador y escuela deciden adscribir. El campo de estudio en educación es tan extenso que puede abarcar desde aspectos microanalíticos (el discurso de un profesor, de un alumno, la relación entre ambos, etc) hasta cuestiones globales como por ejemplo, la organización escolar. Además, la educación puede ser formal o informal y puede incluir el nivel preescolar hasta el universitario. Por último, tenemos hoy en día el fenómeno de la educación virtual, que enriquece, al mismo tiempo que complejiza todavía más este campo de estudio.

De esta forma, el capítulo busca presentar una panorámica global sobre los estudios de interacción en el aula, tanto en aulas presenciales como virtuales, destacando que nuestra finalidad es encontrar un enfoque que integre a ambas aulas, y así poder relevar un cuerpo teórico coherente para el análisis de la segunda parte de la tesis. Por esta razón integraremos los enfoques sociolingüísticos presenciales y los virtuales, debido a que hoy en día son pocos, si acaso hay, estudios que investiguen en ambientes presenciales y virtuales siguiendo una metodología acorde con el análisis del discurso y desde la perspectiva psicolingüística.

---

Principales siglas usadas en este capítulo:

SL: Sociolingüístico

PP: Proceso-Producto

### 3.1. Los estudios de la interacción didáctica en el aula presencial.

El estudio de la interacción en el aula se considera un género discursivo particular, inmerso en una amplia diversidad de géneros que se podría denominar ampliamente como Discurso Académico<sup>27</sup>. Este discurso, en ámbitos presenciales, se caracteriza por unos rasgos comunes que se pueden distinguir fácilmente: se producen en una situación oral e inmediata y es gestionada por un experto que intenta ofrecer un contenido a un grupo de personas menos expertas (Cros, 2002). La posibilidad de interacción y negociación del significado en el contexto de las aulas se relaciona con la naturaleza de sus componentes: profesor, alumnos, objeto de conocimiento, contextos (situacional, lingüístico y mental) sus relaciones y procesos (De Longhi 2000)<sup>28</sup>

Dentro de la tradición de la investigación educativa, existen dos grandes paradigmas en los estudios sobre interacción en el aula: 1- el proceso-producto (PP), también llamado positivista-didáctico y 2- los estudios de tipo socio- lingüístico, llamados por Shulman como los estudios sobre “comunidades de lenguaje” (Candela, 2001; Cazden, 1991; Shulman, 1989). Este último enfoque se adapta a la perspectiva presentada en este estudio al situar el aspecto lingüístico de la interacción en el aula como la base de la relación didáctica en todos sus niveles, es decir, este enfoque es coherente con el enfoque funcional presentado en el capítulo anterior. Por otra parte, cabe destacar que existe una perspectiva denominada pedagogía crítica, que también es

---

<sup>27</sup> La complejidad que implica el estudio del discurso, explica la diversidad de clasificaciones y teorías sobre los géneros discursivos. Plantin C. (2002) resalta la propuesta de la retórica clásica en tres géneros originales: la deliberación política, el discurso del tribunal y el discurso de la alabanza y la reprobación; Charaudeau P. (2001) clasifica (i) según los lugares del discurso o grandes sectores de la actividad social: el político, el religioso, jurídico, científico, educativo; y (ii) según las grandes funciones de base propuestas por Jakobson: emotiva, conativa, fática, poética, referencial y metalingüística. Los usos del lenguaje propuestos por Halliday (1979:1994) también son un referente para clasificar el discurso: en instrumental (quiero-), regulador (haz lo que te digo), interactivo (yo y tú), personal (aquí estoy), imaginativo (finjamos), informativo (tengo algo que decirte-) heurístico (dime por qué) que se traducen en tres Macrofunciones: Ideativa, Interpersonal y Textual. Por último, la noción más usada es según la forma de organización prototípica: narrativo, argumentativo, explicativo, descriptivo. “Lo cierto es que no existe un criterio claro para la clasificación e identificación de los géneros discursivos, así como tampoco existe una teoría que ofrezca una explicación de la naturaleza del género discursivo, de la manera como estos funcionan y de las características fundamentales que les permiten definirse como tal y diferenciarse de otros” (Martinez, 2005, p, 11)

<sup>28</sup> La autora se basa en los aportes de Stubbs (1984) para la reseña del contexto lingüístico y situacional y en la propuesta de Edwards y Mercer (1987) para su propuesta del contexto mental.

sociolingüística, pero que forma parte de un estudio más sociológico que lo distancia del enfoque discursivo- dialógico propuesto. De todas formas, es relevante revisar aquí sus ideas fundamentales puesto que de todas formas son parte del paradigma sociolingüístico y porque también, algunas de sus propuestas tienen relación con la dinámica y los roles que se construyen entre alumnos y docentes, tema que es relevante en cualquier análisis discursivo-didáctico.

### **3.1.1. La perspectiva crítica**

Esta perspectiva estudia el proceso discursivo en la clase desde una visión más bien sociológica: el lenguaje es el recurso para dar cuenta de los mecanismos de poder y control que existen dentro del aula. El representante de la visión crítica, Basil Bernstein, considera que la estructura de poder jerárquica y asimétrica que existe en la sala de clase afecta a todo el sistema educativo y, de paso, también a la estructura del contenido, el aspecto cognitivo de la misma. Para Bernstein, el objetivo de la sociolingüística es sistematizar y explicar las diferencias del uso del lenguaje - entendido como código- que existen entre un grupo social y otro. Haciendo referencia a Dell Hymes, señala que la noción de Chomsky<sup>29</sup> de competencia, (conocimiento innato de las reglas lingüísticas por los seres humanos, en el sentido aristotélico de potencia, no de acto) “indica la tragedia del hombre, la potencialidad de la competencia y la degeneración de la ejecución” (Bernstein, 1989, p.178).

Para comprender los mecanismos de control simbólico de un grupo sobre otro, es necesario conocer el uso del código que cada uno utiliza y mediante el cual se perpetúa su condición social. Bernstein utiliza en principio dos aproximaciones al concepto de código sociolingüístico para elaborar una teoría sobre el proceso de transmisión cultural mediante el lenguaje. El código restringido es dependiente del contexto y por lo tanto no permite que el hablante se refiera a temas abstractos o

---

<sup>29</sup> El creador de la gramática generativa transformacional (parte del enfoque formalista en los estudios lingüísticos)

fuera de su conocimiento inmediato sobre el mundo que le rodea. El código elaborado, en cambio, es independiente del contexto<sup>30</sup> y por lo mismo es mucho más amplio y rico que el anterior (Bernstein, 1989). Posteriormente, el autor aclara que el uso de los códigos es cultural y que su diferencia no se debe a la capacidad o incapacidad lingüística de los sujetos, sino más bien a un mecanismo social (y sutil) que vincula y perpetúa su relación con los grupos de poder y con los grupos sociales marginados (Bernstein, 1990).

Dentro del microcosmos pedagógico del aula, se considera la sala de clases como un lugar donde el estudiante está en una relación asimétrica de poder con respecto al profesor. Para la pedagogía crítica, esta distancia es insalvable y cualquier intento de análisis de la interacción didáctica en el aula que no la considere, se convertiría en inútil. Stubbs (1987), más alejado de este planteamiento, señala que la propuesta de Bernstein es elegante, no obstante posee el gran problema de que no se basa en datos de habla reales ni mucho menos en un análisis exhaustivo de los mismos.

### **3.1.2. La perspectiva Proceso/Producto<sup>31</sup>:**

La perspectiva proceso-producto (PP) se caracteriza por el estudio de observación sistemática en el aula mediante la aplicación de categorías preestablecidas de codificación y registro. Los sistemas de categorías pertenecen a una tradición de investigación educativa que busca la relación entre las variables presentes en el proceso educativo que lleven a resultados de aprendizaje de los alumnos que sean mejores que otros. Estos sistemas buscan una descripción de la interacción en el aula lo más objetivo posible. Para lograrlo, se codifica el comportamiento de profesores y alumnos a través de una serie de categorías preestablecidas.

---

<sup>30</sup> Obviamente ningún tipo de interacción es independiente de su contexto. La independencia del contexto según la teoría de los códigos se refiere a la capacidad de las personas de hablar sobre objetos, procesos o ideas, ajenas de su contexto físico inmediato.

<sup>31</sup> proceso como la continua actividad del docente entendida como enseñanza; producto comprendido como resultado de aprendizaje del alumno. Shulman, 1989

Dentro del paradigma PP se tiene como objetivo principal establecer las leyes que hacen posible que un determinado producto educativo (el aprendizaje de los alumnos) sea una consecuencia directa de la competencia educativa del profesor. Se busca una generalización de resultados que conlleven una aplicación efectiva de las investigaciones en el ámbito del aula con el fin de mejorar el aprendizaje. Por este motivo, la metodología es principalmente cuantitativa; se utilizan instrumentos de observación que miden pequeñas unidades de comportamiento que son analizadas de acuerdo a su frecuencia, considerando siempre una muestra amplia de sujetos (Cazden, 1990; Medina Rivilla, 1989)

Esta perspectiva de investigación tiene como máximo representante a Neil Flanders, pero el antecedente de su modelo es Rosenshine (Medina Rivilla, 1989, p. 16). Las etapas del modelo se pueden resumir de la siguiente manera:

- ✚ Creación de un instrumento que permita el registro sistemático de conductas de enseñanza previamente definidas.
- ✚ Emplear el instrumento para registrar los comportamientos de los profesores y alumnos.
- ✚ Jerarquizar las clases según los resultados de los alumnos, así las medidas se ajustarán en función de las diferencias iniciales.
- ✚ Investigar los comportamientos cuya frecuencia de aparición se encuentra ligada a los resultados observados en la clase.

Más adelante, Flanders mejora y sistematiza las propuestas de Rosenshine al elaborar un modelo efectivo de categorías para la observación de la interacción en el aula, centrado básicamente en la conducta que manifieste el profesor para el manejo de la clase. Este autor considera que la conducta del profesor es un factor sumamente potente, además de aislable y controlable, y que en definitiva puede impactar en las oportunidades reales de aprendizaje del estudiante, específicamente aquella conducta referida al aspecto verbal (Medina Rivilla, 1989).

El modelo está compuesto por diez categorías que se refieren a un conjunto de comportamientos significativos del profesor y de los alumnos: las siete primeras corresponden a la actuación del profesor; dentro de éstas, cuatro recogen las actuaciones socio-emocionales del profesor. Las otras tres categorías corresponden a actuaciones relacionadas con el contenido y las tareas de aprendizaje. Una categoría sirve para describir el estado general del aula y solo dos para la actuación de los alumnos. Por este motivo se considera un modelo descriptivo centrado en la actuación del profesor en la clase, orientado hacia la observación de su conducta verbal. (Medina Rivilla, 1989).

Las diferencias entre la investigación del proceso-producto y la sociolingüística (que veremos en el siguiente apartado) se pueden comprender con solo mirar los informes de los investigadores. En el caso de los investigadores del PP, sus informes contienen tablas de frecuencias, en ausencia de muestras de lenguaje del habla de la clase (solo como ejemplos de las categorías codificadas, no necesariamente extraídas de la propia situación estudiada). Los investigadores del paradigma sociolingüístico, en cambio, trabajan con observaciones detalladas o registros grabados en la propia aula de clases. Los informes pueden tener frecuencias cuantitativas, pero basadas en los datos del habla reales de la clase (Cazden, 1990).

### **3.1.3. La perspectiva sociolingüística (SL)**

El estudio del discurso en el aula desde la perspectiva sociolingüística nace a partir de la etnografía de la comunicación, que se sustenta en la antropología de Dell Hymes, aunque también le debe su aporte a la etnometodología, con Cicourel y su equipo como representantes principales, quienes presentaron los primeros estudios de esta corriente, también llamados analistas de la conversación, seguidos especialmente por Sacks, Schegloff y Jefferson en 1974 (Cazden, 1990). También fueron importantes los trabajos de la etnografía, dentro de la antropología social, con Phillips, quien empezó a estudiar la importante influencia de la cultura en las relaciones entre

profesores y estudiantes. En un comienzo estos análisis se hacían sin transcribir los datos de habla, para después transcribirlos mediante sistemas más estandarizados que influyeron en los análisis microsociológicos posteriores (Mercer, 1996).

En los inicios de la investigación SL y hasta los años 90, la relación discurso/enseñanza estuvo centrada en el aspecto sociológico y/o antropológico de la interacción educativa y no específicamente en la relación entre el discurso y los procesos de enseñanza/aprendizaje. Stubbs fue uno de los primeros investigadores interesados en esta relación, aun cuando su enfoque está limitado más que nada por la perspectiva de qué es lo que se enseña a los estudiantes y no tanto lo que los estudiantes aprenden (Cazden, 1990).

Para Stubbs el estudio del discurso en el aula debería estar dirigido a dos objetivos muy concretos: **i) establecer una estructura típica de intercambio**, puesto que la naturaleza del discurso en el aula posee una estructura bastante predecible, considerando que uno de los hablantes tiene más poder que los demás en el control y la emisión del discurso. **ii) en segundo lugar y como consecuencia de lo anterior, habría que recoger y analizar un conjunto amplio de actos de habla** relacionados con las funciones delimitadas y muy concretas del habla del profesor en el aula (Stubbs, 1987). En relación con este punto, en el capítulo anterior veíamos la relación que existe entre las funciones del lenguaje y la estructura de participación y de contenido en ámbitos educativos. A continuación se presentará la estructura típica de intercambio en el aula, la que no está exenta de los cuestionamientos sobre la importancia y la relación entre el componente **interpersonal (estructura de participación) y el componente ideacional (estructura del contenido)**.

### **3.1.3.1. La estructura de intercambio típica en el aula.**

En los años setenta los investigadores del discurso del aula establecieron una estructura lingüística existente claramente preestablecida. Este modo clásico de



interacción se denomina normalmente secuencia IRE, que significa: inicio del profesor, respuesta del alumno y evaluación (Cazden, 1991), o secuencia IRrt: inicio, respuesta y retroalimentación (Stubbs, 1987), también llamada IRF (inicio, respuesta, feedback). Por última, la llamada secuencia IRE/ S: inicio, respuesta, evaluación, seguimiento (Wells, 2003).

En cualquier caso y valgan algunas diferencias entre los investigadores, la secuencia normalmente consta de:

I: el docente inicia la secuencia con una pregunta, orden o petición de información.

R: el alumno responde a esta iniciación.

E-F: el docente evalúa, tanto la forma como el contenido de esta respuesta: ya sea como una evaluación definitiva (E) o como parte de una respuesta más amplia (F).

Esta estructura ha sido estudiada por diversos investigadores, los que han encontrado también otras formas de intercambio que no necesariamente responden al modelo, por ejemplo, las evaluaciones pueden ser tácitas o puede que siendo la respuesta correcta, el profesor repita la pregunta para controlar la atención de un alumno distraído, de modo que el primer estudiante modifica su respuesta porque interpreta que su respuesta estuvo incorrecta (Poveda, 2001, p.6):

- 1- El profesor hace una pregunta a un alumno 1.
- 2- El alumno 1 responde la pregunta correctamente.
- 3- El profesor repite la misma pregunta dirigiéndose a un alumno 2.
- 4- El alumno 1 modifica su respuesta inicial con una alternativa incorrecta.

Por ejemplo (secuencia inventada):

- **Profesor:** Alberto, ¿los cromosomas XX pertenecen al género masculino o femenino?
- **Alberto:** Femenino

- 
- **Profesor:** Samuel, ¿el XX es femenino?
  - **Alberto:** ¡Quiero decir que no, que pertenece al masculino!

En estos ejemplos se puede observar que la estructura de participación IRE (IRF, etc) no tiene que ser entendida como una estructura fija e inmutable dentro del aula, sino más bien como la estructura de participación por defecto, o no marcada<sup>32</sup>, en la que el profesor es quien elabora las preguntas y quien las evalúa. En este sentido, Edwards y Mercer elaboraron un amplio estudio sobre la interacción en aulas escolares, basado en datos de habla reales desde la perspectiva del análisis del discurso. Más allá de probar la existencia de una estructura canónica, descubrieron ciertos aspectos relacionados con la estructura pero que apuntan a cuestiones de otra índole. El control de la clase efectivamente lo tiene el profesor y su forma de interacción didáctica más común es mediante la formulación de preguntas. El profesor es el que hace la mayoría de las mismas, quien conoce normalmente el contenido de las respuestas y quien repite las preguntas –casi siempre- si el contenido de las respuestas es erróneo. No obstante, la formulación de las preguntas no se da en un ambiente tipo interrogatorio, el profesor tiende a dar pistas para que el alumno llegue a una respuesta por sí solo (Edwards y Mercer, 1988). Esto se podría interpretar como un proceso en el que el concepto de “transmisión” está descartado y en el que aparentemente el propio alumno debe encontrar la respuesta. No obstante, las pistas dadas por el profesor y esta forma de interacción siempre apuntan a una respuesta “correcta” o que pertenece al área e interés tratada por el profesor.

Estos investigadores también descubrieron que existen otras formas de interacción, como contribuciones espontáneas de los alumnos, pero que se daban normalmente a partir de lo que el profesor indicaba. Estas expresiones aparecían de forma

---

<sup>32</sup> se entiende por opción no marcada, lo que es más común y la opción marcada, lo que sale de la norma de uso común, por ejemplo en el Castellano la tilde es la opción marcada para las palabras graves o llanas, porque estas palabras son las más comunes en el Castellano. En el capítulo anterior veíamos que la opción no marcada del castellano y de diversas lenguas es que el sujeto gramatical esté al inicio y el predicado después. Por este motivo, se considera que la opción marcada, que altera el orden considerado normal, se usa para expresar significados que salen del orden social “normal” y compartido por la comunidad de hablantes pertenecientes a una misma cultura.

espontánea y muchas veces el docente las tomaba en cuenta, el problema es que eran adaptadas por el profesor para sus propios fines. Uno de los medios más comunes para ello es utilizando la implicación y los supuestos previos, así el docente mantiene una limitación sobre lo que quería comunicar al alumnado. Esto lo comprobaron, además, midiendo la cantidad de uso de formas verbales expresadas en aserciones sobre otras expresiones no asertivas y descubrieron que las formas asertivas eran mucho más usadas (cuantitativamente hablando) en el aula que en otras instancias, por ejemplo, que en la sala de profesores. Esto quiere decir que el profesor en el aula no da espacio para las dudas ni para las respuestas ambiguas o alternativas. De esta manera, concluyeron que la supuesta libertad de los alumnos para expresar sus propias ideas no era tal, ya que los profesores tenían un control continuo sobre lo que se decía y hacía. De este modo, Edwards y Mercer (1988) descubrieron que la estructura IRE, si bien no era usada siempre tal como su estructura clásica indica, era parte de un fenómeno más amplio dentro de la clase, una suerte de guión previo firmemente establecido.

En relación con este punto, algunos investigadores establecen una diferencia importante entre los distintos patrones, específicamente entre la estructura IRE y la IRF, al señalar que la primera es más cerrada en términos de estructura y de contenido, a diferencia de la IRF, que busca la elaboración de una respuesta por parte del alumno y no solamente “la” respuesta correcta. De todas formas, ambos patrones parten del profesor, quien es en definitiva quien formula las preguntas y determina el valor de las respuestas. Es interesante destacar que también existe un tercer patrón denominado *patrón simétrico*, en el que es el estudiante quien puede iniciar la interacción y quien puede contribuir a la elaboración de los contenidos (Sánchez, García, Rosales, de Sixte y Castellano, 2008). La diferencia sutil entre el modelo IRE y el IRF (y seguramente otros modelos similares) es relevante en la medida que nos obliga a reflexionar sobre las diversas posibilidades de interacción que existen en la sala de clases. Por otra parte, el patrón simétrico demuestra que es posible la elaboración de interacciones más horizontales y basadas en la actividad y autonomía de los alumnos,

pero que de acuerdo a lo que se ha estudiado, estos patrones simétricos son las opciones marcadas, es decir, la excepción a la regla.

El modelo IRE (IRF también), aun cuando se le critica de una excesiva estructuración y restricción, además de ser un tipo de intercambio fuertemente directivo, se basa en datos de habla reales. Antonia Candela señala que hay un debate sobre la relación entre esta estructura y la construcción de conocimiento por parte de los alumnos. Algunos investigadores plantean que el IRE ayuda en el aprendizaje, otros señalan que impide verdaderamente la interacción colaborativa en el aula. La posición de la autora distingue entre estructura del discurso y contenido del mismo, aclarando que la estructura plantea las condiciones externas, pero que lo relevante en el proceso de aprendizaje es el contenido del discurso (Candela, 2000). Decíamos en el capítulo anterior que la estructura de participación y la estructura del contenido están firmemente conectadas para la creación del contexto educativo, que es en definitiva el aspecto esencial para la configuración del componente textual, el llamado potencial de significación discursiva.

No obstante lo anterior, el modelo IRE (o su similar IRF) sigue siendo el patrón más común que se utiliza en los ámbitos educativos presenciales. Este modelo es hasta el día de hoy un referente obligado para el estudio del discurso de la clase. Los autores referidos anteriormente (Sanchez et al, 2008)<sup>33</sup> señalan que de las interacciones analizadas en su estudio, una gran mayoría corresponde al tipo IRF (55%) y a la IRE (33%) y en una menor medida a estructuras monológicas del profesor. En este punto es importante destacar que este estudio se basa en la lectura de textos, no en la explicación de un contenido disciplinar específico. Habría que ver si la estructura de participación predominante sigue siendo la IRF cuando el profesor no lee textos con sus alumnos, sino que explica un contenido que es sobre lo que se basa la mayoría de los exámenes que realizan los estudiantes para ser evaluados. Esta estructura

---

<sup>33</sup> Es importante aclarar que los autores no estudian solamente la estructura de participación mínima (IRE; IRF, etc) sino también estructuras más amplias y en distintos niveles (quien, qué, cómo) haciendo un amplio análisis sobre las formas de interacción dentro de la sala de clases.

ampliamente estudiada en ámbitos presenciales, resulta fundamental para establecer el contraste de lo que sucede en ámbitos virtuales.

### **3.2. La interacción en el aula virtual**

La interacción discursiva en entornos mediados tecnológicamente, es un fenómeno de reciente data pero que ha presentado transformaciones y avances espectaculares, no solo en el ámbito tecnológico, sino sobre todo en la forma en que la tecnología puede configurar diversos procesos y múltiples perspectivas de estudio que, sin embargo, parecieran ser parte de un mismo fenómeno.

En tal sentido, es importante destacar las diversas aproximaciones, tanto teóricas como metodológicas, que se tienen sobre la interacción mediada tecnológicamente. Algunos investigadores la describen principalmente a partir de su naturaleza técnica, otros están más alineados con descripciones principalmente lingüísticas, en las que las características técnicas pierden relevancia. Aquellos que destacan el componente comunicativo de la interacción virtual, aseguran que es altamente provechosa, llegando a importantes niveles de desarrollo social y que posee características ideales para la creación de conocimiento compartido, colaborativo, etc. (Casas, 2005).

#### **3.2.1. La comunicación mediada tecnológicamente.**

Pero para poder reflexionar ampliamente sobre lo anterior, es preciso situarnos primero en el ámbito global de lo que normalmente se entiende por comunicación mediada por computador (CMC: *computer mediated communication*). Algunos investigadores también se refieren al término “discurso electrónico”, debido al énfasis en lo discursivo y no meramente en lo comunicativo ni centrado en el canal de comunicación (Constantino, 2006). De todas formas esta definición es menos utilizada y la mayoría de los especialistas prefieren el término CMC (Perez i Garcias, 2002). La CMC se refiere a la comunicación entre personas, mediante un computador, a

diferencia de la EAO (enseñanza asistida por ordenador) o la más reciente EBO (enseñanza basada en ordenador), donde la comunicación se realiza entre una persona y la máquina (Sánchez, 2003).

Evidentemente la CMC y la EBO presentan similitudes, ya que ambas se sustentan en las tecnología informáticas, sin embargo es importante destacar que la primera ha logrado una relevancia destacada en los últimos años debido, lo más probable, al auge de Internet, por una parte y también al hecho de que la máquina en sí misma difícilmente puede ser un instrumento de aprendizaje o comunicación auténtica utilizado exclusivamente. No obstante, el enfoque que estudia la relación entre la máquina y el hombre sí ha tenido relevancia y aun lo sigue teniendo, tal como se expone en una síntesis elaborada por Coll y Monereo.

**Tabla 4: tres aproximaciones al estudio de la interacción humano-ordenador (Kaptelinin, 2002 adaptado por Coll y Monereo, 2008, p. 30):**

|   |  |
|---|--|
| <b>Aproximación cognitiva</b>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Focalización en las interfaces</li> <li>-Estudios experimentales sobre la eficacia de la interacción ordenador-humano</li> <li>-Modelos de usuario</li> <li>-Criterios de usabilidad</li> </ul>  |
| <b>Aproximación socio-cognitiva</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desde productos a procesos en investigación y diseño</li> <li>-Desde individuos a grupos</li> <li>-Desde el laboratorio al lugar de trabajo</li> <li>-Desde los novatos a los expertos</li> <li>-Desde el análisis al diseño</li> <li>-Desde el diseño centrado en el usuario a la implicación del propio usuario en el diseño</li> </ul>  |
| <b>Aproximación desde la teoría de la Actividad</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Más allá del entorno laboral: aprendizaje, juego, ocio</li> <li>-Más allá del mundo adulto: niños y jóvenes como autores y diseñadores</li> <li>-Más allá de la realidad virtual: ordenadores ubicuos</li> <li>-Más allá de las herramientas pasivas: tecnologías persuasivas</li> <li>-Más allá de la interacción ordenador-humano: interacción con webs adaptativas</li> </ul> |

Los modelos educativos actuales destacan que la interacción persona-persona, especialmente la de tipo asíncrona, es la base del desarrollo de los entornos educativos mediados tecnológicamente (Garrison y Anderson, 2005). En este sentido,

es importante reflexionar sobre el cambio del énfasis que ha acontecido en los últimos años relacionados con el papel de la tecnología en el desarrollo educativo. En un comienzo las apuestas estaban hechas en el desarrollo tecnológico (programas, juegos “interactivos”, webs “inteligentes”, inteligencia artificial, etc) y que ahora ese énfasis, aun cuando sigue siendo importante como objeto de investigación, ha pasado a un segundo plano en relación con la importancia de la mediación y de la comunicación entre las personas.

Así, la interacción tecnológica puede comprenderse desde distintas perspectivas: persona- máquina o persona- persona; de forma asíncrona o síncrona; en entornos basados principalmente en imágenes y otros basados principalmente en texto. Nuestra perspectiva se enfoca en la interacción persona-persona de forma asíncrona, específicamente en ambientes educativos formales; y que se materializa principalmente a través de la palabra escrita.

Pero el uso de la comunicación asíncrona en espacios educativos virtuales presenta diversos problemas, uno de los más comunes es que existe una comprensión implícita sobre cómo usar el lenguaje en este espacio, comprensión que es diferente entre profesores y alumnos y que al no hacerse explícito, no se puede establecer un sistema común y compartido de comunicación. Este problema no solo afecta a los espacios virtuales, sino también los presenciales (Mercer, 2001).

Otro de los problemas que presenta la comunicación asíncrona en entornos virtuales es la creación de un contexto común compartido y que se relaciona con las comprensiones implícitas de los participantes. Si el contexto no está claramente limitado (ni es explícito), es difícil que exista una verdadera comunicación intencionada. La creación de este contexto es bastante complejo y responde a diversas condicionantes mentales y culturales, que hacen más compleja la creación de un contexto común para la interacción comunicativa.

La creación de un contexto en la interacción oral es una tarea relativamente más fácil que en la comunicación escrita, no obstante, en la comunicación escrita el código está lo suficientemente delimitado como para saber si es posible la creación de dicho contexto compartido. El problema que se presenta en la CMC es que la creación del contexto es una tarea compleja debido a que presenta una hibridización entre la oralidad y la escritura; de este modo, es probable que las personas que interactúan en este medio no sepan exactamente cómo actuar, qué ideas dar por supuestas y cuáles hacer explícitas, cuál tono usar (formal o informal), entre otras muchas variables que hacen complejo el entorno y su efectividad comunicativa, tal como veremos en los apartados que siguen.

### **3.3. La oralidad y la escritura.**

El lenguaje escrito y el oral poseen, como es de esperarse, ciertos elementos comunes, por ejemplo: son actividades mentales, sociales y culturales entendidas desde su naturaleza dialógica. Así, los niveles pragmático, semántico y sintáctico están presentes siempre, pero se actualizan de forma diferente en lo oral y lo escrito. Además, ahora nos enfrentamos a una tercera dimensión discursiva y que hace aun más compleja la categorización entre oralidad y escritura, porque el límite entre ambas se pierde; estamos hablando del discurso híbrido en la comunicación mediada por computador.

Ong insiste en el origen oral del lenguaje. Destaca que el pensamiento se relaciona con el sonido y que el lenguaje existe en la oralidad independiente de la escritura, puesto que diversas lenguas se transformaron en otras sin haber conocido la escritura. Para Ong existe una oralidad primaria y otra secundaria (1987, p. 20):

La oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión. Es "primaria" por el contraste con la "oralidad secundaria" de la actual cultura de alta tecnología, en la cual se mantiene



una nueva oralidad mediante el teléfono, la radio, la televisión y otros aparatos electrónicos que para su existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión.

En relación con la supuesta primacía de la cultura escrita (especialmente la alfabética) por sobre la oral, existen una serie de creencias y supuestos que aparentemente demuestran dicha superioridad. Sobre estas creencias y supuestos, así como los argumentos que demuestran lo erróneo de los mismos, David Olson (1998) demuestra una maestría argumentativa admirable:

- -Una primera creencia es la de pensar que la escritura es una transcripción del habla. Así, aprender a leer sería solamente representar la lengua oral que se oye, mediante signos que se ven. Pero sobre este prejuicio Olson aclara que la escritura capta algunas propiedades de lo que se dice, dejando sin registro la forma en que fue dicho y las intenciones presentes en el tono.
- -Una segunda creencia es la supuesta superioridad de la escritura sobre habla. El habla es desorden y digresión, mientras que la escritura es precisión, pero la objeción de Olson es que el habla es independiente de la escritura y que cada sistema oral posee su lógica, su estructura léxica y gramatical y un amplio espectro de significados precisos y únicos.
- -El tercer prejuicio es que la escritura alfabética creada por la cultura griega es superior a otros sistemas escritos, se alaba comúnmente su sencillez y precisión frente a otros sistemas muy complejos como el chino o incompletos como el hebreo (que no registra las vocales). Sobre este prejuicio el autor argumenta que la cultura griega se basó en la estructura de la lengua semítica, además, los altos niveles de alfabetización de la cultura japonesa contradicen la supuesta eficiencia del alfabeto<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Además, la supuesta rapidez con que se supone que un niño aprende a leer y a escribir en los primeros años de la enseñanza primaria, ha sido refutada ampliamente con diversas investigaciones que

- -Un cuarto prejuicio es que la escritura es un instrumento de progreso social, ya que en las democracias occidentales actuales se asume que alfabetización, desarrollo y calidad de vida van de la mano. La objeción de Olson está en que la cultura escrita puede ser medio para la liberación como medio para la esclavitud<sup>35</sup>.
- -Una quinta creencia es que la cultura escrita es instrumento de desarrollo cultural y científico, ya que la cultura escrita es enemiga de la superstición y la magia. Sin embargo, esta creencia no se ha podido comprobar y tampoco hoy en día, a pesar de la fuerte influencia de cultura escrita, se ha podido erradicar la superstición y lo que es peor que la magia, el prejuicio de todo aquello que es diferente a lo propio. - El sexto prejuicio es que la cultura escrita es un instrumento de desarrollo cognitivo, del mismo modo en que lo era el desarrollo cultural. Frente a ello, Olson señala que es errado identificar el medio con aquello que se comunica, puesto que el conocimiento puede expresarse de diversas maneras.

Pensamos con Olson que la escritura no es superior a la oralidad, sino que es un sistema diferente que tiene sus propias reglas y sus propias ventajas. En ámbitos educativos, el conocimiento de la oralidad y la escritura en todas sus formas, permite un verdadero aprendizaje semiótico de la cultura en la que estamos inmersos (Wells, 2001). No se trata de destacar la supremacía de la escritura, ni tampoco de hacer una apología por la pureza de la oralidad primaria, se trata de asumir que en nuestra cultura la escritura es parte de nosotros mismos, tanto como lo es la cultura oral y tanto como era únicamente la oralidad para los pueblos que carecían de escritura. En este sentido, destacamos la importancia de la escritura, no por su supuesta superioridad por sobre la oralidad, sino porque forma parte de la cultura en la que

---

demuestran la precariedad de tales conocimientos, donde los alumnos carecen de la capacidad para leer comprensivamente y para redactar textos medianamente coherentes.

<sup>35</sup> Por otra parte, Humberto Maturana destaca el progreso y bienestar propio de las culturas matríticas pre-patriarcales que no conocían la escritura (<http://www.matriztica.cl>)

estamos inmersos y porque, como bien lo señala García Carrasco, es parte de una contingencia cultural fundamental para entender el proceso histórico que actualmente presenciamos<sup>36</sup>.

La naturaleza dialógica del lenguaje escrito es muy distinta a su contraparte oral. Estamos de acuerdo con Camps (1997) -quien sigue la perspectiva dialógica de Bajtin- al destacar que la escritura es parte de una interacción porque normalmente el texto nunca está solo ni tampoco es una producción espontánea; es un diálogo que el autor establece virtualmente con lo que otros han dicho o con respuestas anticipadas de los lectores potenciales, elaborando un texto de carácter polifónico y social. La escritura es, como particularidad dentro del amplio concepto de “discurso”, una actividad social y mental que conecta los pensamientos, emociones, experiencias y proyectos de individuos, creando comunidades amplias de acción y de creencias compartidas y organizadas socialmente.

El proceso de alfabetización de las sociedades contemporáneas, es una red muy compleja de relaciones sobre la que es prácticamente inimaginable hacer consciente la cantidad de procesos y personas implicadas que la conforman; personas y procesos

---

<sup>36</sup> Solo para dar un ejemplo representativo del papel de la alfabetización como proceso constructivo y polifónico (según Mijail Bajtin) en nuestras vidas, veamos el fenómeno medioambiental. En EE.UU, la información medioambiental tuvo su origen en la preocupación de los activistas, aproximadamente a principios de los años 80, quienes con su actividad concientizaron a la opinión pública para contrarrestar el monopolio de la información militar confidencial. Este proceso llevó a buscar información científica alternativa sobre los efectos dañinos de la contaminación y otros fenómenos relacionados. El movimiento fue tan grande que provocó audiencias en el Congreso, que cristalizaron en nuevos documentos y leyes asociadas al impacto de la situación. Esto generó nuevas especialidades científicas y nuevos métodos de investigación. Además, la información se hizo accesible en periódicos, foros políticos, diplomacia internacional, y conferencias mundiales, dando a luz nuevos géneros discursivos. Todo este proceso afectó a diversas industrias, las que a su vez buscaron también información alternativa para presentar contraargumentos a los activistas, por una parte, y por otra, elaboraron nuevas investigaciones para que sus productos no afectaran el medioambiente. A comienzos de 1990, algunas compañías aseguradoras contrataron sus propios meteorólogos y climatólogos para que prepararan diversos informes. Se forma así un corpus enorme de datos recolectados, desarrollo de procedimientos, presentación de los descubrimientos, determinación de los efectos y recomendaciones. Y todo ello se ha construido sobre la base de formas escritas complejas, basadas en distintos tipos de interacciones (Bazerman, 2008). Estos documentos ayudan en la negociación, planificación y construcción del medio ambiente “real” y, paralelamente, se retroalimenta este efecto para la creación de un medioambiente simbólico, que es la representación que cada uno tiene de un fenómeno que difícilmente se puede “ver” o explicar en pocas palabras. En definitiva, el discurso actual sobre el problema medioambiental es una construcción discursiva y dialógica altamente compleja y que condiciona nuestras creencias, acciones y proyección futura frente al problema.

que están muy “lejos” de nuestras vidas, pero de las que formamos parte inevitablemente y cuyas acciones son las condicionantes que configuran nuestras creencias e imágenes, sobre lo que está sucediendo en el mundo, sobre lo que es bueno o malo, etc.

Pero esta visión de la lectura como acción social, no es compartida por quienes ven este proceso como un componente básicamente cognitivo o emotivo individual. Es cierto que la mayoría de las actividades relacionadas con la lectura se hacen en solitario, pero: “si bien las palabras escritas mueven las mentes, las mentes mueven a las personas y las personas se mueven en mundos sociales y materiales. Los cambios en nuestras vidas comunicativas tienen consecuencias para nuestras vidas en los mundos” (Bazerman, 2008, pp. 357, 358).

En la interacción cara a cara la organización del sentido y de la mutua interpretación se pueden ajustar en tiempo real e irse monitoreando si es que surge algún problema, duda, incompreensión, etc, además, el contexto es normalmente comprendido por los interlocutores sin necesidad de ser explicado. Para Brown y Yule (1993, p. 23) el hablante, en un discurso oral

tiene que controlar lo que acaba de decir y determinar si concuerda con sus intenciones, al mismo tiempo que enuncia la expresión en curso, la controla y plantea simultáneamente su siguiente enunciado para ajustarlo al patrón general de lo que quiere decir, mientras vigila, además, no sólo su propia actuación, sino su recepción por parte del oyente. No posee un registro permanente de lo que ha dicho antes, y sólo en circunstancias especiales puede tener notas que le recuerden lo que va a decir a continuación.

En la situación escrita, en cambio, la interacción entre el lector y el escritor es mucho más incierta, la comprensión se puede ver alterada por pérdida de atención o por la construcción de marcos interpretativos alternativos a los que el autor quería expresar,

es decir, por la construcción de contextos diferentes. Por este motivo, los géneros discursivos escritos en los que están en juego aspectos materiales o legales altamente sensibles (leyes, administración pública, informes policiales, etc), requieren de fórmulas preestablecidas y marcos de acción sumamente burocráticos, estructurados y en los que no haya posibilidad de interpretaciones “alternativas” (Bazerman, 2008).

Camps (1997) señala que en el discurso escrito el contexto de producción y el de recepción no será el mismo, por ello, el escritor debe construir un nuevo contexto, mediante un proceso que Vigotsky denomina “descontextualización”, elaborando un lenguaje explícito en relación con el contexto.

Otras diferencias es que el discurso oral de la sala de clase conlleva acción, dinamismo, espontaneidad, lo que incluye normalmente su naturaleza narrativa. El lenguaje escrito, en cambio, representa la reflexión considerando que es sinóptico y abstracto porque supone un simbolismo de segundo orden, ya que la palabra del texto escrito simboliza palabras del habla que a su vez también son símbolos (denominado como la arbitrariedad del signo lingüístico). En este lenguaje el interlocutor no está físicamente presente, eliminando entonces factores de entonación y gestos que pueden ser relevantes. La naturaleza abstracta de los significados hace difícil la comprensión por parte de los niños. Es importante destacar que en ámbitos educativos ambos tipo de discurso son complementarios, porque suponen que cada uno de ellos tiene su papel dentro de una misma actividad. Por ello lo esencial es que cuando se pasa del texto al habla y viceversa, los estudiantes son capaces de realizar “el aprendizaje semiótico de las diversas formas de conocer” (Wells, 2001, p. 160).

### **3.3.1. La hibridación del discurso en entornos mediados tecnológicamente**

El discurso híbrido implica una combinación de elementos propios del discurso oral y del discurso escrito, normalmente realizados en dos momentos diferentes en el tiempo. Un ejemplo de discurso que se escribe para ser oral es el guión dramático (o

---

los discursos públicos). Y a la inversa, las conversaciones o entrevistas que se realizan oralmente pero posteriormente son transcritas. En ambos casos, las marcas propias de su modalidad de producción se pueden rastrear, aun cuando se presenten en un registro diferente al que fueron creadas. La hibridación del discurso se puede ver hoy en día en la mediación tecnológica<sup>37</sup>, especialmente en chats y foros de discusión, espacios en los que se escribe como si se hablara. No obstante, en los foros de discusión, a diferencia de los chats que son sincrónicos, se requiere más tiempo para la elaboración del discurso, razón por la que podría tener más rasgos propios de la escritura.

Esta característica híbrida se manifiesta en que los usuarios “escriben lo que les gustaría estar diciendo y leen lo que les gustaría estar escuchando” (Yus, 2001, p. 88). Así, el chat electrónico y el uso del e-mail es hacer escrito una la oralidad de intercambio informal, sin embargo, no se trata de solamente escribir lo que es oral, ya que al estar ausentes los factores propios de la oralidad, como el tono de voz y los gestos, se usan diversas estrategias compensatorias, como por ejemplo, emoticones, redundancias vocales, etc. De todas formas la ausencia contextual inmediata, en un sentido pragmático de comunicación, deben ser estimadas como “los intentos de los usuarios para crear las condiciones contextuales que permitan a los demás usuarios extraer la misma interpretación que la que ellos pretenden comunicar” (pp. 86-87).

Para Yus (2001), el discurso electrónico es un híbrido entre la permanencia de la escritura frente a lo volátil de la oralidad, convirtiéndose así en un *texto escrito oralizado*, destacando que es “una nueva forma de comunicación, un híbrido entre la estabilidad y formalidad de la letra impresa, por un lado, y la cualidad efímera e informal del habla, por otro” (p. 139). Debido a esto, se explicarían la cantidad

---

<sup>37</sup> La lectura electrónica se contrapone en algunos aspectos a la lectura en papel. Algunos destacan que esta última es mucho más placentera y fácil que la lectura electrónica, la que produce cansancio y una sensación de prisión en comparación al libro, en donde el objeto casi desaparece para dejar paso únicamente al texto, de esta forma vemos como el libro, a pesar de no parecerlo, es una tecnología altamente sofisticada (Rodríguez Illera, 2003). Esta diferencia señala una nueva paradoja y que es la facilidad de la escritura electrónica frente a la dificultad de su lectura, frente a la facilidad de la lectura en papel y la dificultad de su escritura.

inmensa de transformaciones que presenta el texto del chat frente a una escritura formal: grafía fonética, faltas de ortografía, abreviaciones, truncamientos, elipsis, usos continuos de deícticos, etc.

Esta hibridación se expresa también en la rapidez con que acontecen los fenómenos tecnológicos, que a su vez modifican las formas de interactuar y relacionarse en la Red. Entre 2004 y 2006 surgieron diversas aplicaciones tecnológicas tales como LinkedIn, Facebook y Twitter, entre otras que no perduraron o que son menos populares. Tales sitios denominados por Yus (2010, p. 138) *sitios de redes sociales (SRS)*

son ejemplos de una nueva forma de entender internet, una Web 2.0 participativa donde los usuarios comparten información, se relacionan, tejen e imbrican sus redes personales físico-virtuales, profundizan en el conocimiento de sus amistades (o meros contactos) y mantienen vivas sus relaciones más esporádicas o superficiales, todo ello gracias a las posibilidades de interacción que ofrecen.

Como decíamos en páginas anteriores, el foco de estudio de nuestro trabajo es la comunicación virtual en foros de discusión asíncronos de ámbitos educativos formales. A pesar de ello, no podemos dejar de hacer referencia a estos fenómenos que afectan la vida diaria de tantos millones de personas. Personas que sin lugar a duda estarán entre nuestros propios estudiantes universitarios. En este sentido, será necesario descubrir hasta qué punto los estudiantes que se comunican y que crean significados disciplinares en este medio, utilizan códigos cercanos a la oralidad o a la escritura, o más claramente a la llamada hibridación.

### **3.4. La interacción virtual en la comunicación asíncrona: el caso de los foros virtuales**

Los foros de discusión virtuales, al igual que los grupos de discusión presenciales, son una herramienta muy utilizada en la investigación cualitativa en ciencias sociales. Normalmente se considera que deben ser grupos heterogéneos que den cuenta de una realidad social subyacente, en este caso, el grupo sería un artificio para que el investigador dé cuenta de las realidades sociales que se manifiestan a través del discurso. Estos grupos virtuales serían personas que no se conocen y que discuten sobre un tópico. El grado de intrusividad del grupo de discusión virtual como técnica de investigación en ciencias sociales, es menor que otras como la observación participante y la entrevista. En entornos virtuales, la presencia o ausencia del investigador es irrelevante en la interacción, o más bien no está manifiesta.

Aunque en ámbitos educativos se utilice la misma terminología y una metodología similar, existen diferencias importantes entre tal tipo de foro y el educativo: el grupo existe de antemano, los sujetos no opinan sobre un tópico sino que dan cuenta de un conocimiento circunscrito a un área disciplinar. En este sentido, hay menor libertad de expresión y mayor rigurosidad en los modos de interacción.

En las clases virtuales y en las presenciales es necesario que el profesor mantenga una coherencia en su discurso pedagógico, pero en la comunicación asíncrona, especialmente en los foros de discusión, el debate permanece más tiempo, lo que obliga a los alumnos a “responder” o “reflexionar” sobre lo último que se ha dicho. Algunos foros más libres y menos estructurados permiten que esta obligatoriedad no sea tal y que la comunicación sea más dinámica y constante, no obstante, el profesor pierde directividad, algo que nunca ocurriría en una clase presencial (Constantino, 2010).



Para Constantino (2002) los foros de finalidad didáctica pueden tener diferentes características partiendo de un nivel simplemente aditivo hasta llegar a un nivel altamente interactivo. Existen foros que tienen una función de “pizarra” en la que los tutores cuelgan los contenidos y actividades; así, el nivel de interacción es bajo. También existen foros con fines exclusivamente didácticos cuyos productos de aprendizaje, resúmenes, cuadros, etc, dependen de la interacción de quienes participan en ellos. Estas características no agotan las posibilidades y potencialidades de los entornos virtuales como contextos completos de enseñanza que promuevan “un intercambio conceptualmente constructivo entre el experto/ docente/ tutor y el/ los/ aprendiz/ alumnos (...) desde la posibilidad de indagación profunda y creativa de nuevos insights sobre la realidad y el conocimiento” (Constantino 2002, p. 28).

En los foros virtuales, la comunicación se puede entender como un *continuum* progresivo, que va cambiando en relación con tres tipos de formas de comunicación: declarativa o unidireccional donde los sujetos se expresan sin que se establezca un diálogo; comunicación reactiva que se considera bidireccional porque los sujetos responden a una intervención previa; y por último la comunicación interactiva que supone una cadena de respuestas relacionadas con el tema general, explícita e implícitamente relacionadas con intervenciones anteriores (Rafaeli i Sudweeks, 1997 citado por Perez i Garcias, 2002). Este tipo de categorías, que establece niveles bajos, altos o medios de interacción, han sido sometidas a otros criterios y otras categorías, que han ido construyendo un corpus importante de conocimiento sobre las formas de estudiar los procesos de interacción en los foros virtuales de comunicación asíncrona.

#### **3.4.1. La investigación de la interacción en los foros virtuales asíncronos**

El modelo de Henri (1992) es uno de los más citados en las investigaciones sobre la comunicación asíncrona debido a que fue uno de los primeros en elaborar categorías para análisis didácticos de los foros. Señala dos criterios operativos para comprender la interacción en los mensajes electrónicos. Por una parte describe los mensajes

interactivos que reaccionan, en algún sentido a lo dicho en mensajes previos. Por otra parte, se refiere a los mensajes independientes que aunque hablen del tema del debate, no tienen relación con otros mensajes.

Este autor estableció cinco dimensiones: participativa, social, interactiva, cognitiva y metacognitiva. Destaca la dimensión cognitiva al evaluar el pensamiento en cinco tipos: clarificación elemental en donde se transmite información no elaborada, clarificación profunda que analiza el problema, inferencia: donde concluye a partir de aseveraciones anteriores, juicio donde se evalúa la inferencia, estrategias que propone soluciones y las estrategias requeridas para su acción.

El problema del modelo propuesto por Henri es que no explicita el criterio para proponer que la unidad de análisis sea la unidad de significado ni tampoco bajo qué criterios se determina que una interacción sea categorizada en un nivel profundo o superficial. Ya veíamos en el apartado sobre el nivel semántico, que no es tan fácil determinar el significado, ya que se relaciona con los conocimientos previos del sujeto y los conocimientos compartidos en una interacción. A veces el nivel semántico se superpone con el nivel pragmático, donde el “mundo” compartido entre los hablantes puede significar aspectos diferentes según el contexto o el objetivo de la interacción.

Para Constantino (2006) el análisis comúnmente realizado en los foros no es adecuado porque, después de analizar el método que utilizan Denzin, y el de Davis y Brewer, llega a la conclusión que ambas metodologías, aunque relevantes en algunos de sus componentes, son incompletas para un análisis riguroso. Denzin analiza solamente algunos aspectos que él considera relevantes, pero sin justificar por qué y Davis y Brewer proponen una metodología de análisis que segmenta el discurso a partir de los ítems léxicos sin ninguna justificación semántica ni tampoco desde el punto de vista de la naturaleza discursiva.

El modelo propuesto por Gunawardena, Lowe y Anderson (1997) es más estructurado. Para estos autores, existen diversas etapas en la construcción del conocimiento mediado por computador. Ellos desarrollan un modelo que identifica esas fases con el fin de valorar las distintas etapas en un debate. Su línea teórica se basa en el constructivismo social, destacando la importancia de la negociación del significado para la construcción del conocimiento compartido. Estas fases son:

- **Fase I:** compartir y comparar la información: que implica 4 dimensiones relacionadas con el acuerdo, la opinión, ejemplos y preguntas en relación con la información compartida.
- **Fase II:** descubrimiento y exploración de la disonancia en la inconsistencias entre los conceptos, ideas, o aseveraciones: implica 3 dimensiones relativas a la identificación del desacuerdo, preguntas/respuestas sobre el desacuerdo y restablecimiento de la postura del participante.
- **Fase III:** negociación o acuerdo sobre el significado y la construcción mutua de conocimiento: tiene cinco dimensiones relacionadas con la clarificación de significado, los tipo de argumentos, identificación de áreas de acuerdo y desacuerdo, propuestas de enunciados que incorporen construcción compartida, propuesta para integrar y acomodar analogías y/o metáforas.
- **Fase IV:** comprobación y modificación de la síntesis o la construcción propuestas: se relaciona con cinco dimensiones relacionadas con síntesis propuestas, esquemas cognitivos existentes, datos formales y testimonio contradictorio de la literatura.
- **Fase V:** declaración de acuerdo y aplicación del significado nuevamente construido. Se refieren a tres dimensiones sobre resumen de acuerdos, aplicación de nuevos conocimientos y enunciados que muestren que hayan cambiado sus esquemas como resultado de la interacción.

Es interesante destacar que aun cuando las categorías y descripciones hechas por los autores son altamente detalladas, ellos mismos asumen que la mayor parte de los mensajes estudiados en un foro de interacción virtual, no pase de la fase II.

(Gunawardena et al, 1997) En este mismo sentido, Bravo Montero señala que los estudiantes a veces reflexionan sobre lo que se debate y sobre lo que dicen otros participantes, pero que normalmente les cuesta proponer nuevas preguntas, nuevos conceptos o soluciones para un problema (Bravo Montero, 2002).

La investigación de Garrison, Anderson y Archer (2001) y Garrison y Anderson (2005) se basa en los trabajos pioneros de Henri (1992), quienes han desarrollado una línea de análisis cercana a nuestra investigación al centrarse en los procesos de reflexión y pensamiento crítico en entornos educativos universitarios. Ellos plantean tres dimensiones básicas para los estudios en e-learning y que son la presencia cognitiva, social y docente:

**-Presencia cognitiva:** se relaciona con la actividad cognitiva de los estudiantes mediante la construcción del significado a través del discurso. Se refiere principalmente a un pensamiento de alto nivel. El criterio de evaluación es cualitativo y responde a cuatro categorías relacionadas con las fases: hecho desencadenante, exploración, integración y resolución. La relevancia de estudiar esta dimensión es que al evaluar el discurso desde esta dimensión se puede descubrir qué tipos de intervenciones son más adecuadas para producir verdaderos aprendizajes.

**-Presencia social:** se refiere a las relaciones sociales e interpersonales de los miembros de una comunidad virtual de aprendizaje. La presencia social genera un clima que hace posible la comunicación y la cohesión como grupo para alcanzar acuerdos, propiciar la ayuda mutua y generar procesos de colaboración. Sin la presencia social es difícil que se generen la presencia didáctica y cognitiva, aunque por sí sola no significa que la comunidad funcione de forma adecuada.

**-Presencia docente** se refiere al diseño didáctico que favorece el proceso cognitivo. En concreto, es lo que el profesor hace para promover aprendizajes en sus alumnos: anima, enseña, conoce de su materia, facilita los procesos de

comunicación. Por eso contempla categorías relacionadas con diseño y organización del curso, facilitar el discurso y procesos de enseñanza directa.

Mercer (2001) elaboró una propuesta en la que distingue tres formas de conversación en el aula: disputativa, acumulativa y exploratoria. Para la elaboración del estudio, utilizó métodos cualitativos y cuantitativos que dieran cuenta tanto del proceso como del resultado de la construcción de conocimientos. Su punto de referencia sigue siendo la lingüística desde una perspectiva funcional y con un fuerte enfoque sociocultural.

Casanova (2008) propuso un diseño de investigación basado en una experiencia de aprendizaje cooperativo virtual con estudiantes universitarios. Analizó diversos aspectos implicados en la comunicación asíncrona en una serie de intercambio para la realización de una actividad de aprendizaje en un curso de máster. Entre los aspectos implicados analizó: la interdependencia positiva, construcción de significado y relaciones psicosociales. También elaboró una categorización del tipo de lenguaje utilizado para la construcción conjunta de conocimiento desde la perspectiva del análisis del discurso. Las categorías de análisis surgen a partir de la teoría pero son redefinidas en función de lo hallado en los datos. Aseguró la fiabilidad del sistema de categorías gracias al juicio experto de dos evaluadores externos que analizaron el 30% de las sesiones, finalmente calculó la concordancia mediante el estadístico Kappa de Cohen.

En un estudio realizado por Shire, citado por Marcelo y Perera (2007) la autora analizó los procesos de interacción en los foros virtuales a partir del concepto de “cadena”, que define como una secuencia de interacciones conectadas por un mismo tema y que tiene una relación explícita o implícita con un mensaje previo. Esta cadena es diferente al patrón comunicativo típico IRE ya que los intercambios casi nunca siguen este patrón y si lo siguen, normalmente la relación es alumno- alumno y no profesor alumno como es en un intercambio presencial.

También, en esta misma línea, Gros y Silva (2006) señalan que debido a la particularidad de cada situación de estudio, es muy difícil utilizar un modelo de categorías pre-establecido, de modo que se hace ineludible la tarea de analizar la interacción a partir de categorías que surjan desde los datos, mediante una retroalimentación con la teoría de forma interrelacionada. Otro aspecto a tener en cuenta es que las categorías, así como el mismo análisis, deben ser evaluados por un juicio de expertos mediante un criterio estadístico o porcentual de acuerdo y mediante una metodología rigurosa que dé cuenta del proceso de validación.

En la investigación realizada por Marcelo y Perera sobre comunicación e interacción en foros de aprendizaje asíncronos, establecen un sistema de categorías para analizar los discursos, basado en las tres dimensiones del modelo propuesto por Garrison y Anderson: dimensión social, dimensión didáctica y dimensión cognitiva. A pesar de la validación teórica del modelo de referencia elegido, los investigadores señalan la importancia de elaborar un sistema de categorías propias surgidas desde la teoría y desde los datos a partir de una serie de procedimientos de análisis y de acuerdos entre los investigadores. La investigación llegó a la conclusión de que aun cuando existe un acuerdo en los investigadores en que la interacción social en el aula es de suma relevancia para la construcción de conocimientos, aun no se ha investigado de qué forma la comunidad incide directamente en ello. Por otra parte, señalan que si bien es relativamente fácil promover la interacción en el aula virtual, promover la progresión del pensamiento hasta niveles complejos de construcción de conocimiento es una tarea sumamente difícil. Por último se cuestionan hasta qué punto el proceso de interacción virtual incide en la construcción de conocimiento o es que el alumno ya traía ese nivel de desarrollo previo (Marcelo y Perera, 2007).

En las investigaciones realizadas últimamente sobre construcción de conocimiento y análisis de discurso en entornos virtuales, se observan procesos similares a los ya utilizados en investigaciones previas, como las aquí antes expuestas. Esto significa que se categorizan las intervenciones a partir de los datos y se utilizan criterios más bien

cuantitativos que cualitativos. Los análisis de resultados dan cuenta de un fenómeno común: la construcción de conocimiento complejo y la participación de los estudiantes en los foros y los chat es baja. Por otro lado, las ayudas otorgadas por los tutores en la discusión es, además de poco frecuente, poco relevante porque no provee, por ejemplo, de preguntas complejas, ni establece relaciones de ideas o relación con conocimientos previos. Normalmente las ayudas son de orden funcional o solamente explicativo a partir de ejemplos (Rodríguez, Lucero, Montanero, 2013). De hecho, las investigaciones revisadas últimamente en ámbitos universitarios y virtuales, en relación con la construcción de conocimiento e interacciones didácticas, reflejan esta realidad de forma insistente: “Los datos obtenidos en las diferentes investigaciones dan cuenta de interacciones monótonas y de los niveles más simples, con poco aprendizaje que trascienda al aula o al tema que se está aprendiendo” (Chávez, Alemán Baños, Canales, Arroyo, Carpio, 2013, p. 86).

### **3.5. Reflexiones finales del capítulo**

El interés por estudiar las interacciones discursivas en ámbitos presenciales y virtuales desde un punto de vista comparativo, no se debe a una fascinación intrínseca por la mediación tecnológica. La principal razón es comprender por qué en este medio la interacción y los procesos discursivos que subyacen a ella son tan diferentes al intercambio presencial.

En los estudios presenciales no es extraño que tanto el estudiante y el profesor consideren normal el diálogo en el que se pregunta por el color de algún objeto y luego se dice “¡muy bien!” Esa normalidad se encuentra en la base de las interacciones culturales, porque se aprendió en el contexto de la escuela -del instituto, de la Universidad- y cuyo sentido normalmente no se cuestiona, tal como no se cuestionan los ritos ni los rezos en una ceremonia religiosa aprendida desde la infancia. Los aspectos sintácticos y semánticos, hasta cierto punto, pueden ser normalmente “traducibles”, pero aquellos que se relacionan con formas de trato convencionales,

con aspectos pragmáticos que son producto de una cultura determinada, son difícilmente “traducibles”, explicables o lógicos.

Todos nosotros conocemos la estructura típica de intercambio en el aula, presente principalmente en ámbitos presenciales: el profesor pregunta por un contenido X, el estudiante responde (bien o mal) y el profesor evalúa. No obstante, el contenido tratado de esta forma no es meramente sintáctico, semántico o pragmático, es un saber discursivo que se integra en un proceso social aprendido en la cultura. No es tanto el contenido (los genes, por ejemplo) lo que se aprendió, sino el modo de interacción de ese contexto en particular. La cuestión es preguntarse por qué esta estructura ha llegado a ser la dominante y qué relación tiene con la falta de diálogo auténtico en ámbitos educativos formales. El lenguaje y sus mediaciones condicionan todo el proceso educativo entendido como fenómeno discursivo inserto en una cultura. Y si asumimos que una estructura aprendida en un contexto escolar puede condicionar las formas y los contenidos de la interacción –íntimamente ligadas-, también un medio tecnológico, entendido como una mediación cultural, simbólica y material, puede condicionar nuestras formas de interacción y, por qué no, ir cambiándolas en el futuro.

La estructura IRE (y sus similares) podría ser parte de este “rito” pedagógico en el que “hacemos como” que aprendemos/enseñamos. Lógicamente el IRE tiene variaciones y excepciones, pero no hay discusión en que es la estructura no marcada típicamente usada. Por otra parte, en ciertas aulas universitarias, la interacción suele ser aun menor y el profesor en muchas ocasiones ni siquiera considera la participación de los alumnos. En otros casos, la interacción está supeditada al tipo de trabajo del alumno dentro de la clase: si lo hace de forma individual, en grupo o de pares, si la interacción es con el profesor o con sus pares, etc. Otro aspecto a tener en cuenta es el momento de la interacción: si es al inicio, o al final de la clase, por ejemplo. No obstante todas estas variaciones y circunstancias diversas, así como las múltiples interpretaciones de



la interacción en contextos educativos, nos llevan a una reflexión importante: la estructura IRE (y sus variaciones) no es relevante, sino aquello que subyace en ella.

Si el profesor universitario recita una serie de conocimientos en los que no hay interacción en el aula, ello no impide que después ese mismo profesor elabore preguntas para el examen final de curso, los estudiantes respondan y el profesor evalúa. Se sigue así una estructura IRE más “abstracta” o distendida en el tiempo, pero que claramente responde al mismo patrón y a la misma concepción de lo que se entiende por conocimiento, evaluación, contenido, poder e interacción en ámbitos educativos formales.

La estructura IRE es una buena metáfora de lo que se entiende por interacción no-dialógica en ámbitos educativos y una buena metáfora epistemológica de lo que se entiende por educación, por ejemplo: que el conocimiento es estático y corresponde a la verdad, de ahí que existan respuestas correctas e incorrectas; que ese conocimiento lo evalúa el profesor y lo entrega el profesor, ya sea en la interacción inmediata o mediante pruebas tipo examen, en trabajos por grupos, etc; que la interacción siempre es uno a uno, ya sea en la interacción oral o en las pruebas o exámenes escritos; que la evaluación es cerrada, etc, entre otros muchos supuestos claramente aceptados en el seno de una cultura.

Por otra parte, a luz de las investigaciones revisadas sobre la interacción didáctica en entornos presenciales, hemos podido contrastarlas con investigaciones realizadas en entornos no presenciales. Las investigaciones en Red tienen un componente teórico más limitado, donde, a pesar de que se hace referencia al análisis del discurso, se lo enuncia sin explicar su relación con el fenómeno discursivo a analizar. En estos estudios el análisis resulta normalmente en una categorización que ha propuesto un teórico previamente y que los investigadores han adaptado, se hacen análisis estadísticos de los mensajes y finalmente se llega a la conclusión de que el foro virtual ha servido para la construcción del conocimiento compartido, las habilidades

colaborativas, entre otras, pero sin una consistencia teórica que establezca una coherencia entre lo teórico y el análisis propuesto.

Por lo anterior, es importante terminar el capítulo destacando que el enfoque discursivo de esta tesis, también abarca el análisis desde esta perspectiva para los intercambios verbales en ámbitos virtuales. Aun cuando nuestra investigación establece categorías que surgen tanto desde la teoría como desde lo datos, como es lo que ha venido ocurriendo tradicionalmente en este tipo de investigaciones, destacamos el énfasis en el análisis lingüístico y en la necesidad de integración de los enfoques, ya sean cualitativos como cuantitativos, ya sean cercanos al ámbito virtual como al presencial.

Al revisar la bibliografía, nos damos cuenta que el enfoque sociolingüístico normalmente realiza sus investigaciones en ámbitos presenciales en colegios o institutos, y los enfoques más cuantitativos o centrados en la descripción de categorías no plenamente relacionadas con análisis del discurso (en su vertiente teórica) hacen sus investigaciones en entornos virtuales, casi siempre universitarios. Por este motivo, por la falta de integración observada, es que nuestra propuesta pretende realizar una investigación en el que las distintas investigaciones “dialoguen”; pretensión coherente con el enfoque dialógico que proponemos. No obstante este diálogo no implica falta de rigurosidad, es decir, asumimos el enfoque discursivo tanto desde su vertiente teórica como metodológica. Esto implica tomar una opción clara a la hora de realizar el estudio desde la perspectiva del análisis del discurso.

## **CAPÍTULO CUATRO**

# **CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DISCURSIVO Y PENSAMIENTO CRÍTICO: LO SOCIAL Y LO INDIVIDUAL COMO ELEMENTOS QUE DIALOGAN EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS COMPARTIDOS EN LA INTERACCIÓN**

..."El marino en la isla desierta habla así a sus animales: "¡Polly, bonito!", le dice al loro. "¡Atrápalo!", le dice al perro. Pero siente en todo momento que sus labios se endurecen, que la lengua se le espesa, que la laringe es cada vez más áspera. "¡Guau!", dice el perro. "Ca-ca-ca-ca", dice el loro. Y pronto, muy pronto, el marino salta a cuatro patas, mata las cabras de la isla a golpes que le propina con fémures, comiéndose la carne cruda: no es el habla lo que convierte al hombre en hombre, sino el habla de los otros".

(J.M. Coetzee. En medio de ninguna parte. P 171. Mondadori)

## 4. Presentación

El objetivo del capítulo es presentar una elaboración conceptual integrada, basada en diversos autores que, desde la amplia variedad de sus propuestas, comprenden la construcción del conocimiento como parte de un proceso altamente complejo en el que intervienen factores tanto personales como sociales. Estas visiones variadas, referidas a conceptos complementarios fundamentales como la voz ajena y el desarrollo del pensamiento crítico, se presentan en coherencia con el enfoque discursivo dialógico de toda la tesis, con el fin de elaborar un marco de comprensión coherente que muestre teóricamente de qué forma el lenguaje humano es parte de una red más amplia que abarca lo cultural, lo social y lo cognitivo-emocional. De esta forma, en el capítulo respondemos a este marco conceptual que considera el lenguaje humano como articulador de esta construcción, y que se configura como clave para entender el proceso en su conjunto.

Por ello, necesitamos una visión integradora del fenómeno que no sea exclusivamente lingüística ni psicológica, sino principalmente *dialógica*. Lo dialógico es parte de lo discursivo y de lo que entendemos ampliamente como comunicativo. Esto significa superar las dicotomías individual/social/cognitivo al encontrar el discurso propio en la amplia red de discursos ajenos en continua construcción e inter-relación. Para comprender este enfoque hemos acudido al teórico ruso Mijaíl Bajtin (2002), quien elaboró el concepto de intertextualidad en literatura, dando a conocer una perspectiva única que trascendió los ámbitos literarios hasta llegar posteriormente a la lingüística y que hoy en día permea la investigación en educación. Paralelamente, presentamos el concepto de discurso ajeno/propio elaborado por el lingüista ruso Voloshinov (2009).

La comprensión de la voz ajena como el discurso que se integra (o no) en el discurso propio, así como la noción de intertextualidad, en la que un texto dialoga con los textos precedentes y da pie para el diálogo con los textos subsecuentes, es parte de una visión dialógica. A partir de la concepción de intertextualidad, discurso ajeno y

discurso propio, se observa claramente lo que es la construcción de conocimiento compartido en el seno de una comunidad, cuyo punto de articulación es el lenguaje humano dialogado.

Para comprender lo anterior, se hace necesario situar el concepto de constructivismo y su relación con el problema que nos ocupa en el marco de teorías que dialoguen entre sí. Estas teorías se refieren principalmente ámbitos relacionados con la psicología cognitiva, la psicolingüística y las propiamente lingüísticas y discursivas. Estas teorías también serán presentadas en el capítulo con la finalidad de entender el problema de la comprensión, la construcción de conocimiento y la naturaleza del lenguaje desde una perspectiva integradora.

Por último, presentaremos uno de los temas clave de la tesis y que se refiere al desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos. Este pensamiento crítico se presenta en relación con la perspectiva de construcción de conocimiento discursivo dialógico. No obstante, para poder llegar a esta síntesis propia, se hace necesario también entender el pensamiento crítico desde sus orígenes. Esto, debido a que este capítulo cierra el aparatado teórico de la tesis, por lo que resulta fundamental integrar las diversas visiones para utilizar estas herramientas conceptuales en el análisis discursivo de la segunda parte de la tesis.

#### **4.1. La construcción del conocimiento en la tradición educativa occidental: una mirada global**

Definir el constructivismo como un modelo, una teoría o una visión pedagógica es una tarea no solo difícil sino que también implica la posibilidad de encontrarse con callejones sin salida, o hasta en algunos casos, con definiciones contradictorias o difusas. No solo es difícil circunscribir el concepto como una teoría, un modelo o un paradigma, sino también como una teoría de qué: ¿del aprendizaje? ¿de la enseñanza? ¿de la enseñanza-aprendizaje? ¿del desarrollo?

Debido a la complejidad del término y de la amplitud de las posibilidades apenas esbozadas aquí, hemos decidido que para los fines del presente estudio, el término constructivismo se considerará como parte de una amplia teoría del proceso de la enseñanza-aprendizaje en un aula formal, esto es, que la acción constructiva del conocimiento se observará desde su variable contextual y relacional, principalmente basada en el lenguaje y en interacción con otros. Esta perspectiva se enmarca en una visión global que considera el conocimiento como parte de un proceso personal, activo, experiencial y que implica un aprendizaje que se mantiene a través del tiempo, debido a su componente no fragmentado. No obstante, es relevante revisar los orígenes del término, especialmente los orígenes filosóficos y psicológicos “fundacionales” con el objetivo de circunscribir nuestra visión dentro de una necesaria claridad conceptual.

El constructivismo no es necesariamente un cuerpo teórico armónico, puesto que se deriva de diversas visiones, cuya base corresponde a tradiciones de pensamiento divergentes. Los primeros intentos conocidos para comprender de qué forma el conocimiento y el significado se adquiere y construye, fue formulado por diversos filósofos griegos, de acuerdo a nuestra tradición occidental. Para Platón, los conocimientos más importantes eran nociones innatas que no dependían de la experiencia sensible. Aristóteles abordó el problema del conocimiento desde otra

perspectiva, destacando que el conocimiento se adquiere mediante reglas que se aprenden por la experiencia; a este enfoque, denominado más tarde empirismo, se sumó Loke y Hume, entre otros. Otros pensadores consideraron que el conocimiento se adquiriría por medio del pensamiento y el razonamiento, llamándole a esta visión racionalismo. Kant, por su parte, propuso que el conocimiento humano se adquiere por medio de la experiencia y de las capacidades innatas de la mente, dando a luz una suerte de combinación entre racionalismo y empirismo (Thagard, 2008).

Así, encontramos con que hoy en día, a pesar de los grandes avances en la ciencia cognitiva y las ciencias en general, los diversos autores que actualmente estudian el fenómeno siguen siendo parte de las tradiciones filosóficas antes nombradas. Ya sea en educación como en los ámbitos de la investigación lingüística, los investigadores adhieren a perspectivas que apelan desde lo puramente innato hasta aquellos que entienden la construcción de conocimientos únicamente como producto de la experiencia. Dentro de este amplio abanico de concepciones, algunos señalan que la experiencia individual con el entorno es lo fundamental y otros plantean, en cambio, que esa interacción es parte del encuentro social mediatizado por el lenguaje y por los instrumentos culturales.

Siguiendo a Thagard (2008) nuestra perspectiva se adhiere más bien a una tradición neokantiana, que le otorga un papel fundamental a la experiencia para la construcción del conocimiento, pero sin negar que la mente humana posea una estructura innata particular que es potencia básica para su desarrollo. En este encuentro entre la naturaleza y la experiencia, creemos que el lenguaje es el motor del pensamiento y la herramienta cognitiva por excelencia que crea la experiencia individual, social y cultural del ser humano. Y por este motivo, lo innato del ser humano, aunque innegable, pasa a ser un elemento secundario ante la fuerza de la experiencia que otorga el encuentro con los otros.



En la perspectiva actual, la tradición lingüística centrada en lo innato estaría representada principalmente por Noam Chomsky, con su teoría generativa transformacional<sup>38</sup>. Y en la tradición que sitúa la experiencia como el motor para construcción de conocimiento, se encuentra la teoría sociocultural del ruso Lev Vigotsky. En una línea intermedia, que se podría categorizar apuradamente como un punto de encuentro entre la importancia de lo innato y de la experiencia, está la teoría genética de Jean Piaget. Sin embargo, la diferencia entre Piaget y Vigotsky es enorme, puesto que el concepto y sentido de experiencia para el primero es completamente diferente para el segundo. Piaget y Vigotsky, no obstante sus diferencias, son los teóricos referenciales y fundacionales de las actuales tradiciones teóricas en la psicología de la educación.

Piaget elaboró su teoría a partir de las observaciones y experimentos con niños, en la que propuso un énfasis en las transacciones del aprendiz con su medio. Desde su punto de vista, el desarrollo es un proceso que va adquiriendo forma a partir de sucesivas transformaciones innatas, en conjunto con las experiencias que otorgue el medio, pero para Piaget, ese medio no es necesariamente el lenguaje y tampoco son las interacciones entre las personas. No obstante, para el psicólogo suizo, la interacción social también es relevante para el desarrollo y el aprendizaje, pero considera que esta interacción es una fuente de información y no el elemento más relevante del proceso. Vigotsky, en cambio, sí centra su atención en las interacciones del individuo con su medio y en las mediaciones culturales que se dan en la experiencia entre las personas. De esta forma, para el psicólogo ruso, el desarrollo del individuo y la cultura de la que forma parte, son interdependientes (Rosas y Sebastian, 2001).

Aunque Vigotsky señala que nuestras potencialidades son herencia biológica, las capacidades para actuar, sentir y comunicar que nos hacen humanos, dependen de las

---

<sup>38</sup> Enfoque formalista, diferente del enfoque funcionalista. Ver capítulo 2 de la presente tesis para profundizar sobre esta tradición.

interacciones que tengamos con los demás y con los artefactos de la cultura. Nos configuramos como seres humanos al participar en actividades valoradas culturalmente por medio de la ayuda e interacción con los demás y con los artefactos mediadores (Rosas y Sebastian, 2001; Wells, 2003). En esta configuración, el lenguaje es clave, sin embargo, no nos referimos al lenguaje desde una perspectiva innatista del estilo de Noam Chomsky o su más actual representante, Steven Pinker (1995), quienes aseguran que el lenguaje es una capacidad innata del cerebro y que, por lo mismo, no está relacionado directamente con el pensamiento<sup>39</sup> ni con la cultura.

La perspectiva de esta tesis es más cercana a las corrientes funcionalistas, no formalistas. No obstante, los teóricos formalistas pueden aportar una visión complementaria, especialmente las líneas de investigación sobre cognición humana. Para hablar de construcción del conocimiento desde una perspectiva centrada en la visión sociocultural y específicamente discursiva-dialógica, se hace necesario situar el concepto de constructivismo y su relación con el problema que nos ocupa en el marco de una teoría coherente, o de teorías que dialoguen entre sí. Como bien señala Parodi (2011, p,3) en su propuesta teórica sobre la comunicación humana, quien destaca que su modelo articula diversas perspectivas, denominándola “psicosociolingüística”, porque integra las visiones tanto psicológicas individuales, sociales en interrelación y lingüísticas:

...reiteramos así que esta facultad del lenguaje es de naturaleza innata a la especie humana y se constituye en un potencial fundamental para la construcción de diversos sistemas de significado. No obstante ello, esta facultad no es postulada como un componente pre-dado, a modo de

---

<sup>39</sup>Pinker (1995) entrega ejemplos en los que por un accidente cerebral cualquiera se ha dañado el “lenguaje” pero no el pensamiento (o viceversa), esto demostraría la no dependencia entre el pensamiento y el lenguaje. Evidentemente que pensamiento y lenguaje no son equivalentes, pero desde nuestra perspectiva sí son mutuamente coexistentes e influyentes. En los ejemplos dados hay un problema de concepto, un aspecto es el código de transmisión al exterior que queda dañado en un trastorno como la afasia y algo muy distinto es el lenguaje mental que tiene registrado esa persona, lenguaje que fue producto de la cultura en la que se crió. Ese mismo lenguaje mental que no tiene ni nunca tendrá un niño que fue privado de sus iguales, que no tuvo interacción social y que, por lo tanto, vio dañada su inteligencia para siempre: los “niños-lobos”.

universales lingüísticos, sino como una potencia para la elaboración paulatina de diversos sistemas de semantización, elaborados socioconstructivamente.

Por todo esto, consideramos que el constructivismo es parte de un amplio abanico de posibilidades teóricas y metodológicas. Esta amplitud ha producido un debate sobre la polisemia del término de acuerdo a Coll (1996, p. 154), quien señala que hay que reflexionar sobre el término y sobre:

(...) la coexistencia de explicaciones netamente distintas, cuando no contradictorias, bajo un mismo rótulo; sobre la simplificación que supone el intento de reducir procesos de aprendizaje muy diversos y heterogéneos a un número limitado de principios explicativos; sobre el riesgo del eclecticismo que comporta la utilización de los principios constructivistas al margen de las teorías del desarrollo y del aprendizaje en cuyo contexto han sido formulados y de las que obtienen su valor explicativo; sobre la tentación del dogmatismo que puede derivarse de la utilización de un único marco teórico de referencia; sobre el carácter excesivamente genérico de los principios constructivistas y la imposibilidad de derivar de los mismos prescripciones útiles para la práctica educativa; etc.

Por este motivo, más que hablar de diferencias entre autores o decidir arbitrariamente qué es o que no es constructivismo, pensamos con Coll (1996), que no es conveniente presentar una teoría única y descartar las demás. Estas teorías, pueden agruparse en cuatro tipos básicos:

- El constructivismo inspirado en la teoría genética de Piaget y la escuela de Ginebra.
- El constructivismo inspirado en la teoría de los esquemas y que surge a partir de los enfoques del procesamiento humano de la información.

- Las teorías sobre el aprendizaje verbal significativo de Ausubel y desarrollado posteriormente por Novak o Gowin.
- Y el constructivismo que deriva de la teoría sociocultural de Vigotsky y sus colaboradores, la que ha sido revitalizada y enriquecida en los últimos años.

Siguiendo a Coll, profundizaremos en algunos de estos enfoques en los apartados que siguen, de acuerdo a la línea de investigación acorde con nuestra tesis, ya que su desarrollo extenso no sería posible, debido a la gran cantidad, complejidad y sub teorías que implican. Por ello, no incluiremos el aprendizaje verbal significativo de Ausubel, que más que una teoría, es una metodología educativa centrada en el aprendizaje de conceptos mediante la exposición del profesor. Sin embargo, sí presentaremos las teorías sobre el procesamiento humano de la información discursiva, cuyos referentes principales son van Dijk y Kintch (1983) y sus desarrollos posteriores, de los que hemos seleccionado la perspectiva conexionista y la corpórea. Por otra parte, incluiremos en este análisis una descripción detallada de la cognición distribuida, que se puede englobar ampliamente dentro del enfoque sociocultural que nace con Vigotsky.

#### **4.2. La construcción del conocimiento desde la perspectiva individual del procesamiento humano de la información.**

Los estudios centrados en la construcción de conocimiento individual normalmente están asociados con el procesamiento humano de la información y con su más fuerte metáfora: la mente humana como ordenador (Ibáñez, 2007). Presentaremos a continuación tres grandes enfoques teóricos que explican el procesamiento cognitivo de los seres humanos desde una perspectiva básicamente individual: el cognitivo, el conexionista y el corpóreo. Estos tres enfoques serán presentados específicamente en el marco del procesamiento discursivo de la información humana.

#### 4.2.1. La perspectiva cognitiva

Una de las hipótesis más fructíferas para comprender el mecanismo por el que los seres humanos comprendemos y elaboramos el conocimiento, desde una perspectiva individual, es el enfoque representacional del procesamiento de la información, basado en la hipótesis o metáfora de que la mente funciona de manera similar al ordenador, con un dispositivo de procesamiento central. Actualmente no hay consenso sobre lo que se entiende por representación, pero de todas formas la metáfora es tan general y ha resultado tan útil para comprender los procesos cognitivos, que aún hoy sigue siendo un referente ampliamente usado y aceptado por diversos investigadores y escuelas.

Pero no todos los estudiosos están de acuerdo con el modelo, quienes consideran que hay aspectos que no puede abarcar, como por ejemplo, el problema de la conciencia. No obstante, es una analogía útil para estudiar la mente, porque las analogías no son equivalencias, ya que es evidente que la mente humana no es como los ordenadores, que no piensan, ni sienten, ni tienen conciencia (Thagard, 2008).

La visión del procesamiento humano de la información centra la mirada en el aspecto cognitivo del procesamiento del lenguaje, ya que trata de explicar de qué forma los seres humanos comprendemos y producimos textos coherentes. Normalmente, para quienes no han reflexionado sobre el problema del lenguaje, la capacidad de comprensión y de producción lingüística es un proceso casi automático (Tijero, 2009) y que surge de manera “natural” gracias a los datos entregados por el texto/discurso.

En los comienzos de los estudios del procesamiento de la información discursiva, se pensaba que el significado se elaboraba a partir de los datos entregados por el texto/discurso, en una propuesta lineal o llamada de modelo ascendente. Pero a mediados del siglo XX y gracias a la denominada revolución cognitiva, las investigaciones llevaron a concluir que el significado no es producto directo de los

datos ni de la estructura sintáctica de los enunciados, sino que se requiere de un procesamiento activo de parte del sujeto para transformar esos datos sintácticos en datos semánticos, además de incluir mecanismos creativos propios del individuo que procesa la información textual. La concepción de sujeto pasivo que recibe la información desde los datos, se reemplazó por la de un sujeto que elabora complejos mecanismos de comprensión y que activa una serie de conocimientos previos relevantes (León, 2001).

Así, la información entraría en la mente de forma secuencial y en ciclos, hasta transformarse en representaciones abstractas, denominadas proposiciones que se almacenan en la memoria de corto o largo plazo, dependiendo de la tarea, de los datos y de otras operaciones posteriores. De esta forma la cognición es comprendida como la computación de representaciones simbólicas que tienen realidad física y semántica (Ibáñez, 2007).

En relación a lo anterior, se han propuesto algunos modelos considerados hoy en día como clásicos respecto del procesamiento discursivo desde una perspectiva cognitiva. Uno de los modelos más representativos y que todavía hoy en día mantiene su vigencia conceptual, es la propuesta de van Dijk y Kintsch (1983) y posteriormente la propuesta desarrollada por ambos autores, de manera independiente uno de otro, sobre los procesos de comprensión y producción textual.

Este modelo es una compleja teoría que integra diversos conocimientos elaborados en el marco de la llamada revolución cognitiva, pero reelaborada a partir de una concepción nueva y original que abarca aspectos lingüísticos y cognitivos, y que aún hoy en día es referencia obligatoria para los estudiosos de la comprensión y producción de textos escritos. Debido a que la teoría está centrada principalmente en el procesamiento del texto escrito y también porque es parte de un abanico muy amplio de conocimientos específicos, en este estudio se presentarán los aspectos más globales del modelo.

Dentro de los estudios cognitivos, primero se empezó a estudiar el tratamiento de las palabras, pasando por algunas estructuras sintácticas simples. La cuestión que surgió en un momento de la investigación, es de qué manera el sujeto comprende un discurso complejo, cómo se almacena en la memoria, cómo se organiza y cómo se recupera para diversas tareas tales como la resolución de problemas, la inferencia, y la acción. Al procesar un discurso extenso, digamos, de 200 palabras, o complejo, es decir, de oraciones que posean al menos dos cláusulas subordinadas, la información sintáctica se almacena durante un corto tiempo en la memoria, mientras que la información semántica se procesa a más largo plazo (van Dijk y Kintsch, 1983, p. 334)<sup>40</sup>:

The problem for a cognitive theorist is to design a system in which all of the subprocesses of discourse comprehension can occur and be coordinated, without violating known constraints on human information capacities (...) the most important constraints we are concerned with here are memory and processing constraints

Además de este procesamiento cognitivo específico de reducción semántica, que implica un procesamiento y almacenamiento en la memoria, existen otros aspectos relativos al sujeto, a su capacidad intrínseca, a la motivación, al contexto, al tipo de tarea, entre otros factores. Estos autores explican en su modelo que este complejo proceso se realiza a partir de dos conceptos relacionados y que son de naturaleza semántica denominados microestructura y macroestructura.

El tópico o tema de un discurso es una analogía adecuada, aunque no suficiente, para comprender la noción de macroestructura. La macroestructura es una representación semántica que puede ser traducida como una proposición de algún tipo que subyace a la secuencia de proposiciones de un discurso. Para entender qué es la macroestructura

---

<sup>40</sup> El problema para el teórico cognitivo es diseñar un sistema en el que todos los subprocessos de la comprensión de discursos puedan ocurrir y ser coordinados sin violar las restricciones de las capacidades humanas para procesar información (...) Las restricciones más importantes se relacionan con la memoria y el procesamiento (traducción propia)

(intuitivamente diríamos que es la idea global de un discurso) es necesario comprender la noción de microestructura como la sucesión ordenada de las distintas ideas que contiene un texto o discurso. Dichas ideas, también llamadas proposiciones en la propuesta simbolista, se refieren al procesamiento cognitivo implicado y no necesariamente a la estructura gramatical. Aunque la comprensión de la microestructura sea una comprensión local y reducida, implica un procesamiento complejo en la mente del lector. Dicho procesamiento es la comprensión de las ideas mínimas (proposiciones) del texto y la conexión entre ellas (Sanchez Miguel, 1998). Por ejemplo:

**Texto natural:**

*“Gabriel es periodista y escritor, trabaja en la sección de cultura de un periódico de Salamanca”*

**Texto proposicional:**

- Proposición 1: Gabriel es periodista.
- Proposición 2: Gabriel es escritor.
- Proposición 3: Gabriel trabaja en un periódico de Salamanca.
- Proposición 4: etc...

La elaboración de la macroestructura está íntimamente relacionada con la elaboración de la microestructura, lo que permitiría la construcción de la coherencia global del texto (van Dijk y Kintsch, 1983, p. 189)<sup>41</sup>:

Local coherence has been defined in terms of relations between propositions as expressed by subsequent sentences. Global coherence is

---

<sup>41</sup> Se ha definido la coherencia local en términos de las relaciones entre proposiciones según se expresan en oraciones subsecuentes. La coherencia global es de una naturaleza más general, y caracteriza a un discurso como un todo, o como fragmentos mayores de un discurso. Algunas nociones utilizadas para describir este tipo de coherencia global de un discurso son las de tópico, tema, quid (gist), conclusión (upshot) o punto. Todas estas nociones dicen algo acerca del contenido global de un discurso, y por tanto requieren explicación en términos de estructura semántica. La noción de macroestructura ha sido introducida para proporcionar esta descripción semántica abstracta del contenido global, y por tanto de la coherencia global de un discurso (traducción propia)



of a more general nature, and characterizes a discourse as a whole, or larger fragments of a discourse. Notions used to describe this kind of overall coherence of discourse include topic, theme, gist, upshot, or point. All these notions say something about the global content of a discourse, and hence require explication in terms of semantic structure. The notion of macrostructure has been introduced in order to provide such an abstract semantic description of the global coherence of discourse

En términos simples, la macroestructura puede ser ejemplificada como una “oración” que expresa el contenido manifiesto de una serie de oraciones dentro de un discurso, así van Dijk (1998, p. 205) explica que:

cualquier proposición vinculada por un subconjunto de una secuencia es una macro-estructura para esa subsecuencia. En el próximo nivel estas proposiciones macro-estructurales pueden de nuevo estar sujetas a integración dentro de un marco más grande, es decir, pueden vincular, conjuntamente, una macroestructura más general.

El concepto de macroestructura semántica, implica un nivel cognitivo de reducción y organización semántica de dicha información compleja en la memoria. Esta reducción no significa que el significado global está dado por la suma de las proposiciones de una secuencia discursiva, más bien hablamos de un significado global que ordena jerárquicamente los significados implícitos en las proposiciones en orden de importancia.

La noción de macroestructura es teórica y por lo tanto difícilmente reducible a una definición. Lo que resulta evidente es que si un texto o discurso carece de macroestructura no puede ser interpretable ni aceptable como acción comunicativa. Es aquello que hace que un texto sea coherente, así, el “tema” es una forma de macroestructura. Pero no todas las macroestructuras son el tema de un discurso. Una

macroestructura puede ser parte de otra macroestructura, de modo que sus relaciones están ligadas de modo jerárquico (van Dijk y Kintsch, 1983, p. 190)<sup>42</sup>:

Given a sequence of macropositions, they may apply again and thus derive a still higher level of macrostructure. It follows that the resulting macrostructure of a discourse is a hierarchical structure, consisting of several levels

Las formas de conexión normalmente son mediante conectivos lingüísticos, también existen las correferencias, pero nos podemos encontrar con un “texto” que posee una estructura gramatical adecuada y que además es correferencial, pero que al carecer de macroestructura, no sea propiamente un texto, por ejemplo (Jonson-Laird, 1990, p. 326):

Mi hija trabaja en una biblioteca en Londres. Londres tiene un museo de historia natural. Está organizado “cladísticamente”, es decir, siguiendo una teoría relativa a la clasificación de los seres vivos. Todos los seres vivos mueren...

En este texto, cada correferencia es un nuevo “tema”, de modo que el “texto”, al no tener tema, carece de sentido y de propósito comunicativo. Como cuando, intuitivamente se dice “¡De qué estás hablando! No te entiendo”. Por ello, la macroestructura es un concepto teórico y relativo; manifiesta un contenido global, pero global respecto a un nivel más bajo, es decir, podemos tener la macroestructura de un párrafo, pero si relacionamos esa macroestructura en relación con la macroestructura de un texto completo, estamos ante otro nivel de macroestructura. Así, existen distintos niveles posibles para la macroestructura de un texto y de cada nivel se puede construir una macroestructura frente a un nivel inferior. Lo anterior se refiere a las macroestructuras de textos amplios, con más de un párrafo. Esta

---

<sup>42</sup> Dada una secuencia de macroposiciones, estas se pueden aplicar de nuevo y así derivar en un nivel aún más alto de macroestructura. De esto se infiere que la macroestructura resultante de un discurso es una estructura jerárquica, consistente en varios niveles (traducción nuestra)

explicación supone que la macroestructura de frases simples pueden ser idénticas a su estructura proposicional subyacente, por ejemplo en la oración: “Alba tiene hambre”, la proposición (el significado base) será: “tener (Alba, hambre)” o mediante la expresión de paráfrasis gramaticales como: “Alba se tiene hambre” entre otras, de modo que el proceso de reducción semántica, no es necesario como sucede en textos más extensos. En otros casos la macroestructura está dada en el mismo texto. Otra posibilidad es que sea una idea implícita que se infiere o se construye a partir de las diversas proposiciones.

Señalábamos más arriba que para comprender la macroestructura es necesario incorporar la noción de microestructura, que implica que el lector genere inferencias a partir de la información textual (información micro) que se derivan del texto. Estas inferencias permiten mantener la coherencia local, que es definitiva la noción de unidad del texto. La microestructura y la macroestructura son conceptos íntimamente ligados. Para elaborarlas, el oyente/lector debe establecer qué es lo nuevo y qué es lo dado en el texto/discurso, ya que de esta manera tiene una conciencia de la progresión temática que es la conciencia de la comprensión de un texto (Sánchez Miguel, 1998).

Para explicar lo anterior Van Dijk y Kintsch, (1983) proponen tres reglas, llamadas también macrorreglas, para construir la macroestructura semántica. Ellas dependen, por una parte de cómo es el texto y, por otra, de lo que es capaz de hacer el lector. Las macrorreglas son:

i- **integración o construcción:** se elabora la macroestructura a partir de las ideas presentes en el texto, sin embargo la información central no está explícita en el texto:

Ejemplo: *Sofía sabía lo que tenía que comprar. Sacó el carrito y fue llenándolo con todos los productos que necesitaba: frutas, verduras, lácteos y carne. Después fue a pagar y se dio cuenta de que había comprado más de lo presupuestado en dinero*

*efectivo, entonces la cajera esperó a que Sofía sacara su tarjeta de crédito. Finalmente pagó de mala gana, tomó sus productos y se fue.*

Macroestructura: Sofía fue al supermercado

ii- **generalización:** se elabora a partir de un concepto supraordenado, o una generalización a partir de ejemplos concretos

*Ejemplo: A Juan le apasiona Neruda y García Lorca, autores que lee diariamente. También le interesan otros autores menos conocidos que actualmente están haciendo poesía experimental, como poesía sonora y visual. Juan casi no lee novelas, ni cuentos, a menos que sean muy recomendadas. Incluso prefiere escuchar las poesías musicalizadas de Serrat, antes que leer el Quijote, por ejemplo.*

Macroestructura: A Juan le gusta más la poesía que la prosa

iii- **supresión u omisión:** la macroestructura está presente explícitamente en el texto y se debe seleccionar.

*Ejemplo: Carolina y Sebastián fueron al cine el domingo. No sabían qué película verían pero sí sabían que querían ver algo liviano, ojalá una comedia. Cuando llegaron al cine se percataron que solo había películas de terror, acción y romance. Finalmente se decidieron por la de romance, aunque no muy convencidos, pero a medida que avanzaba el filme, se dieron cuenta de que estaban frente a una verdadera obra de arte.*

Macroestructura: Carolina y Sebastián fueron al cine el domingo.

En resumen, el modelo propone que el comprendedor elabora una base de texto a partir de la creación de las macroestructuras semánticas que son a su vez reducción de

información de las proposiciones extraídas de la microestructura textual. Como concepto estructural, asociado a la micro y a la macroestructura, está el conocimiento previo de superestructura, que es el componente macro de los textos en relación a su existencia como objetos estructurales básicos y con finalidad comunicativa específica: argumentaciones, narraciones, exposiciones, etc. Sin embargo, con este complejo procesamiento es posible que no se llegue a una comprensión completa. Un sujeto puede entender perfectamente todos los significados dados en un discurso, y hasta ser capaz de hacer un resumen del mismo, pero en el momento en que se le pide resolver un problema a partir de la información dada o una tarea simple como elaborar un dibujo a partir de los datos textuales, resulta que es incapaz de hacerlo, ello, porque se requiere de un tercer nivel de comprensión denominado modelo de situación. Este modelo de situación es una estructura dinámica representacional que el lector realiza a partir de sus conocimientos previos que se integran con la información dada en el texto. Esta representación permite dar respuestas a preguntas complejas o situaciones que requieren de la creatividad del lector, en este caso estaríamos hablando de verdadera comprensión (Sánchez Miguel, 1998). El modelo de situación es el artefacto conceptual que permite entender que la representación profunda del contenido de un texto no está dada solamente por las estrategias personales del lector, ni tampoco únicamente por el contenido proposicional del texto. Implica involucrarse con la totalidad del texto, de tal forma que permita ver lo que el texto representa en su conjunto, como un artefacto cultural que se refiere a aspectos concretos de la realidad.

Desde la tradición cognitiva tradicional, estos modelos tienen diferentes nombres tales como esquemas o guiones, según algunas visiones algo divergentes, pero que en definitiva se entienden como “artefactos” mentales, que sirven para procesar y comprender los discursos y que forman parte de los conocimientos previos del individuo. Sin embargo, estos modelos no explican de qué forma la información previa permite comprender nueva información. Por este motivo, aun cuando la propuesta de van Dijk y Kintsch haya sido cuestionada, especialmente en relación con el problema

de las proposiciones<sup>43</sup>, el concepto de modelo de situación y su posterior desarrollo, demuestra la vigencia y relevancia del concepto. La teoría de estos autores y específicamente la propuesta posterior desarrollada por Kintsch sobre el modelo de situación, explica que no es una estructura fija, sino que se construye en el mismo proceso de comprensión discursiva (Tijero, 2009).

La construcción de un modelo de situación permite explicar de qué forma un sujeto comprende un texto o discurso más allá del modelo de superficie o base textual, para llegar a comprender realmente el mundo al que se hace referencia en el discurso (Sánchez Miguel, 1998). El modelo de situación es la creación o la simulación mental de una situación dada externamente que el comprendedor simula mentalmente como si fuera propia. Algunos investigadores como Rolf Zwaan señalan que el modelo de situación no es parte del proceso de comprensión del discurso, sino que la comprensión es el equivalente a la creación de un modelo de situación (Ibañez, 2007).

De esta forma tenemos tres niveles básicos para la comprensión de los textos, el primero estaría conformado por el código de superficie que implica el reconocimiento de las palabras y de las relaciones sintácticas y semánticas dadas por el texto y procesadas por el comprendedor, denominadas microestructuras. Un segundo nivel

---

<sup>43</sup>El modelo de van Dijk y Kintsch es parte de la visión simbolista en la cognición, asumiendo que las proposiciones son las unidades mínimas de significado para almacenar la información discursiva. Esas unidades no son directamente traducibles al lenguaje natural. Sin embargo, hoy en día el concepto de proposición es cuestionado por diversos investigadores cognitivos señalando que las proposiciones caen en la paradoja de la habitación china de Searle. Por ejemplo, las proposiciones de Kintsch son codificadas "a mano" por los investigadores siguiendo un protocolo que requiere muchas decisiones subjetivas basadas en la intuición. Kintsch (1998) es consciente del problema de la implementación automática en los programas computacionales, aunque relativiza su importancia, atribuyéndolo a una dificultad pasajera que acabará resolviéndose con los avances en inteligencia artificial. Pero esta "dificultad momentánea" es mucho más que un problema meramente técnico, se refiere al problema básico de la inteligencia artificial y la incapacidad de los computadores para leer e interpretar el lenguaje natural, ya que implica nada más y nada menos que dotar al programa de un conocimiento de mundo amplio, problema que implica darle a un programa computacional una historia, en definitiva, significaría dotarlo de conciencia, algo que la ciencia ficción conoce muy bien, pero que está lejos de ser realidad. Ello porque pensamos que el conocimiento de mundo de un sujeto está lejos de ser una suma de informaciones proposicionales. El conocimiento de mundo es parte de la historia individual y social del sujeto inserto en una cultura. De este modo, nuestra perspectiva no niega y tampoco defiende el concepto de proposición, pero sí asume que forma parte de un modelo coherente en la comprensión del procesamiento discursivo. Sin embargo, y siguiendo a de Vega (2005) el concepto de proposición como símbolo mental, puede ser cuestionado, de modo que lo entendemos más bien como la unidad mínima de significado, cualquiera que esta sea (proposicional, corporal, conexionista, etc)

está dado por el texto base, que es la integración de la microestructura y de la macroestructura mediante procesos cognitivos de reducción semántica; como parte de esta integración está el concepto de superestructura, que se refiere al contenido estructural de los textos (si es una carta, un texto informativo, etc). Por último, está el modelo de situación, a través del cual el comprendedor construye una representación completa de lo expresado en el texto, incorporando elementos contextuales y relacionando información nueva y previa.

En este sentido, estamos frente a una propuesta fundamental para entender lo que es el aprendizaje y la construcción del conocimiento individual, en cuanto a que el aprendizaje puede ser conceptualizado como la modificación de los modelos mentales (van Dijk y Kintsch, 1983), creando de esta forma un modelo de situación nuevo, esto es, creando una comprensión real de la información y no meramente la reproducción de un texto-base que puede ser reproducido memorísticamente, sin la creación de un contexto mental compartido. Desde nuestra perspectiva, la elaboración de un modelo mental apropiado para acceder al mundo que se hace referencia en un texto, es el “diálogo” que se establece entre el conocimiento previo y la información nueva, mediante la activación de procesos lingüísticos y cognitivos altamente complejos.

#### **4.2.2. La perspectiva conexionista**

El enfoque conexionista, a diferencia del tradicional enfoque de procesamiento humano de la información, concibe que el procesamiento se realiza por un gran número de unidades mentales y no únicamente por un procesador central. La perspectiva conexionista sigue siendo representacional y simbólica, sin embargo no considera que la información procesada se almacene como proposiciones abstractas, conceptos o unidades de significado mayor. La representación es parte de una serie de entidades pequeñas o de micro rasgos; así, el significado no está presente en una unidad particular o en un lugar específico que se recupera de la memoria, sino que se crea en el mismo momento en que la información es procesada (a partir de las

entidades más pequeñas de significado), de ahí que se le denomine un modelo emergente (Tijero, 2009).

Para el conexionismo, el conocimiento no se almacena en “artefactos” simbólicos como los llamados esquemas, guiones o modelos mentales, sino que se representa en redes conceptuales que se activan según las condiciones dadas por el contexto en el que es procesado. De esta manera, a diferencia de la perspectiva simbólica o cognitiva, los conceptos no son unidades específicas, sino que son conocimientos discretos, que no siempre pueden ser representados por un término concreto que pertenece al lenguaje natural, puesto que es una unidad de significado mínima y cuyo verdadero valor se activa en el contexto inmediato. De modo que, según esta perspectiva, el conocimiento es siempre nuevo y creado en el contexto. Por este motivo no es casual que Kintsch (1988) denominara a este modelo de construcción- integración (CI). Tampoco es casual que diversos teóricos críticos del conexionismo señalen la excesiva importancia dada a los datos textuales, desconociendo el valor de los conocimientos previos. Sin embargo, no es que se niegue el conocimiento previo, sino que se resta importancia entregándole mayor protagonismo al proceso presente que realiza el comprendedor a partir del texto (Tijero, 2009).

Es importante destacar que no existe actualmente un modelo conexionista puro, ya que el mismo Kintsch integra conceptos previos dados por el simbolismo y descarta conceptos como los de “lexema” propios del conexionismo clásico (Ibíd., 2009). Por otra parte, aunque el modelo conexionista es un constructo articulado que intenta explicar científicamente procesos mentales que simulan procesos cerebrales, no deja de ser un modelo teórico que no ha sido completamente verificado en la ciencia experimental, aun cuando existan diversos estudios que comprueban parcialmente sus postulados.

No obstante, existen algunos problemas que presenta la perspectiva cognitiva y la conexionista que no se han podido solucionar, por ejemplo, asumir que el



funcionamiento de la mente humana es un mecanismo que procesa información que se transforma en representación simbólica y abstracta. Este problema se ilustra con la famosa habitación china de Searle, es decir, si la información que se procesa es “traducida” a un lenguaje simbólico, ¿en qué lenguaje está originalmente? (Ibañez, 2007). A continuación se presenta la perspectiva corpórea, que intenta salvar la paradoja de la habitación china y el problema de las “representaciones simbólicas”.

#### **4.2.3. La perspectiva corpórea**

En el enfoque corpóreo los procesos mentales individuales están basados en las interacciones de los sujetos con su medio ambiente físico. De esta forma, los sistemas más importantes para el procesamiento de la información no serían los “procesadores mentales” (cualquiera que éstos sean) sino los que se relacionan con los aparatos visuales, auditivos, motores y emocionales que se usan para representar los referentes.

Hasta aquí, ninguna diferencia con lo planteado por Piaget, que enfatiza la relación del sujeto con el medio desde una perspectiva más bien centrada en lo individual. Pero la propuesta corpórea no implica solamente plantear que el significado se ejecuta en el cerebro y que este es parte del cuerpo, lo más relevante está en que se concibe el lenguaje y la creación de los significados en la mente a partir de la percepción y la acción, dejando de la lado las ideas que consideran el lenguaje como una serie de proposiciones abstractas.

De Vega plantea que se puede comprender el lenguaje como una simulación de los objetos, suceso o situaciones descritas. Lo que implica que en esa simulación también se incluiría la interacción original, ya sea con objetos o personas, ya sea por medio del tacto, del olfato, etc, de forma que “el significado no implicaría una actividad cerebral cualquiera (...) Esto es, la comprensión del lenguaje implicaría una resonancia o re-

activación de las áreas corticales que usualmente gobiernan la percepción, la acción e incluso la emoción” (de Vega, 2005, p. 158).

En la propuesta corpórea, el concepto “abstracto” mantendría el formato original en el cual fue creado o procesado originalmente, así, si la experiencia perceptual ha sido visual, el formato de almacenamiento también será visual, de forma que la estructura interna de los símbolos se relaciona de forma analógica con el estado que le dio origen (Barsalou, 1999 citado por Ibañez, 2007).

La propuesta corpórea está basada en diversos estudios que han concluido que la representación de conceptos en la mente de los individuos es el resultado de la exposición continua de dichos objetos a partir de diversas experiencias perceptivas y en las acciones realizadas en el mundo. Por ello, no consideran las propuestas simbolistas, las que pueden ser automatizadas por procesos computacionales, es decir, se alejan de la perspectiva que cree que el significado es una entidad ajena a la territorialidad y situación inmediata de quienes lo viven, acercándose más a propuestas experimentales, biológicas y neurocientíficas separadas de la visión de la mente como ordenador (de Vega, 2005).

Actualmente, diversos investigadores cognitivos han sido capaces de unir las perspectivas cognitivas, conexionistas y corpóreas. No es sorprendente que a pesar de las críticas que ha recibido el enfoque computacional y representacional de los procesos cognitivos y lingüísticos, siga siendo un modelo válido, debido básicamente a su coherencia interna y también porque ninguna otra teoría ha sido capaz de dar cuenta de mejor forma sobre los procesos constructivos del procesamiento discursivo individual. Así, la propuesta de Zwaan integra diversos modelos (cognitivo y conexionista, pero especialmente corpóreo) y concibe al individuo que comprende como un experimentador que está sumido en la situación descrita en el discurso, llamándole “la teoría del experimentador inmerso”. Esto significa que las palabras activan experiencias que están asociadas a referentes concretos. De esta forma el

comprendedor del discurso simula perceptualmente una experiencia descrita en palabras a partir de sus experiencias previas, de modo que las representaciones no se conciben únicamente de manera abstracta, sino principalmente desde una perspectiva basada en la experiencia corpórea de un individuo que está situado en un tiempo y espacio determinado (Ibañez, 2007).

El enfoque corpóreo, específicamente el que integra los aportes previos del procesamiento humano de la información, es una teoría válida y actual para representar el procesamiento humano de información discursiva. Sin embargo, esta visión deja sin responder diversos aspectos de la teoría, en primer lugar qué se entiende por proposición o lenguaje mental simbólico. Si bien el enfoque corpóreo intenta responder esta interrogante con las investigaciones actuales en biología y neurociencias, aun no se soluciona el problema de la representación y creación de conceptos abstractos como “verdad”, por ejemplo (de Vega, 2005).

Por otra parte, el enfoque clásico del procesamiento humano de la información no considera la relevancia de la cultura y de la interacción con otros en el proceso de creación de significados, ya sea que ese significado esté presente en un texto, en una palabra, o en una serie de intercambios verbales comunes.

#### **4.3. La construcción del conocimiento discursivo desde la perspectiva de la teoría sociocultural**

El constructivismo social es un amplio abanico de enfoques que tiene en común el componente social como marco para la comprensión del desarrollo y el aprendizaje. Esta perspectiva se sustenta básicamente en los aportes de Vigotsky, quien desarrolló dos conceptos fundamentales que han sido referentes obligados en la comprensión de la perspectiva constructivista sociocultural. Estos dos niveles de comprensión de la teoría se relacionan con La Zona de Desarrollo Próximo y con los conceptos de

mediación cultural, la que se realiza tanto intersubjetivamente como intrasubjetivamente por medio de los objetos culturales, especialmente simbólicos.

El primero de estos conceptos es la muy conocida Zona de desarrollo próximo (ZDP) o también llamada Zona de desarrollo potencial (ZDP). Vigotsky argumentaba que evaluar la capacidad de aprendizaje de un niño mediante la aplicación de un test, no responde la pregunta sobre la capacidad real del niño, sino solamente sobre lo que es capaz de hacer solo. En un test no se puede ver lo que potencialmente sería capaz de hacer mediante la ayuda de una persona más experta. Evaluar de esta forma no es pedagógicamente válido, puesto que “la única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo” (Vigotsky, 1986, p. 36). En este sentido, la ZDP es el espacio entre lo que un sujeto puede hacer solo y lo que puede lograr con la ayuda de otra persona más experta. Obviamente el objetivo final es que después de la ayuda, el individuo pueda prescindir de los otros y ser capaz de hacerlo por sí mismo y, desde nuestra perspectiva, ayudar a otros en el mismo proceso.

Es importante considerar que la ZDP no es un atributo fijo, sino que está enmarcada en el contexto y las demandas de una tarea en particular; tarea en la que los sujetos, el lenguaje y otras mediaciones culturales juegan un papel fundamental. Además, también se puede hacer en compañía de otros pares más expertos, no solamente adultos. Y por último y más substancial, la ZDP no debiera limitarse a los alumnos o niños, ello, porque el profesor también puede participar de su propia zona de desarrollo (Wells, 2003).

Como hemos venido diciendo, en este proceso el lenguaje adquiere un protagonismo sustancial. Vigotsky (1986. p 36) señala al respecto que:

El desarrollo del lenguaje sirve como paradigma de todo el problema examinado. El lenguaje se origina primero como medio de comunicación entre el niño y las personas que le rodean. Solo después, convertido en

lenguaje interno, se transforma en función mental interna que proporciona los medios fundamentales al pensamiento del niño.

En esta cita es posible comprender el segundo concepto fundamental dentro de la teoría sociocultural de Vigostky y que es la visión del aprendizaje como un proceso que ocurre dos veces, primero en la interacción externa, mediada por otros y después en la interacción interna, una vez que el lenguaje ya ha pasado a formar parte de la estructura cognitiva del sujeto. En todo este proceso el lenguaje es la mediación cultural simbólica más importante, porque es el “artefacto” que articula tanto los procesos internos como los externos.

#### **4.3.1. La construcción del conocimiento en la perspectiva actual: la cognición distribuida**

Siguiendo la perspectiva sociocultural, se entiende que enseñar y aprender son dimensiones de un mismo proceso que se mediatiza por medio del lenguaje y por medio de herramientas tecnológicas (Alburquerque y Peralta, 2007; Alcantud, 1999; Barbera, 2001). La cognición distribuida propone que esta mediación tecnológica es mucho más que “técnica” u “objetos”, para dar cuenta de la noción de interrelación constante entre la mente humana, las demás mentes y los artefactos mediadores, ya sean simbólicos o materiales.

La cognición distribuida nace en el seno de las ciencias cognitivas, pero cuyo “objeto” de estudio no es ya la mente individual y su relación con el sistema en el que opera, sino que es el mismo sistema lo que se estudia y cómo este afecta la mente individual. Desde nuestra perspectiva, estaríamos frente a un paradigma de tipo sociocultural al centrar la atención en el contexto (cultura, sociedad, sistemas, etc) antes que en el individuo como sujeto cognoscente. Por ello, consideramos que es una teoría adecuada para nuestro propio enfoque que pretende integrar lo social y lo individual.

Uno de los aspectos centrales de la cognición distribuida es el estudio sobre los mecanismos que hacen posible la propagación del conocimiento en el mundo, mediante diversos individuos y artefactos. Es central comprender cómo se transforma la cognición en este proceso interrelacionado y distribuido de acción entre las personas y las herramientas culturales. Así, la acción, el pensamiento y el contexto están tan entrelazados en la mente humana, los que no pueden ser estudiados de forma independiente del espacio de donde surgen y en definitiva, del contexto que le da sentido a la acción. De esta forma, la cognición se comprende como una acción dialéctica entre las personas, las acciones y las mediaciones (tecnológicas y culturales) que le dan forma a la cognición.

La cognición distribuida es una metáfora poderosa de lo que entendemos ampliamente por cognición social. Pero no es solo el aspecto social de la cuestión, sino sobre todo, de la inteligencia que en ella encontremos. Bereiter elaboró un modelo relacionado con cierta forma de comportamiento de las abejas para explicar parte del modelo. La situación es la siguiente: hay cuatro abejas en las paredes de una habitación que están conectadas a otras abejas por medio de hilos de goma en red que están en el aire. Con el movimiento de las abejas, la red oscila y finalmente se queda quieta, gracias al modelo que es elaborado mediante ajustes sutiles de cada abeja en perfecta coordinación con las otras. El aprendizaje de esta forma de moverse para alcanzar el resultado (una perfecta red) no está ni en las abejas ni en el hilo (como objeto) sino que está distribuido en toda la red (Salomon, 2001).

De esta forma, ya no es posible considerar como válido la idea de la cognición que se posee, sino la cognición que se realiza. Desde esta perspectiva, las representaciones de los individuos se consideran menos importantes que las cogniciones que se ejecutan en el contexto de una actividad. La concepción de una “caja de herramientas” del individuo, como sujeto que “posee” ciertos conocimientos y habilidades, ha sido rebatida en experimentos empíricos que prueban que tal “caja” funciona de diferentes maneras de acuerdo al contexto y la situación.

Esta perspectiva es similar a la de Winograd y Flores en relación con las ideas propuestas por Humberto Maturana y otros filósofos de la Ciencia. Tales filósofos tienen una visión fenomenológica del problema, el que no distingue entre la persona que percibe y lo percibido. Esta idea es ampliada en una perspectiva que sitúa al individuo en relación con su “estar en el mundo”, es decir, estar en una actividad en curso determinada por el contexto y por la naturaleza de la propia actividad. Las representaciones son concebidas como consecuencias de segundo orden: primero está la actividad y luego su representación. En términos simples, si un individuo sabe para qué sirve y cómo se usa un martillo, es porque ha tenido algún tipo de experiencia con el martillar y no porque tenga un conocimiento representacional del martillo, si tal representación existe, es posterior a la experiencia (Salomon, 2001). Esta visión se asemeja a la propuesta corpórea, la que señala que no existen los símbolos ni las representaciones mentales en sí mismas, sino que son una especie de “registro corporal” que surge a partir de la experiencia, cualquiera que esta sea.

#### **4.3.2. La comprensión del conocimiento como acción distribuida, discursiva y situada**

Wells (2003) señala que el conocimiento es verdaderamente conocido, o adquiere un estatus comprensivo, cuando lo utilizan los individuos en el transcurso de actividades específicas y que, por lo tanto, puede estar sujeto a cambios para satisfacer las demandas de la situación. Por ello, la idea de tener “conocimientos generales” es ir en contra del proceso natural de creación de conocimiento en toda la historia de la humanidad; los seres humanos han creado y usado el conocimiento para resolver problemas concretos y situados en el marco de una acción social y culturalmente delimitada, y normalmente, junto a otras personas.

La referencia a “conocimientos generales” no implica abandonar el conocimiento de ciertas disciplinas, las que son producto del desarrollo del pensamiento de una cultura. Lo central de esta perspectiva es considerar los conocimientos como lo que son:

“herramientas para la acción”. Cada conocimiento tiene un interés particular y puede ser una herramienta útil para el desarrollo de algunas tareas o la solución de ciertos problemas. Pero también están abiertos a la posibilidad de mejora y revisión continua, en este sentido, no existen conocimientos intocables o canónicos. Así, el énfasis no está puesto en “el conocimiento”; el énfasis estaría centrado sobre todo en el conocer. Pero el conocer es una actividad tanto cognitiva como corporal, se hace por medio de herramientas diversas que involucran la mente y el cuerpo, al sujeto completo, en definitiva. Procesos que casi siempre son parte de acciones y de finalidades en la que intervienen otras personas, en las que las emociones de frustración, ansiedad, logro, etc, también forman parte del proceso del conocer (Wells, 2003). Seguimos con Wells la idea de que el conocer apunta a una actividad y a un proceso, a diferencia de un concepto abstracto como “conocimiento”. El conocer, en cambio, es una forma de entender el proceso en la acción orientada a una finalidad.

A pesar del fuerte énfasis en lo distribuido y en lo social, lo que automáticamente descarta la importancia del individuo, pensamos que la cognición no puede ser solamente “distribuida”, ya que si asumimos que es parte de un proceso y de una acción encarnada, tendría que estar encarnada también en individuos concretos. Esta acción encarnada es, como su palabra lo dice, el espacio de un individuo que habita en su cuerpo y que a su vez, habita el entorno que lo rodea, con todo lo que ello implica. La perspectiva corpórea, entonces, nos ayudaría a complementar nuestra propia perspectiva y también nos ayudaría a entender la propuesta descrita en el primer capítulo, cuando señalábamos que el espacio es una forma de ser en la cultura, de modo que abarca mucho más que únicamente territorialidad<sup>44</sup>.

Salomon enfatiza que las actuaciones de los individuos que forman parte de actuaciones distribuidas, también tienen carácter residual, es decir, que mediante las

---

<sup>44</sup> Alejandro Jodorowsky cuenta en su biografía que enseñándoles expresión corporal a los discípulos de Erich Fromm, se dio cuenta que no tenían conciencia corporal, como si el cuerpo fuera un ente ajeno, separado del sí mismo: “estos psiquiatras, extraordinariamente cultos, después de muchos años de intensas lecturas, eran hábiles para manejar teorías, pero torpes para mover sus cuerpos (...) comprendieron que la comunicación no solo era oral sino también espacial, supieron que sus cerebros funcionaban sobre la base de un territorio, real o imaginario.” (La danza de la realidad, 2001. P 268)



actuaciones sociales y mediadas tecnológicamente, los individuos pueden adquirir conocimientos y habilidades individuales. A su vez, estos “residuos” cognitivos son motores importantes para actuar en el sistema, provocando una dinámica en espiral. Uno de los ejemplos usados para explicar este proceso en espiral es reflexionando sobre la tecnología de la escritura. El medio escrito, como tecnología de alta sofisticación, ha ayudado a crear otras formas de pensamiento que no dependen directamente de la escritura, es decir, un individuo no necesita leer o escribir para usar un pensamiento lógico racional (aunque este modo de pensamiento fue, en un primer momento, consecuencia directa de la escritura alfabética) a esto le llama él “residuos cognitivos”. Del mismo modo, las tecnologías actuales, como parte de las inteligencias distribuidas, ayudan a las personas a escribir mejor, pero una vez que la herramienta ya no está, el sujeto puede ser capaz de incorporar lo que aprendió de la herramienta sin necesidad de usarla directamente (Salomon, 2001).

La idea de que la representación individual lo es todo para comprender la construcción del conocimiento, es tan absurda como creer que la cognición es absolutamente distribuida. Esto es aceptable incluso en ámbitos como la dinámica de las organizaciones o patrones familiares altamente complejos y distribuidos. Es posible que con la actuación o el cambio de uno de los miembros, cambie el sistema como totalidad. Esta visión dinámica y en espiral también se puede ver reflejada en cómo las herramientas ayudan a la teoría y viceversa: como la teoría puede ayudar a las herramientas (ibíd., 2001).

Salomon es bastante cauto al referirse a la cognición distribuida, porque asocia el concepto “distribuido” al de “situado”, esto significa que las cogniciones, si bien pueden estar distribuidas entre las personas y sus artefactos, están circunscritas a un tiempo y espacio determinado. De ello se deduce que si están situadas, también están condicionadas por aspectos particulares, de entre los cuales, el individuo es clave. Por ejemplo, el conocimiento superior de un campo de estudio particular está “situado” en el individuo experto y este individuo no puede “distribuir” así como así su saber

---

disciplinar, puesto que es producto de años de estudio y reflexión personales. Para apoyar este argumento, Salomon recurre a la famosa habitación china del filósofo John Searle<sup>45</sup>, concluyendo que aunque el sujeto en cuestión posea un conocimiento producto de libros (que efectivamente están distribuidos), de interacciones sistémicas con el medio y con otras personas, lo que conformaría un “sistema distribuido” de inteligencia, en realidad el propio sistema no es inteligente, el sistema no tiene conciencia semántica, la inteligencia siempre estará en la mente de los individuos.

#### **4.4. La construcción del conocimiento como construcción discursiva-dialógica**

En nuestro trabajo, nos adherimos a la perspectiva dialógica, específicamente nos basamos en los pensadores rusos Mijail Bajtin (2002) y Valentin Voloshinov (2009)<sup>46</sup>, quienes elaboraron sus postulados dentro del denominado “círculo de Bajtin”, a principios del siglo XX. Las teorías de Bajtin han sido ampliamente estudiadas en la perspectiva literaria, pero hoy en día esta visión vuelve a cobrar relevancia en diversas escuelas del pensamiento filosófico y principalmente educativo.

La perspectiva dialógica permite entender que el potencial de significación individual dialoga con las voces y los significados dados por los discursos leídos/escuchados y

---

<sup>45</sup> Aunque Searle es más conocido por su teoría de los actos de habla, en el ámbito de las ciencias cognitivas se le conoce por su crítica a la concepción de la mente como ordenador. “La Habitación China” es un experimento mental (similar a la de la máquina de Turing, pero que propone la tesis opuesta) para demostrar que la manipulación de símbolos conforme a las reglas formales no es suficiente para desarrollar una inteligencia artificial similar a la mente humana, con conciencia e intencionalidad. El experimento se trataba de un sujeto que no conoce el idioma chino, y que está en una habitación que dispone de dos entradas, por las que atravesarán textos escritos en chino. En la habitación hay un manual de instrucciones, redactado en Castellano (Inglés en el original) que permite, mediante la aplicación de reglas puramente sintácticas (es decir, basadas exclusivamente en la forma de los caracteres y sus posiciones relativas), ofrecer una respuesta coherente en chino. El sujeto dentro de la habitación solo manipula signos sin saber lo que significan. El argumento tiene la fuerza de señalar que los computadores solo trabajan con reglas sintácticas, porque carecen del conocimiento semántico y referencial que le dé sentido a su actuación. La relación entre la habitación china y el argumento de Salomon, radica en que si bien este sistema de “comunicación” entre el hablante en español y el hablante chino es “inteligente”, no tiene un significado para el individuo dentro de la habitación, por lo tanto, no tiene sentido.

<sup>46</sup> Es necesario aclarar que durante muchos años se consideró que Volosvhinov era el mismo Bajtin. Por esta razón es común que muchas investigaciones y reformulaciones teóricas citaran a Voloshinov como Bajtin. Sin embargo hoy en día se sabe que Voloshinov, si bien fue un discípulo de Bajtin, tuvo un pensamiento propio. No obstante, en este apartado se integrarán las concepciones de ambos pensadores rusos como parte de un amplio constructo entendido como “perspectiva dialógica”

acumulados durante la vida individual y la historia cultural, en el marco de amplias interacciones discursivas, tanto inmediatas como extendidas a través del tiempo: “como sabemos, todo signo se estructura entre los hombres socialmente organizados en el proceso de su interacción” (Voloshinov, 2009, p. 44). Esto quiere decir que la realidad del lenguaje, entendido como discurso, no es una abstracción científica ni se puede entender tampoco como una acción monológica sino que es “el acontecimiento social de interacción discursiva, llevada a cabo mediante la enunciación y plasmada en enunciados (...) La interacción discursiva es, entonces, la realidad principal del lenguaje” (ibíd. pp.151, 152)

El potencial de significación discursiva es el resultado del diálogo con los otros, por lo que el ámbito semántico está en relación constante con el contexto pragmático y también con la gramática o estructura del discurso. Lo semántico cobra real sentido no ya como el análisis del significado de una palabra o de una frase, sino que lo semántico se articula en varios niveles. En esta comprensión del discurso como acto interactivo y pleno de significado, seguimos la propuesta de Lemke en su lectura de Bajtin quien destaca que las relaciones intertextuales pueden denominarse ampliamente como un intertexto en el que convergen diversos niveles de organización. Estos niveles estarían en relación con las macrofunciones de Halliday: tema/contenido, actitud/relación, género/organización textual, que se corresponderían con las funciones: ideacional, interpersonal y textual que él propuso. Esto implica que el significado es una construcción en varios niveles interrelacionados. El discurso, entonces, tiene siempre una categoría semántica en relación con otros discursos (Lemke, 1992). El significado de un enunciado en esta perspectiva no se puede entender de forma aislada, no se encuentra ni en la palabra misma ni en la mente del hablante: “todo elemento semántico aislado de un enunciado y el enunciado completo se transportan por nosotros a un contexto distinto, activo, en proceso de respuesta. Toda comprensión es dialógica (...) la comprensión busca para la palabra del hablante una contrapalabra” (Voloshinov, 2009, p. 164).

En un sentido amplio, el potencial de significación abarca más aspectos que los puramente semánticos. Consideramos que las nociones separadas de sintaxis, semántica y pragmática, sirven para delimitar el problema del lenguaje, pero que, al abordarlos, nos presentan más preguntas que respuestas. Pero ello no es necesariamente un aspecto negativo, utilizamos un proceso de análisis para poder llegar a una síntesis, o al menos, a un cierto tipo de síntesis. Y esta síntesis nos señala, al menos por ahora, que estamos frente a un proceso de acción semiótica que le confiere sentido al proceso de interacción mediatizada por el lenguaje. Una acción que adquiere un significado cuyo sentido último, de acuerdo a Wittgenstein (1988, pp. 127, 128) se nos escapa:

Se dice: no importa la palabra, sino su significado; y se piensa con ello en el significado como en una cosa de la índole de la palabra, aunque diferente de la palabra. Aquí la palabra, ahí el significado. La moneda y la vaca que se puede comprar con ella (...). Una fuente principal de nuestra falta de comprensión es que no vemos sinópticamente el uso de nuestras palabras.- A nuestra gramática le falta visión sinóptica-. La representación sinóptica produce la comprensión que consiste en ver 'conexiones'.

Por ejemplo el significado del enunciado “tengo hambre” no se puede analizar semánticamente de forma aislada, si así se hace, se llega a una abstracción científica carente de vida. Esta expresión cobra sentido en un espacio situado espacialmente, es decir, históricamente, solamente así se puede entender el concepto de “ideología” presente en Voloshinov (2009, p. 112):

En la vida real, nosotros jamás pronunciamos ni oímos palabras, sino que oímos la verdad o la mentira, lo bueno o lo malo, lo importante o lo nimio, lo agradable o lo desagradable, etc. La palabra siempre aparece llena de un contenido y de una significación ideológica o pragmática. Así es como comprendemos la palabra, y respondemos únicamente a una palabra así: una palabra que nos afecta en una situación ideológica o vital.

La ideología es el signo lingüístico que cobra cuerpo en un medio social articulado, tal como lo presenta Voloshinov con el ejemplo de “tengo hambre”. Este enunciado se socializa en un cuerpo organizado de personas que dialogan entre sí y producirá un resultado (en términos de signo ideológico) totalmente diferente a si se articula de forma individual, digamos, en una sociedad donde el tener hambre es una responsabilidad personal y, por lo tanto, monológica: “en todas partes, la situación social determina qué imagen, qué metáfora y qué forma de enunciado pueden desarrollarse a partir de una orientación entonacional de una vivencia dada” (Voloshinov, 2009 p.142). Esto significa que un enunciado cualquiera no puede analizarse separadamente en ámbitos semánticos, gramaticales, pragmáticos, etc. Un enunciado real, vivo, cobra sentido en la relación de todos estos elementos que dialogan entre sí, a través de la palabra/discurso/signo lingüístico, situados en la realidad. El discurso es este enunciado vivo, es signo ideológico, pero ¿qué se entiende en esta visión como enunciado vivo? Evidentemente no es un concepto simple de definir cuando se considera que un enunciado es parte de amplia red de enunciados. El concepto de discurso para Bajtin (2002, p. 259) es básicamente ambiguo:

La vaga palabra “discurso”, que puede designar tanto a la lengua como al proceso de discurso, es decir, al habla, tanto a un enunciado separado como a toda una serie indeterminada de enunciados, y asimismo a todo un género discursivo (“pronunciar un discurso”), hasta el momento no ha sido convertida, por parte de los lingüistas en un término, en un término estricto en cuanto a su significado.

Por esta razón Bajtin (2002) opta por utilizar el concepto de enunciado, debido a que un enunciado tiene una existencia concreta en los intercambios cotidianos de las personas: “las fronteras de cada enunciado como unidad de la comunicación discursiva se determinan por *el cambio de los sujetos discursivos*” (p. 260). Prior (2009) critica en Bajtin su concepción de enunciado como un “objeto” terminado y definitivo. Señala que la concepción de Voloshinov es más compleja porque articula las nociones de discurso, género y semiótica interior, en el marco de una concepción del enunciado

que no tiene fronteras predefinidas. Voloshinov, releyendo a Bajtin/Medvedev, llega a la conclusión de que los seres humanos “tenemos” géneros interiores para entender la realidad, y que estos géneros son contenidos ideológicos interiorizados incluso en la forma de expresar las emociones (Prior, 2009).

Por todo lo anterior, referirse al concepto de discurso plantea una complejidad intrínseca relacionada con las nociones de voz ajena y de voz propia, propuestas por Voloshinov, así como del concepto de intertextualidad que es propiamente Bajtiniano. Estos conceptos enmarcados en la compleja noción de género discursivo implica preguntarse: ¿cuándo un “discurso” es único y propio si se refiere a otras voces y discursos tanto de forma explícita como implícita, tanto de forma plenamente delimitada, como de forma sutil y emocional? Bajtin señala que: “cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera de uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*” (2002, p. 248).

Lo anterior contiene la esencia del pensamiento bajtiniano que implica que cada enunciado, expresado en el marco de un género discursivo particular (ya sea primario o secundario) posee dos cualidades intrínsecas y que son: la responsividad y la multivocidad (Wells, 2001, 2003). La responsividad significa que cada enunciado es una respuesta de una voz anterior y que a su vez busca una respuesta posterior, ya sea implícita o explícita, inmediata en el tiempo (por ejemplo diálogos orales) o extendidas en el tiempo (por ejemplo obras literarias). La multivocidad implica que cada enunciado está preñado de otras voces. Ambos conceptos (polifonía e intertextualidad en la perspectiva literaria) están relacionados pero separados en un sentido temporal: la responsividad se asocia a una línea de tiempo, la multivocidad se relaciona con una perspectiva atemporal, de simultaneidad.

La responsividad y la multivocidad involucran siempre una relación con “el otro”: otras voces, otros discursos. Para Voloshinov, entonces, el valor del “otro” en la

construcción de cada enunciado es fundamental desde un punto de vista tanto ético (acción situada y dirigida al mundo) como estético (forma material expresada): “El aspecto de la orientación de la palabra hacia el interlocutor es de suma importancia. En realidad la palabra representa un acto bilateral (..) Toda palabra expresa a “una persona” en relación con “la otra” (Voloshinov, 2009, p. 137).

Por este motivo, para la perspectiva de estos pensadores rusos, el diálogo es la forma natural de lenguaje humano. Lo monológico sería solamente una abstracción científica, parte de un análisis posterior del lenguaje. Hasta los enunciados íntimos están dirigidos, aunque sea implícitamente, a un oyente potencial, es decir, a un “otro” (Ibíd., p. 116):

Todo enunciado monológico, incluso un monumento escrito es un elemento inseparable de la comunicación discursiva. Todo enunciado, incluso un enunciado escrito y acabado, responde a algo y está orientado hacia algún objeto. Representa tan sólo un eslabón en la cadena ininterrumpida de las actuaciones discursivas.

Este concepto de diálogo supera la visión reduccionista de lo que se entiende normalmente como lenguaje monológico y dialógico. Lo dialógico es más que un encuentro verbal cara a cara. Lo dialógico es la característica propia de los discursos, de donde nace su estructura y contenido, es decir, su potencial semiótico (ideológico) y que es creado en las interacciones sociales en el marco de una cultura específica. El diálogo para Voloshinov (2009) no es solamente el proceso de respuesta y acción discursiva inmediata oral entre dos personas, sino que es comprendido desde una visión de totalidad, que no tiene principio ni fin. Y lo clave en esta visión es que el acto dialógico (el acto discursivo enmarcado en un género) incorpora en su esencia también un acto que no es verbal, esto es, una acción ética. El diálogo se concibe como un acto macro y extenso, de forma que siempre: “responde a algo, algo rechaza, algo está

afirmando, anticipa posibles respuestas y refutaciones, busca apoyo, etc” (Voloshinov, 2009, p. 152).

La visión de estos autores es parte de una visión dialógica del ser humano como ente social construido mediante el lenguaje, que crea su propio discurso y, por ende, a sí mismo en relación con los discursos ajenos. En este sentido, podemos destacar el concepto de intertextualidad que utilizan los autores para crear sus obras, y no solo se realiza en la literatura, sino en toda la dinámica discursiva. El autor/hablante dialoga siempre con otras voces, y en este diálogo, crea su propia voz que es siempre única y a la vez dinámica (Bajtín, 2002, pp. 325-326):

Nuestro punto de vista no afirma una pasividad del autor que sólo hace montaje de los puntos de vista ajenos, de las verdades ajenas, rechazando totalmente su punto de vista, su propia verdad. No se trata de esto, sino de una interrelación absolutamente nueva y especial entre la verdad propia y la verdad ajena. El autor es profundamente activo, pero esta cualidad suya tiene un carácter dialógico. Una cosa es ser activo en relación con una cosa muerta, un material sin voz que puede ser modelado y formado de cualquier manera, y otra cosa es ser activo con respecto a una *conciencia ajena viva y equitativa*. Es una actividad interrogante, provocadora, contestataria, complaciente, refutadora, etc., es decir, la actividad dialógica que no es menos activa que la actividad concluyente, cosificante, la que explica causalmente y mata, la que hace callar la voz ajena, nunca la concluye por su cuenta, es decir, desde la otra conciencia, la suya.

Si bien el discurso, el acto sógnico, es un constructo amplio y difícilmente reducible, los individuos son actores de una voz única, nunca repetible. Un individuo tiene dentro de sí (o es dentro de sí) múltiples sujetos discursivos que hablan a través de su discurso en determinados contextos: su familia, su cultura, el lugar donde vive, etc. A la vez, podemos entender también que un solo discurso o una sola voz discursiva puede estar presente en múltiples sujetos, especialmente las voces relativas a ideologías políticas,



de género, raciales y un largo etcétera. Pero estas múltiples voces no son un fenómeno caótico, son parte de un proceso cultural y que forma una red compleja en la que el sujeto interactúa continuamente con las voces ajenas que se transforman en la voz propia del hablante, una vez que enuncia su discurso.

El discurso ajeno ha sido analizado en la lingüística tradicional de forma aislada del discurso propio. Voloshinov (2009) señala que el discurso ajeno (referido), que puede ser entendido como una voz inmediata oral hasta una lengua extranjera o una amplia idea impuesta por la ideología dominante, no se puede aislar de la producción del discurso autorial (propio). La voz ajena entonces se entiende como “discurso en el discurso, enunciado dentro de otro enunciado, pero al mismo tiempo es discurso sobre otro discurso, enunciado acerca de otro enunciado” (p. 180).

Por lo tanto la voz ajena y la voz propia dialogan para dar cuenta de un potencial de significación plenamente dialógica. Para Bajtin y Voloshinov el concepto de diálogo es más que una visión puramente lingüística o filosófica. Es una postura ética relacionada con una visión de sociedad, de una sociedad nueva, de una sociedad que nace en el lenguaje y en las redes de conversaciones de un grupo humano organizado. Nos es casual entonces que la fuerza de esta idea haya surgido en ámbitos tan distantes en el tiempo/ espacio y en otras disciplinas como son la Biología y la Filosofía de la Ciencia, planteada por Humberto Maturana y Verden- Zoller (1993, p 21):

...es nuestro existir en el conversar, todas las actividades y quehaceres humanos tienen lugar como conversaciones, y que aquello que un observador dice que un *homo sapiens-sapiens* hace fuera del conversar, no es una actividad o quehacer humano. Así, el cazar, el pescar, el hacer alfarería, la medicina...como actividades humanas son diferentes clases de conversaciones, y consisten como tales en distintas redes de coordinaciones de coordinaciones consensuales de acciones y emociones.

Lo dialógico -la conversación para Maturana- es la coordinación de voces, pero no en un sentido dialéctico, es decir, que una de las voces “gana” y la otra se somete o desaparece. Lo dialógico es participar en una red de coordinaciones que sirven para la acción y se fundan en una emoción colectiva. Una comunidad en la que la síntesis del diálogo es la expresión en interrelación, esto es, la verdadera construcción de conocimiento no se encontraría en una voz o en otra en oposición, sino que surge de un todo discursivo. Bajtin analiza esta cuestión a propósito de los diálogos en Dostoievski: “En Dostoievski, la idea jamás se separa de la voz. Por eso es radicalmente errónea la afirmación de que los diálogos de Dostoievski tienen carácter dialéctico (...) La última dación para Dostoievski no es la idea como conclusión monológica, aunque dialéctica, sino el acontecimiento de la interacción de las voces (Bajtin, 2002, p. 195).

Todo lo anterior tiene implicancias importantes para las decisiones metodológicas en una investigación que adopta esta teoría. Esto, porque es complejo delimitar, para fines analíticos, las unidades de análisis del discurso, si consideramos que el contexto y los enunciados están interrelacionados unos con otros. Por ejemplo, la noción de “sujeto discursivo”, es difícilmente reducible. Si pensamos el lenguaje desde un modelo comunicativo tradicional, situando un emisor, un receptor, un mensaje y una transmisión de información, la perspectiva de Bajtin se difumina. En una visión que entiende el lenguaje únicamente como transmisión de información, en la que la interacción es principalmente una acción que puede asociarse a una conducta, el sujeto discursivo está “materialmente” delimitado, en tanto podemos diferenciarlo físicamente de otro sujeto como persona que existe en el mundo. Pero el “sujeto discursivo” no es necesariamente el sujeto material que expresa un enunciado. Múltiples “sujetos discursivos” pueden expresarse a través de un ser humano que “existe en el mundo”. Este mundo podría comprenderse como parte del contexto comunicativo, pero ¿qué es el contexto comunicativo en esta red dialógica de discursos?

Dicha red se conforma a través del verdadero sentido de la comunicación, puesto que el contexto tampoco está separado del enunciado. Desde una perspectiva tradicional, que Voloshinov llama objetivismo abstracto, la idea de contexto es única, cerrada, orientada a sí misma, pero en una perspectiva dialógica “Los contextos de uso de una misma palabra se contraponen mutuamente (...) Los contextos no permanecen uno junto a otro sin hacerse caso mutuamente, sino que se encuentran en permanente estado de intensa e ininterrumpida interacción y lucha” (2009, p. 129).

No obstante, algunos investigadores, que estando alineados con la propuesta dialógica Bajtiniana, no advierten claramente cómo opera el principio dialógico si queremos distinguir categorías empíricas para su análisis, advirtiendo que es bastante difícil determinar rigurosamente dentro de un texto su relación con lo social, lo histórico u “otras” voces (Meneses, 2007). En este sentido, el estudio empírico de las relaciones intertextuales y de las voces ajenas, así como de la íntima relación entre lo individual y lo colectivo, entre lo cognitivo y lo social, es especialmente difícil de realizarse en investigaciones educativas. La voz propia, que integra voces ajenas, tendría que ser un objetivo educativo central. Entendemos entonces, que el pensamiento propio se configura de manera compleja, tal como hemos señalado en este apartado. Un concepto apropiado que podría configurar esta visión, desde una perspectiva plenamente educativa, es la de pensamiento crítico.

#### **4.5. El pensamiento crítico en la perspectiva global del trabajo presentado**

La noción de pensamiento crítico es tan amplia y diversa, que realizar un análisis global del concepto en ámbitos educativos implicaría plantear un estudio nuevo y exclusivo. Por este motivo presentaremos los aspectos más globales y relevantes para los fines de estudio de esta tesis. Nuestro objetivo es exponer las perspectivas más relevantes sobre el pensamiento crítico, pero con el fin de elaborar posteriormente, en un marco más acotado, nuestra propia visión de lo que entendemos por el término.

#### 4.5.1. Qué se entiende por pensamiento crítico en ámbitos educativos

El “movimiento de pensamiento crítico” nació como reacción a los bajos estándares intelectuales detectados en los estudiantes de todos los niveles escolares. De este modo, la enseñanza del pensamiento se transformó en una necesidad educativa mediante programas y materiales específicamente diseñados para ello. La denominación “pensamiento crítico” tiene múltiples facetas y ha tomado diversos caminos desde su nacimiento en los Estados Unidos alrededor de los años 60. Nació en uno de los momentos más importante de la revolución cognitiva, esta vez liderada principalmente por filósofos, pero también ampliamente estudiada por psicólogos (Di Fabio, 2005). Por esta razón conviene establecer previamente estas dos visiones dominantes antes de considerar una perspectiva plenamente educativa del concepto.

Para la visión psicológica (o visiones) el pensamiento crítico requiere ganar maestría en una serie de habilidades discretas u operaciones/disposiciones mentales que el individuo puede generalizar a través de una variedad de contextos. Estas habilidades incluyen conceptos como interpretar, predecir, analizar, evaluar, entre otras. Lo que más atrae de esta propuesta es la posibilidad de transferencia de habilidades para diversos contextos, es decir, si se enseñan habilidades generales de pensamiento crítico se estaría entregando a los estudiantes una serie de herramientas que les servirían para diferentes situaciones (Abrami, Bernard, Borokhovski, Wade, Surkes, Tamin y Zhang, 2008).

La visión filosófica plantea una crítica de la visión psicológica, esto, porque sería imposible correlacionar determinadas operaciones mentales a casos concretos de pensamiento situado. Las habilidades como analizar, interpretar o evaluar se referirían no a operaciones mentales sino a distintas tareas que implican pensar sobre “algo” en particular. El pensamiento crítico es un concepto normativo que requiere la maestría de un conocimiento específico a cada contexto para evaluar convicciones, afirmaciones y acciones específicas. Desde esta perspectiva, pensamiento crítico

significa normalmente realizar juicios y aseveraciones sólidas que cumplen estándares aceptables desde un punto de vista epistemológico (Abrami et al, 2008).

Robert Ennis, uno de los “fundadores” del movimiento, define el pensamiento crítico como una forma de decidir de forma razonable y reflexiva sobre qué creer y qué hacer (Ennis, 2002). Ennis se focalizó en la importancia del juicio como la clave para entender este tipo de pensamiento. Este autor elaboró una serie de “disposiciones” que fácilmente pueden ser catalogadas como descriptores de competencias o habilidades de pensamiento categorizadas a priori (Ennis, 2002, 1987). Una de las críticas que se podrían derivar de esta perspectiva es que se centra en habilidades “puras” descontextualizadas de un contenido, las que difícilmente pueden ser evaluadas más allá de una prueba estandarizada.

Para Betancourth, Enríquez y Castillo (2013, p. 73) el pensamiento crítico es activo, persistente y minucioso:

... puede considerarse activo puesto que le permite al pensante un proceso permanente de autorregulación, es decir, reflexionar y cuestionar su propio pensamiento en relación con el otro; persistente porque implica un alto nivel de disposición y tiempo para analizar la información a la que se accede y minucioso pues la evaluación debe ser profunda y exhaustiva con el fin de asumir una posición frente a esta.

Por otra parte, Richard Paul (1982 en Di Fabio, 2005) propone que el pensamiento crítico es un proceso disciplinado de pensamiento para elaborar conceptos, aplicarlos, analizarlos y evaluarlos de manera rigurosa, a partir de la información que entreguen fuentes de información escritas y/o surgidas desde la experiencia. Es lógico que normalmente busquemos argumentos razonables para justificar nuestras creencias, donde se hace uso de los mejores mecanismos cognitivos y emocionales para alcanzar las ideas o metas que sirven al “yo”. Así se desestima mediante razones “justas” las ideas o presupuestos ajenos, de modo que es muy fácil caer en las malas

interpretaciones de la experiencia que no es la propia. A este mecanismo le llama un pensamiento crítico *débil*. Otra forma de pensamiento crítico, que Paul denomina *fuerte*, sería trascender el “yo” para integrar razonamientos opuestos a las propias creencias, en una lógica dialéctica abierta. Para desarrollar este pensamiento habría que centrarse en temáticas cotidianas que involucren principalmente compromisos éticos. Este pensamiento fuerte tendría la cualidad de servir a un grupo amplio de personas y nos llevaría a la confianza en la razón y a la humildad, el coraje, la perseverancia y la integridad intelectuales.

Di Fabio (2005) interpreta la perspectiva de Paul sobre el pensamiento crítico como una forma de pensar que implicaría una suerte de desapego de lo propio con el fin de ponerse en el lugar del otro. Paul denomina a esta visión “pensamiento crítico fuerte”, que significa trascender el “yo” para integrar razonamientos opuestos a las propias creencias, en una lógica dialéctica abierta. Para esto se requiere analizar y trabajar las lógicas de base del pensamiento, es decir, aquellas creencias profundas que no son las que aparecen en la estructura del razonamiento, sino que implican normalmente un sesgo de tipo egocéntrico y sociocéntrico. Estas creencias son estructuras que se aprenden acríticamente como parte del proceso de socialización, de modo que no se nos enseña a explicarlas y evaluarlas ya que son implícitas y aceptadas socialmente. Para entender cómo operan estas creencias en nuestro pensamiento, Paul distingue tres tipos de lenguaje o formas comunicativas: el lenguaje técnico, el lenguaje sociocéntrico y el lenguaje natural. El primero tendría un carácter monológico y unidimensional al no permitir aperturas hacia ideas ajenas al contexto específico del lenguaje técnico. El segundo tiene que ver con nuestro grupo de pares o ambiente sociocultural, lenguaje que normalmente se alimenta y justifica a sí mismo. Y por último, estaría el lenguaje natural más neutral y flexible, abierto al intercambio dialógico y alejado de la lógica formal que está tan divorciada del contexto.

Desde los inicios del movimiento de pensamiento crítico en los años 60 hasta hoy en día, se han diseñado y aplicado diversos programas educativos en distintos niveles de

enseñanza que pretenden alcanzar resultados de aprendizaje, a partir de las habilidades propuestas. El problema surge en que estas habilidades son diversas por la cantidad y cualidad descrita para cada una de ellas, como en sus diferencias internas. Y son diversas también tanto por la elección de dichas habilidades en particular, como por los postulados epistemológicos globales a los que se adscriben.

Abrami et al (2008) pretenden dar respuesta a este problema a partir de una pregunta fundamental relacionada con las metodologías utilizadas para enseñar y evaluar pensamiento crítico. La pregunta de la medición es central porque permite evaluar si el pensamiento crítico puede ser enseñado y aprendido: ¿cómo saber si una intervención trae más beneficios que otra si dudamos de la validez de las maneras de medir el pensamiento crítico? Investigadores de la educación y de la cognición humana han empleado numerosas herramientas de evaluación que cubren un amplio rango de formatos, orígenes y características psicométricas. Entre las pruebas y mediciones estandarizadas revisadas por estos autores están: *Watson Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA)*, la *Cornell Critical Thinking Test*, *California Critical thinking Test* y *California Critical Thinking Deposition Skills Test*.

Los autores del estudio (Abrami et al, 2008) usan la tipología elaborada por Ennis (1989) de enseñanza de pensamiento crítico y que son: cursos de tipo general, de infusión<sup>47</sup>, inmersión y mixta. En los cursos generales las habilidades y predisposiciones de pensamiento crítico son objetivos de aprendizaje sin contenidos de una asignatura en particular. El contenido sí es importante en los métodos de infusión e inmersión, de hecho, el pensamiento crítico es un objetivo explícito en los cursos de infusión. En el método mixto el pensamiento crítico se enseña como vía independiente dentro de un tema específico. El estudio busca evaluar la eficacia de cada método en términos de instrucción y dan ejemplos de cada uno:

---

<sup>47</sup> El texto en inglés utiliza la palabra “infusión”, que puede resultar algo extraña para el hablante de español. Sin embargo decidimos mantener la palabra utilizada originalmente, la que se refiere al verbo “infundir” que significa para la Rae: “1. Causar en el ánimo un impulso moral y afectivo” y “2. Dicho de Dios: comunicar al alma un don o una gracia”

- **Método mixto:** Intervención con 70 estudiantes de cuarto y quinto año, de escuelas públicas de Saint Louis, Missouri. Se les enseñó cuatro modelos de pensamiento a partir de diversos roles: definidor de tareas, estrategia, monitor y desafiante. Posteriormente rindieron un post-test de resolución de problemas que requerían transferencias de habilidades. Los tres grupos de intervención obtuvieron mejores resultados que el grupo de control.
- **Infusión:** Intervención con 500 estudiantes de Biología de séptimo grado en Israel. Rindieron una prueba general de pensamiento crítico consistente en identificar falacias lógicas, tautologías, variables específicas, supuestos tácitos, conclusiones basadas en hallazgos. Luego rindieron un post-test de Biología en el que obtuvieron mejores resultados que el grupo de control.
- **Inmersión:** Se les mostró a un grupo de estudiantes (no específica de qué medio) una simulación de vídeo y fueron divididos en tres grupos para comentarlo. Un grupo comentó el vídeo en línea, otro cara a cara, y un tercer grupo recibió un resumen escrito, en vez del vídeo en sí, y lo discutió cara a cara. El vídeo fue una herramienta poderosa, pero los estudiantes del grupo de discusión en línea obtuvieron mejores resultados. Los autores del estudio (Kami, O'Sullivan y Deterding, 2002 en Abrami et al, 2008) concluyeron que la discusión escrita a través de los entornos virtuales dio mejores oportunidades a los estudiantes de concentrarse y articular sus ideas.
- **Mixto:** Estudiantes de último año de instituto (secundaria) y primero de Universidad, de álgebra e inglés, recibieron cursos de lógica como complemento de su instrucción curricular, y obtuvieron mejores resultados en pruebas previas y posteriores que el grupo de control.

Los autores se propusieron determinar qué métodos rinden mejores resultados para estimular las capacidades de pensamiento crítico, hasta qué punto y bajo qué circunstancias. Resumieron la evidencia disponible y examinaron aspectos metodológicos de varios estudios, revisaron 60 series de resultados de la prueba estandarizada WGCTA y pruebas específicas diseñadas por profesores e investigadores,



poniendo especial atención a aspectos como tamaño de la muestra y habilidades previas (background) de los profesores involucrados en los cursos de adquisición de pensamiento crítico.

A partir de este amplio metaanálisis llegaron a dos conclusiones: 1- **Los contenidos y el currículum de los cursos sí importa.** Las medias de todos los subgrupos (métodos de adquisición de pensamiento crítico) fueron superiores a cero, pero no de manera uniforme. Los mayores efectos correspondieron al método mixto, donde el pensamiento crítico es enseñado como vía independiente dentro del contenido de un curso específico. El método de inmersión, en el que el pensamiento crítico es visto como un subproducto de la instrucción, tuvo el menor efecto. En los métodos generales y de infusión, los resultados fueron moderados. 2- **La pedagogía sí importa.** Los impactos fueron mayores cuando los instructores recibieron un entrenamiento avanzado en enseñar habilidades de pensamiento crítico, o cuando se hicieron observaciones y reportes profundos en las habilidades de los instructores y sus prácticas. También la colaboración entre estudiantes dio ventajas por sobre estudios en los que esta variable no estaba considerada. Por último, no hacer explícitos los objetivos de un curso de adquisición de habilidades de pensamiento crítico parece reducir su impacto.

Finalmente, podemos afirmar que el concepto pensamiento crítico no puede ser analizado de una sola forma. Existen no solo visiones epistemológicas diversas (psicológicas y filosóficas, por ejemplo), sino también en relación con las habilidades enseñadas, las formas de instrucción, la medición de su impacto, etc. El pensamiento crítico abarca nociones tan amplias como analizar o deducir hasta resolver problemas, usar el pensamiento de forma flexible y creativa, hasta nociones más difusas y difícilmente medibles como la empatía, la autorregulación situada, entre otras. En definitiva, el término podría incluir todos los objetivos más importantes desde el punto de vista educativo. Por esta razón en este estudio se optará por presentar una visión acorde con la perspectiva discursiva-dialógica desarrollada a lo largo de esta tesis, pero

integrando las visiones tradicionales de pensamiento crítico presentadas en este apartado.

#### **4.6. El pensamiento crítico como potencial de significación en ámbitos educativos desde una perspectiva discursiva-dialógica**

En este apartado presentaremos, en primer lugar, una definición propia de pensamiento crítico, y en segundo lugar se derivará una línea de acción didáctica que pretende entregar un marco general de acción pedagógica en el aula, para promover el pensamiento crítico, a la luz de la propuesta dialógica discursiva de la tesis. Integramos parte de las perspectivas que presentamos en el apartado anterior, con la finalidad de construir una definición que sirva para entender el problema en el marco global de esta investigación. En principio recogeremos conceptos y definiciones de los exponentes más conocidos del pensamiento crítico (presentados en el apartado anterior) para ir despejando los aspectos menos relevantes y relevando, a su vez, los que sean acordes con nuestro planteamiento, y que sobre todo, lo enriquezcan.

##### **4.6.1. Hacia una definición de pensamiento crítico en la perspectiva dialógica discursiva**

Una de las posturas más cercanas al planteamiento discursivo dialógico de esta tesis es la propuesta de Richard Paul. El enfoque de Paul sobre cómo se aprenden ciertas estructuras conceptuales de manera acrítica, es una perspectiva que se relaciona ampliamente con lo planteado en el segundo capítulo sobre los mecanismos poderosos y normalmente invisibles del nivel pragmático. Por otra parte, para la visión dialógica (Bajtin y Voloshinov), tanto el aprendizaje de la estructura, a través de los géneros discursivos, como del contenido ideológico son inseparables. Esto, porque los procesos sociales en los que se enmarcan estos aprendizajes semióticos forman parte del individuo social, de modo que su fuerza radica más que nada en lo que significa la pertenencia al grupo, antes que lo propiamente racional. La perspectiva de Paul

también es cercana a nuestra visión dialógica discursiva, no solo porque implica trascender el “yo” intelectual, sino porque en esa dinámica se requiere de un componente dialógico en el que los pensamientos propios se integran con los ajenos en una dinámica dialéctica y de fuerte compromiso ético, aun cuando este pensamiento ético y su consecuencia como acción ética no sea consciente para el individuo.

El pensamiento de un sujeto, en el que confluyen racionalidades, creencias, emociones, etc, es el producto de un individuo en particular si se observa como un “objeto” separado e inmodificable. Sin embargo, el pensamiento entendido como parte de una dinámica discursiva que se mueve y realiza entre las personas, a lo largo del tiempo y en los géneros discursivos, es la construcción de un pensamiento dialógico. Sin embargo esta construcción dialógica puede ser acrítica, de hecho, el propio pensamiento y las creencias pueden ser transparentes para una persona que ha crecido asumiendo una creencia sin cuestionarla.

El pensamiento crítico no es un producto individual puro, aunque tiene la fuerza de la convicción y de la conciencia individual. Pensamos que la base para que surja este pensamiento se sustenta en lo que hemos llamado como un amplio potencial de significación discursiva. El potencial de significación no es el equivalente al pensamiento crítico, pero sí es la condición para que este pensamiento (o más que pensamiento podría llamarse visión, actitud, postura ética) exista.

Este potencial de significación es el discurso, entendido como el puente que hace posible el acceso a lo real/ externo como a lo interno/simbólico. El discurso, que es el lenguaje en uso, es dicho puente. El potencial de significación permite que los sujetos negocien los significados en la interacción. Y, dependiendo del contexto, el componente ideacional, interpersonal o textual, predominará por sobre los otros. Así, los tres niveles del lenguaje: el sintáctico, el semántico y el pragmático, confluyen. En este potencial de significación se puede dar el pensamiento crítico, ya que, al igual que

cuando hablamos de la ZDP, nos referimos a una condición y potencialidad, no a una existencia plena.

El pensamiento crítico, desde nuestra perspectiva, no puede darse sin que se dé previamente el proceso dialógico discursivo auténtico. Y es por ello que este pensamiento tampoco puede describirse a priori porque su característica principal es la originalidad. La originalidad no en el sentido de “genialidad” destinada a unos pocos “iluminados”, sino de aquello que es posible que surja entre estudiantes normales, cuando se les da las condiciones para expresarse y pensar con otros a partir de situaciones complejas o altamente significativas. La originalidad que es en definitiva la voz propia, pero no como producto de una generación espontánea, que se crea de la nada.

Por todas estas razones, nuestra postura es más cercana a las perspectivas filosóficas antes que las puramente psicológicas. Esto quiere decir que unas habilidades generales de pensamiento no sirven para pensar profundamente sobre “algo” de manera crítica. Pensamos con Bajtin que nuestro pensamiento se configura en géneros discursivos, en marcos amplios de conocimiento situados social e históricamente. Pensar en géneros, no obstante, no significa que pensemos críticamente, esa aseveración implicaría más bien una postura educativa antes que una definición de pensamiento crítico. Pensar en géneros discursivos significa que entendemos que la construcción de un verdadero pensamiento crítico surge como consecuencia de la inmersión y conciencia de esos géneros, como contenido ideológico que determina las experiencias vitales. Por esta razón, una definición adecuada del concepto “pensamiento crítico” integraría: 1- componentes de procesamiento adecuado de la información en el marco de un conocimiento específico situado en géneros discursivos específicos, 2- una evaluación de tal información, no ya como información “aséptica” sino como parte de una postura ética que surge en los géneros discursivos “vivos”, 3- un marco de creencias que deriven de esta evaluación, 4-y una guía para una acción conjunta en “el mundo”.

Por esta razón pensamos que el pensamiento crítico si bien puede ser definido desde una perspectiva individual, como un “producto”, el proceso de adquisición del mismo debería construirse en el marco de una actividad conjunta dirigida a un fin específico. (Neil Mercer 2001, p. 214).va más allá de esta afirmación al señalar que:

En el capítulo 6 he introducido el concepto de «zona de desarrollo intermental» (ZDI) para explicar cómo pueden contribuir los enseñantes y los estudiantes al proceso de aprendizaje estableciendo y manteniendo un marco de referencia contextual compartido. Las zonas de desarrollo intermental son vehículos de conocimiento contextual que los enseñantes emplean para guiar a sus alumnos en la actividad conjunta para que alcancen una nueva comprensión

Hoy en día nuestro concepto sobre la influencia de la alfabetización en la cultura (a excepción de ámbitos más académicos o especializados), se ha sustituido por el término “información”. Pareciera que lo que nos rodea no son discursos ni géneros discursivos particulares, instalados en el seno de mediaciones y convenciones sociales; lo que nos rodea es “información” racional, aséptica y transferible mediante un entrenamiento fuera de cualquier ideología, desde la perspectiva del pensamiento crítico tradicional. Una visión que remite a una sustancia abstracta que pareciera no tener relación con los usos, motivaciones e intenciones particulares de las personas. Pero este concepto de información como un “objeto” neutro, en realidad esconde su origen como parte de sistemas inscritos en la actividad social, donde fue elaborada y editada en el contexto de actividades particulares, para que posteriormente esa misma información sea usada con fines también particulares (Bazerman, 2008).

El potencial de significación discursiva entendido como un elemento clave para la configuración del pensamiento crítico, que es abierto y flexible, se refiere, en última instancia a un proceso que implica la concepción del lenguaje, ya sea oral u escrito, como un fenómeno que no es transparente ni meramente “informativo”. Tampoco es completamente opaco, la significación es una orilla muy difusa entre aspectos

semánticos, sintácticos y pragmáticos. Y esa significación es construida con otros, otras voces que quieren decirnos algo y que, en consecuencia, nosotros queremos responder: “toda comprensión está preñada de respuesta” (Bajtin, p. 257). El pensamiento crítico es esta comprensión viva del otro para poder transitar la voz propia.

#### **4.6.2. Hacia una propuesta didáctica de pensamiento crítico en la perspectiva dialógica discursiva**

El pensamiento crítico que es capaz de integrar lo ajeno y lo propio, como un producto de síntesis y no como una dialéctica, es una acción altamente deseable para la vida en sociedad y para la convivencia democrática, y que debería formarse en la escuela y sin lugar a dudas en la Universidad. Sin embargo, que se dé este pensamiento de forma “espontánea” es poco probable en ámbitos educativos según diversos estudios (Garrison y Anderson, 2005). Lo que sí creemos firmemente, es que entregando las condiciones necesarias, en las que la interacción dialógica, la rigurosidad conceptual y el acto ético estén presentes de forma comprometida e interrelacionada, es muy probable que surja este pensamiento. Es decir, como condición de, pero no como condicionante *apriori*.

Estas condiciones necesarias, pero no definitivas, tienen que ver con la creación de un marco dialógico discursivo. Una forma de promover este tipo de diálogo es a través preguntas auténticas en ámbitos educativos (aulas, ya sean virtuales o presenciales) y no mediante preguntas retóricas que se respondan a sí mismas. Las preguntas que se hacen para promover el pensamiento crítico estarían formuladas desde la autenticidad de saber realmente qué piensa “el otro”: “la interrogación es un fenómeno didáctico que provoca actos sociales. Es como una salida al mundo con muchas estaciones científicas –lugares, tiempos, experiencias- compartidas. Una pregunta crítica transita, no obstante, entre normas sociales, principios éticos y preferencias personales de manera inseparable” (Alegre de la Rosa y Villar Angulo 2004, p. 441).

Además de las preguntas, otra forma de dar las condiciones necesarias para promover el pensamiento crítico es el diálogo que se establece en torno a una lectura, con lecturas que se refieran al mismo tema pero desde diferentes perspectivas. Estamos hablando de la importancia de la lectura como acto dialógico. Se trataría sobretodo de formar lectores críticos que asuman que todo texto puede ser leído desde una perspectiva compleja, entendiendo que el texto es parte de un sistema de creencias y valores inserto en una cultura, ampliando así el dominio de lo puramente textual, para dar paso a dominios “intertextuales”, siguiendo la línea de Bajtin. Y en este contexto, la literatura es entendida como un diálogo con otras obras y con el mismo texto que surge sobre la base de una lectura: todo es texto y todo es intertextual, no se trata solo de representaciones mentales, no se trata solo de educar para alfabetizar, sino de educar para leer críticamente (Valencia, 2008). Y la lectura crítica en nuestro mundo es imposible que siga siendo lineal, unívoca y monológica, ya que la hipermedia, Internet y toda la cultura digital dan cuenta del gran intertexto que presenciamos hoy en día. Este hipertexto, que entrega las posibilidades intertextuales con el movimiento de un click, es inabarcable y requiere de un pensador crítico para hacer buen uso de sus posibilidades.

Pero sabemos que la realidad de un diálogo auténtico, mediante preguntas promotoras de pensamiento y de compromiso ético, así como de lecturas dialógicas e intertextuales en la sociedad de la información, están lejos de la realidad cotidiana de las aulas, específicamente de las aulas universitarias. Las preguntas en las salas de clases normalmente están hechas por el profesor y normalmente también, se atienen a un pensamiento “único” y “ajeno”, en el sentido de que pertenecen a un dominio conceptual que no dialoga con otros. En este contexto, es difícil que los profesores y los alumnos, acostumbrados a clases con poco diálogo auténtico y sin compromiso ético, puedan desarrollar este pensamiento crítico o complejo. En este sentido, es interesante recordar la perspectiva de Paulo Freire, quien se refería a la diferencia entre este diálogo auténtico entre docentes y alumnos y el “diálogo” que normalmente ocurre, en el que el individuo no se compromete verdaderamente,

puesto que establece formas de “comunicación” que no son propias de la naturaleza humana. Freire explica el término extensión en oposición al de comunicación. El término extensión se refiere a que un pseudo educador “extiende” (agrega, suma cuantitativamente) una información en la persona que se supone que nada sabe. Tal concepto se contrapone al de comunicación, donde aquel que sabe menos, intenta aprender más y aquel que sabe más no impone un conocimiento, sino que lo comunica mediante el lenguaje utilizando los recursos conocidos por el propio aprendiz. (Monclús, 1988)

No es sorprendente que Freire se interesara tanto por el lenguaje porque para él, el primer paso de la liberación (en un sentido amplio) es que el ser humano se apropie del lenguaje que le pertenece por derecho. Este primer paso es la alfabetización: aprender a leer y escribir en el contexto que le es propio al sujeto. Ante esta afirmación se podría discutir que los alumnos universitarios ya están alfabetizados; pero ¿están realmente alfabetizados en el sentido de que son dueños de un lenguaje que les es propio? ¿Saben utilizar y son conscientes de un lenguaje específico de su ámbito de estudios? Desde diversas investigaciones en docencia universitaria (Álvarez Rojo y Lázaro Martínez, 2002; Correa, 2003; Fernández, 2002) se deduce que hoy en día el estudiante universitario y específicamente el estudiante de pedagogía y educación no se apropia de un lenguaje, sino que por el contrario, se le “extiende” un conocimiento que, como señalaba Mercer (1997), es una enseñanza del lenguaje educativo pero no de un lenguaje educado.

El pensamiento crítico no se puede garantizar, pero sí se pueden garantizar las condiciones para que este surja. Esta condición es la promoción del diálogo auténtico que dará a luz un amplio potencial de significación que es el discurso, pero no cualquier discurso, sino aquel que sigue la verdadera naturaleza comunicativa humana. Pensamos que la propuesta de Mercer (2001) sobre el “interpensamiento” es adecuada para nuestra propuesta. Especialmente cuando analiza las tres formas de



conversación que existen en la interacción educativa, especialmente en ámbitos virtuales.

Más que una propuesta metodológica, es una reflexión sobre el comportamiento lingüístico de las personas en la interacción. Mercer llama “conversación acumulativa” cuando las personas, en un afán conciliatorio y aparentemente constructivo, establecen relaciones no competitivas ni críticas, minimizando las diferencias para evitar el conflicto. Para nuestra perspectiva, esta forma de interacción no promueve el pensamiento crítico porque no existe un potencial de significación discursivo en el que un individuo plantee una voz personal crítica, basada en las voces o discursos previos.

El segundo tipo de conversación la denomina “disputativa”; ella se establece cuando consideramos que existe una amenaza, razón por la que el individuo es más importante que el grupo, donde en definitiva el grupo no existe más que para mis intereses o para el resguardo de mi identidad. Este tipo de conversación tampoco promueve el pensamiento crítico, porque lo crítico significa construcción con otros, no destrucción para ganar.

Por último Mercer plantea la “conversación exploratoria”, en donde caben las diferencias de criterio, de juicio y de ideas, pero esto no es motivo de enfrentamiento sino de una actitud de “a ver qué pasa”, en la que hay una apertura al diálogo con el fin de construir algún tipo de solución o de tomar alguna decisión conjunta, evaluando razonadamente los puntos de vista. Es claro que este tipo de conversación es un ideal educativo en el que confluyen, por sobre todo, conceptos que sobrepasan lo meramente cognitivo para dar lugar a modos de convivencia democrática y comunitaria. Porque esta forma de conversación no es solamente una cuestión cognitiva, es sobre todo una postura ética. Pensamos que esta visión cobra sentido en la perspectiva del lenguaje como discurso dialógico, es decir, este tipo de conversación sería la condición básica para promover un pensamiento crítico en nuestros estudiantes.

#### 4.7. Reflexiones finales del capítulo

Pensamos que una de las perspectivas centrales que aúna los conceptos socioculturales y distribuidos, así como los de procesamiento de la información desde la visión del significado, es el concepto amplio de comprensión. La comprensión de uno mismo y los otros, la comprensión de procesos y productos, la comprensión de conceptos, habilidades y valores, en definitiva, la comprensión que le da sentido a las acciones en el marco de lo personal y en el amplio marco de lo social y cultural.

El tema de la comprensión es clave en los procesos educativos, ya sea en su vertiente práctica como experimental. Algunos teóricos cognitivos han investigado que uno de los mecanismos básicos para la comprensión del otro y para el aprendizaje es gracias a las llamadas neuronas “espejo” (de Vega, 2005). En un plano reflexivo, podemos concluir que las neuronas espejo son la demostración empírica de la alteridad y la dialoguicidad presentada en este estudio. La perspectiva que sin el otro, sin el diálogo con lo ajeno, no se puede construir el yo. Tal como en el aprendizaje y la comprensión necesitamos la presencia de un espejo, “un otro” que me refleje lo que soy yo mismo.

La concepción dialógica del discurso y del diálogo educativo cobra especial relevancia hoy en día, específicamente en el marco del concepto de comprensión y de elaboración de un pensamiento crítico en ámbitos educativos. Es cierto que los conceptos de polifonía e intertextualidad de Bajtin han estado presentes desde años en los estudios literarios. Lo sorprendente hoy en día, es cómo el referente Bajtiniano ha sobrepasado los estudios no solo literarios, sino también los discursivos y ha sido tomado como referente por investigadores que tienen relación con ámbitos educativos, especialmente los que estudian los fenómenos educativos en entornos virtuales.

En este contexto altamente complejo y de límites imprecisos, pareciera que la educación formal es inmune al cambio y al impacto de las nuevas tecnologías y a la

transformación de los procesos de alfabetización como un fenómeno dialógico, social y personal. Más allá de establecer si un sistema educativo se realiza en ambientes virtuales o presenciales, la cuestión es asumir que estos fenómenos afectan a la sociedad y a la educación en su conjunto.

No es casual que Wells (2003) señalara que Bajtin y Vigotsky tienen mucho en común, aunque nadie asegura que se hayan conocido, lo concreto es que vivieron en la misma época y en el mismo país, en medio de un fervor intelectual que después decayó producto del fundamentalismo político de la época. Esta visión bajtiniana renacida le da un mayor sentido a la perspectiva de Vigotsky. Esto es parte de una contingencia cultural, de acuerdo a lo que García Carrasco (2005) entiende por contingencia, porque no es casual que un autor lejano en el tiempo y en el espacio y cuyos estudios se dedicaron principalmente a la literatura, renazca en este momento en que más necesitamos del diálogo para sobrevivir como especie. Y no es casual que la literatura, esa herramienta de ficción fundacional de lo humano, en la ilusión de “otros mundos posibles”, haya sido un motor importante en este proceso.

Como señalábamos en el capítulo 1, la escritura, como cualquier proceso comunicativo es polifónico, que no solamente espera respuesta e invita al diálogo, sino que es, dentro de sí mismo, un proceso intertextual que se comunica con diversas voces. La cuestión ahora es determinar hasta qué punto se manifiesta la polifonía y el diálogo, tanto interno como externo, en la comunicación mediada tecnológicamente. Específicamente en unos procesos de comunicación para la creación y construcción de un conocimiento disciplinar, en el marco de un género discursivo particular en ámbitos educativos formales, en un foro de discusión virtual asíncrona.

La conceptualización y trascendencia del concepto de género en la actualidad es enorme. Diversos autores están “leyendo” el “género discursivo” a la luz de diversas teorías que podrían parecer lejanas a la visión sociocultural, por ejemplo, la perspectiva cognitiva. Pensamos en géneros como también pensamos en marcos de

conocimiento. La novedad de esta visión que integra la perspectiva cognitiva y la sociocultural es que la concepción de “género” en Voloshinov y Bajtin se podrían asimilar a la perspectiva de los “esquemas de conocimiento” o “guiones” presentes en la concepción cognitiva. Sin embargo Voloshinov articula una noción más robusta y central de discurso interior, género interior y semiótica interior. Complementando la visión de Bajtin/Medvedev (1978) de que poseemos géneros interiores para percibir y comprender la realidad, Voloshinov sugiere de qué forma el contenido ideológico, en la forma de evaluaciones sociales, está presente incluso en los sentimientos y emociones expresadas (Prior, 2009).

Dicha afirmación implicaría, según nuestra lectura de los autores, que Voloshinov llega hasta las últimas consecuencias en su visión de género discursivo, a diferencia de Bajtin. Esto significa que el discurso interior, es decir las voces internas, dialogan continuamente con las voces externas de una forma tal que ni siquiera estarían separadas por la alternancia de interlocutores. Y que esta voz interna está plasmada hasta en lo emotivo (no solamente conceptual) de una carga ideológica o social. Voloshinov llega a negar la concepción tradicional de conciencia y de alma individual, definiéndolas como constructos ideológicos, es decir, culturales.

Desde nuestra perspectiva, el concepto de discurso como el diálogo construido por otros en el ámbito social y concebido también como un diálogo constante, entre los propios discursos, los individuos, los conocimientos compartidos, etc, integra dialógicamente la dicotomía sujeto/sociedad. En la misma línea, la visión de Salomón (2001), quien considera que la cognición distribuida es un espiral que va del sujeto al sistema inteligente y del sistema inteligente al individuo, pertenecen en un amplio sentido, a visiones dialógicas. Así, el individuo dialoga con lo social y viceversa, creando una red de significados donde lo social y cultural es también parte de lo individual y que es construido por el sujeto creando un amplio de potencial de significación en la conciencia individual y colectiva.

**TESIS DOCTORAL**

**La Construcción del Conocimiento y la Adquisición de la Competencia del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios: Análisis del Discurso en un Entorno de Enseñanza Presencial y Virtual**

---

# **SEGUNDA PARTE:**

# **EL ESTUDIO EMPÍRICO**

**TESIS DOCTORAL**

**La Construcción del Conocimiento y la Adquisición de la Competencia del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios: Análisis del Discurso en un Entorno de Enseñanza Presencial y Virtual**

---

## **CAPITULO CINCO**

# **METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**



## 5. Presentación

El objetivo principal de nuestro estudio consiste en caracterizar la interacción comunicativa de los estudiantes en ámbitos universitarios. Esta caracterización se basa en el análisis de dicha interacción y su relación con la construcción y adquisición de conocimientos de los alumnos, atendiendo a dos contextos diferentes para su realización: el aula virtual, por una parte y el aula presencial tradicional, por otra. Por tanto, el foco fundamental del estudio se basará en datos textuales, los que serán analizados desde la perspectiva del análisis del discurso.

El objetivo de este capítulo es presentar el diseño de la investigación elegido para analizar los datos anteriormente señalados. En este contexto, en el capítulo se presentará el problema de investigación, para posteriormente derivar los objetivos e hipótesis del estudio. Sin embargo, se hace necesario explicitar teóricamente la elección metodológica por la que se ha optado, puesto que no podemos escapar a la complejidad que significa analizar datos textuales (cualitativos) en el marco de una investigación de tipo experimental. Esta aparente contradicción será resuelta en el cuerpo del capítulo, específicamente en la discusión metodológica y los aspectos epistemológicos involucrados en el diseño.

Una vez presentada la necesaria discusión metodológica, y establecidos los aspectos principales del diseño, pasaremos a exponer las variables implicadas en el estudio. Dichas variables se clasifican en tres modalidades, a partir de la función que cumplen en el diseño establecido de investigación: **variable dependiente, variable independiente y variables de control**. Describiremos a continuación cada una de ellas junto con el instrumento de recogida de información utilizado para cada caso.

La **variable dependiente** es **el discurso** elaborado por los participantes de los foros. Esta variable será analizada en dos etapas:

- 1- Análisis de los foros: **todos los foros serán analizados** a partir de categorías que surgen de los datos, de la teoría y de investigaciones previas. El procedimiento para elaborar y validar estas categorías será explicitado en el capítulo, lo mismo que el procedimiento para determinar a qué categoría pertenece el discurso producido por los estudiantes. El análisis mismo se realizará en el capítulo 7 de la tesis.
- 2- Análisis en profundidad **de fragmentos de los foros**: en esta segunda etapa solamente se analizarán los discursos que se caractericen por tener un alto grado de construcción de conocimiento. La elección de estos fragmentos no es arbitraria ni intuitiva, se realiza a partir del proceso de análisis explicitada en 1, es decir, una vez analizados todos los foros a nivel macro, se procede a analizar a nivel micro y plenamente cualitativo los fragmentos que presenten complejidad conceptual y discursiva. El procedimiento de análisis se realizará mediante el análisis de discurso, incorporando la teoría explicitada en la primera parte de la tesis. Dicho procedimiento será explicitado en este capítulo, pero el análisis mismo se realizará en el capítulo 8 de la tesis.

**La variable independiente** es el tipo de **escenario educativo** en el que se produce el discurso, ya sea **presencial o virtual**. El escenario virtual se realizó por medio de un foro virtual asíncrono, que estuvo abierto durante una semana en la plataforma Moodle de la Universidad de Salamanca. El escenario presencial se realizó por medio de la tecnología de streaming, que consiste en grabar las interacciones que los estudiantes realizan sobre el contenido del curso, en un solo día, a partir de un contenido trabajado ampliamente en un curso formal. En el capítulo se explicitará el procedimiento utilizado para organizar los grupos, recoger los datos y procesarlos. En este apartado se explicitará también cuál fue la tarea solicitada a los estudiantes en ambos grupos.

Las **variables de control** son tres: **estilos de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción hacia la experiencia**. Estas variables tienen la finalidad de garantizar la

homogeneidad de los grupos, es decir, que tanto los estudiantes del grupo presencial como virtual presentan características similares en cuanto a sus estilos de aprendizaje, su rendimiento y su grado de satisfacción a la tarea realizada. Es importante destacar que estas variables serán analizadas en el capítulo 6 de la tesis, y que el objetivo del presente capítulo es exponer algunos aspectos teóricos relacionados con tales instrumentos, especialmente en relación con los estilos de aprendizaje, así como el procedimiento de recogida de datos que evalúa la satisfacción de la experiencia. Estas variables de control, si bien no son parte del objetivo principal de la tesis, son fundamentales en tanto garantizan que el análisis discursivo posterior tiene validez, esto es, que los discursos producidos en ambos grupos son comparables.

## **5.1. Discusión metodológica y aspectos epistemológicos implicados en el diseño global de la tesis**

Las opciones metodológicas que hemos elegido en este estudio se fundamentan en algunos postulados teóricos que señalan la necesidad de estudiar la realidad desde diversas perspectivas. En este capítulo presentaremos estas opciones desde la visión que intenta reconciliar los estudios de corte cuantitativo y aquellos de corte cualitativo.

Por esta razón destacamos que el paradigma de esta investigación es experimental, lo que significa comprender el estudio desde una perspectiva global que implica una visión amplia, que puede ser generalizable, con un grupo experimental y otro de control, y con las variables de estudio controladas. Dentro de este paradigma, elegimos una metodología mixta, esto significa entender cómo se lleva a cabo el análisis de los datos textuales, dentro del diseño global experimental de la investigación. Ello, porque hemos elegido un diseño de investigación experimental, por una parte, pero también porque necesitamos el análisis de los datos textuales desde una perspectiva cualitativa, por otra. Estos últimos datos son relevantes para la totalidad de la investigación, tal como ya habíamos señalado anteriormente. De esta manera, podemos referirnos a nuestro diseño como explícitamente experimental y específicamente multimétodo y combinado.

Las opciones metodológicas que hemos elegido en este estudio se fundamentan en algunos postulados teóricos que señalan la necesidad de estudiar la realidad desde diversas perspectivas. En este capítulo presentaremos estas opciones desde la visión que intenta reconciliar los estudios de corte cuantitativo y aquellos de corte cualitativo. Explicaremos el fundamento que nos permite este acercamiento, sobre todo porque:

...vivimos en un momento en el que cada vez más entendemos que el estudio de cualquier aspecto de la experiencia humana ha de ser, por necesidad, multifacético. En que vemos que la mente humana, si bien no existe sin cerebro, tampoco existe sin tradiciones familiares, sociales, genéticas, étnicas, raciales; que sólo hay mentes encarnadas en cuerpos y culturas, y que el mundo físico es siempre el mundo entendido por seres biológicos y culturales (Morin, 1997, pp.18-19).

Nuestro punto de partida es que la realidad es compleja y que, específicamente, la realidad educativa, circunscrita en lo que comúnmente se denomina ciencias sociales o humanidades, no puede negar su naturaleza humana compleja, bastante alejada de las ciencias naturales. De todos modos, tampoco podemos negar, de partida, la larga tradición de investigación educativa inserta en la perspectiva positivista. Por este motivo, en función de los objetivos de la investigación que proponemos y, en consonancia con diversas tendencias de investigación educativa (Cook y Reichardt, 1986; King, Keohane y Verba, 2000; Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003), intentaremos complementar dos vertientes metodológicas, cuantitativa y la cualitativa, tomando en cuenta que "...la realidad social nos informa una y otra vez de la insuficiencia abstracta de ambos enfoques tomados por separado. Pues los procesos de interacción social y del comportamiento personal implican tanto aspectos simbólicos como elementos medibles..." (Delgado y Gutiérrez, 1995, p. 88).

El peligro de elegir una sola perspectiva es que normalmente se generan reacciones extremas. Por una parte, puede surgir un movimiento que invalide las investigaciones positivistas y, a la vez, exponga que la única manera de estudiar la realidad educativa es desde una visión etnográfica, por ejemplo. Por otra parte, no es sólo una cuestión de la naturaleza de las investigaciones, sino también sobre la naturaleza del poder. En este sentido es interesante la metáfora de Shulman (1989) quien señala que cuando un sujeto (un método de investigación) está en el poder mucho tiempo y sin dar la oportunidad a las voces divergentes o simplemente críticas, hay una corrupción

inevitable. También señala que existe un peligro aun peor: trivializar el conocimiento en ciencias sociales a fuerza de repetir siempre un mismo proceso.

Por esta razón destacamos que el paradigma de esta investigación es experimental, lo que significa mirar el estudio desde una perspectiva global que implica una visión amplia, que puede ser generalizable, con un grupo experimental y otro de control, y con las variables de estudio controladas. Dentro de este paradigma, elegimos una metodología mixta, esto significa entender cómo se lleva a cabo el análisis de los datos textuales, dentro del diseño global experimental de la investigación.

#### **5.1.1. Qué se entiende por cualitativo y cuantitativo en la investigación educativa**

Discutir los conceptos de cualitativo y cuantitativo, con todos los adjetivos que estos conceptos conllevan, tales como: paradigma positivista, significados sociales, etc, es una tarea bastante compleja y no exenta de polémica. Sin embargo, existe bibliografía suficiente y de calidad que provee las bases y argumentaciones necesarias para su comprensión y distinción. Por ello, nuestra discusión será acotada, considerando que el debate es amplio y no cerrado, y que, si hemos decidido hacer frente a esta problemática, es debido únicamente a las características propias de nuestra investigación. Pero por otro lado, es imposible esquivar la discusión considerando que estamos inmersos en un debate antiguo sobre la necesidad de investigar de tal o cual manera.

El paradigma cuantitativo procede de las ciencias naturales y el paradigma cualitativo se originó en los trabajos de antropología social y de sociología, principalmente de la escuela de Chicago (Cook y Reichardt, 1986). Aunque algunos autores señalan que el origen de la cuestión es más antiguo y se remonta a las tradiciones filosóficas del realismo y el idealismo y al debate entre ambas (Filstead, 1986). La cuestión es aclarar por qué se asumió que tales tradiciones tuvieran que darle un paradigma adecuado a

la investigación educativa, la que, por lo demás, es un campo de estudio ajeno tanto de la investigación de ciencias naturales como de la sociológica (Cook y Reichardt, 1986). Veamos en la siguiente tabla las características que tradicionalmente se le han atribuido a cada una de estas escuelas:

**Tabla 5: Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo (Cook y Reichardt, 1986, p. 29)**

| PARADIGMA CUALITATIVO   | PARADIGMA CUANTITATIVO  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.</li> <li>• Fenomenologismo y <i>verstehen</i> (comprensión) “interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa”.</li> <li>• Observación naturalista y sin control.</li> <li>• Subjetivo.</li> <li>• Próximo a los datos; perspectiva “desde dentro”.</li> <li>• Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.</li> <li>• Orientado al proceso.</li> <li>• Válido: datos “reales”, “ricos” y “profundos”.</li> <li>• No generalizable: estudios de casos aislados.</li> <li>• Holista.</li> <li>• Asume una realidad dinámica.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aboga por el empleo de los métodos</li> <li>• cuantitativos.</li> <li>• Positivismo lógico; “busca los hechos o causa de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos”.</li> <li>• Medición penetrante y controlada.</li> <li>• Objetivo.</li> <li>• Al margen de los datos; perspectiva “desde fuera”.</li> <li>• No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.</li> <li>• Orientado al resultado.</li> <li>• Fiable: datos “sólidos” y repetible.</li> <li>• Generalizable: estudios de casos múltiples.</li> <li>• Particularista.</li> <li>• Asume una realidad estable.</li> </ul> |

Estas características están marcadas por un fuerte componente dicotómico, y podrían ser discutibles en la perspectiva actual de cada uno de los paradigmas. Sin embargo, otorgan un marco de referencia para comprender la razón por la que estos paradigmas hayan estado lejos uno de otro.

Por otro lado, parte de la invalidez de las clasificaciones que tradicionalmente se consideran cualitativas o cuantitativas radica en que existe una confusión de los planos epistemológico y metodológico en relación con la naturaleza de las distintas técnicas de investigación o análisis de datos. Por ejemplo, la mayoría de las investigaciones sobre interaccionismo simbólico (paradigma cualitativo) utiliza técnicas de investigación como la encuesta, que es una técnica cuantitativa (Bericat, 1998).

Desde estos puntos de partida es posible vislumbrar la complejidad del problema, y, por esta razón, partimos directamente por la delimitación de los conceptos de paradigma, metodología y técnicas de investigación desde la visión de las ciencias de la educación acotadas desde el propio estudio que hemos decidido emprender.

No obstante, en el libro de Cook y Reichardt (1986) Filstead se adhiere al supuesto en el cual se asume que una perspectiva, ya sea cualitativa o cuantitativa, pertenece a una tradición que necesariamente implica la unión a un paradigma, esto es, a considerar que el paradigma es el modo de acercarse a un fenómeno cualquiera, y por lo tanto, que los paradigmas y sus métodos (considerados los métodos como la expresión de un paradigma) son excluyentes entre sí. Tal exclusión implica considerar el paradigma como una creencia que no puede cambiarse: no se trata solo de destacar ventajas metodológicas entre uno y otro método, sino que es, sobre todo, una manera de mirar el mundo, que es en definitiva, por lo que la discusión no puede entenderse únicamente como (Filstead, 1986, P. 27):

un desacuerdo respecto a las ventajas y desventajas relativas de los métodos cualitativos y cuantitativos, sino también como un choque básico



entre paradigmas metodológicos. Según esta concepción, cada tipo de método se halla ligado a una perspectiva paradigmática distinta y única y son estas dos perspectivas las que se encuentran en conflicto.

Existe una parte de investigadores dentro de la investigación en ciencias sociales que no acepta la integración de métodos, por considerarlo imposible desde una postura epistemológica, que normalmente es tomada como paradigma. En este sentido Bericat (1998) señala que esta visión extrema de no conciliación, ha dado luz a una postura también extrema que considera que la mezcla total de métodos y teorías no es relevante. El autor es cauto en este punto al señalar que: “sostenemos como esencial una *prudencia metodológica* a la hora de integrar métodos, sin la cual no tendría sentido hablar de verdaderos diseños multimétodo, sino más bien de meras yuxtaposiciones desordenadas o absurdos agrupamientos técnicos” (Bericat, 1998, p. 56). En este contexto, consideramos que los denominados diseños “multimétodo” también se denominan “mixtos” o “triangulación metodológica”, en cuanto todas estas denominaciones apuntan a la integración de perspectivas cualitativas y cuantitativas (Perez Pereira, 2011). En un sentido similar, Johnson y Onwuegbuzie (2004) definieron el diseño mixto como aquel en el que el investigador combina técnicas de investigación, enfoques, métodos, conceptos o términos de tipo cuantitativo o cualitativo en un mismo estudio.

### 5.1.2. Validación de las investigaciones

Bericat (1998) señala tres formas principales para validar una investigación en la que se han utilizado diversas metodologías y técnicas de investigación:

**Complementación:** es una técnica que permite obtener dos visiones de un mismo objeto de estudio. Una forma de llevarlo a cabo es mediante la comparación de dos estudios separados: uno cualitativo y otro cuantitativo,

ambos con el mismo objeto de estudio. En la complementación la integración metodológica es mínima.

**Combinación:** con esto se intenta integrar un método en otro método, por ejemplo, en un diseño cuantitativo se integran métodos cualitativos con el fin de fortalecer debilidades de la metodología cuantitativa, por ejemplo, con datos relevantes que no puedan ser analizados cuantitativamente.

**Triangulación o convergencia:** es una técnica de integración de métodos, donde los objetivos son los mismos y se han expresado previamente. El objeto de estudio se observa desde un mismo lugar a partir de estos dos métodos. De esta manera estaríamos frente a una integración metodológica completa: “el componente integrador se basa en la posible *convergencia o divergencia* de los resultados que se obtienen de cada método y no, como en la estrategia de combinación, en su enlace metodológico” (1998, p.111).

De acuerdo a nuestro diseño metodológico, la validación de este estudio está más cerca del criterio de combinación planteado por Bericat. Ello, porque hemos elegido un diseño de investigación experimental, por una parte, pero también porque necesitamos el análisis de los datos textuales desde una perspectiva cualitativa, por otra. Estos últimos datos son relevantes para la totalidad de la investigación, tal como ya habíamos señalado anteriormente. De esta manera, podemos referirnos a nuestro diseño como explícitamente experimental en cuanto a su paradigma, y multimétodo/ combinado (también denominado mixto), en cuanto a su metodología.

### **5.1.3. Tradiciones en la investigación de la interacción**

A la luz de las investigaciones revisadas sobre la interacción didáctica en entornos presenciales, es posible contrastarlas con investigaciones realizadas en entornos no presenciales. Las investigaciones en red tienen un componente teórico más limitado,

en las que, a pesar de que normalmente se hace referencia al análisis del discurso, se lo enuncia sin explicar la perspectiva teórica utilizada y su relación con el fenómeno discursivo a analizar. Es común observar que el análisis resulta en una categorización que ha propuesto un teórico previamente y que los investigadores han adaptado, se hacen análisis estadísticos de los mensajes y finalmente se llega a la conclusión de que foro virtual ha servido para la construcción del conocimiento compartido, las habilidades colaborativas etc. Mientras los investigadores se refieren a sus estudios como procesos de construcción de conocimientos, participación conjunta y aprendizaje cooperativo, en términos estrictos, solamente realizan descripciones y análisis estructurales; el intento de ir más allá de la mera descripción de la comunicación asíncrona para entenderla como un procesos de verdadera interacción discursiva y constructiva es reciente (Marcelo y Perera, 2007).

Tal como señalábamos en los capítulos anteriores, el estudio de la interacción educativa y específicamente el estudio de la interacción educativa en la sala de clases, es un fenómeno que puede ser estudiado desde diversos enfoques metodológicos. En la tradición educativa existen principalmente dos enfoques: el paradigma proceso-producto (PP) que utiliza técnicas únicamente cuantitativas para estudiar el comportamiento verbal en la sala de clases y el paradigma sociolingüístico (SL) de fuerte corte cualitativo que en sus inicios renegaba de cualquier metodología cuantitativa por considerada creadora y espejo de una visión de la que pretendían distanciarse. Cazden (1990) señala que los estudios de PP son cuantitativos, los SL son cualitativos y que el enfrentamiento entre ambas posiciones va más allá de estas consideraciones, abarcando aspectos presentes en toda la investigación educativa y las ciencias sociales en general.

Sin embargo, Cazden (1990) no está de acuerdo con este enfrentamiento, para ella la diferencia entre los investigadores del PP y el paradigma SL no es una referencia “entre quienes hacen cómputos y quienes no los hacen” (p. 694). Por esta razón expone una

diferencia muy concreta entre un enfoque y otro señalando que la característica principal del análisis sociolingüístico es que utiliza datos de habla real de sala de clases.

El presente estudio pertenece al amplio campo de investigaciones sociolingüísticas tal como las entiende Cazden: porque utilizamos datos de habla real de clases. No obstante, ni la perspectiva ni el paradigma de la globalidad de la tesis son cualitativos, tal como se explicitó anteriormente. Como señalan Cook y Reichardt (1986) no existe ninguna razón para optar por uno de los extremos del péndulo (lo cuantitativo y lo cualitativo). En nuestra investigación es relevante tanto el análisis de los procesos cualitativos como la valoración de resultados.

#### **5.1.4. El aporte de la presente investigación**

El aporte de la investigación nace, por una parte, como una respuesta necesaria a la escasez de estudios empíricos que analicen con teorías de medio rango<sup>48</sup> el proceso de comunicación, interacción y construcción de conocimientos que realizan los estudiantes universitarios, tanto en entornos presenciales como virtuales. De acuerdo a la literatura revisada en el área, los estudios relativos a interacciones lingüísticas en ámbitos universitarios es abundante hoy en día, pero normalmente se utilizan técnicas más cercanas al análisis de contenido (mediante programas computacionales como el atlas ti o el nvivo, por ejemplo) que metodologías propiamente lingüísticas. Por otra parte, los estudios que analizan las interacciones discursivas educativas con fuerte componente lingüístico son de otros niveles educativos (educación infantil o secundaria), además de que las metodologías utilizadas en dichos estudios son básicamente cualitativas.

La falta de investigación en el ámbito universitario es producto de diversas creencias y costumbres presentes en la tradición de la investigación educativa y psicológica: en

---

<sup>48</sup> Se trata de teorías que surgen de los datos empíricos, no de enfoques o modelos teóricos previos (Constantino, 2013).

primer lugar, se considera que es el profesor el que lleva la mayor parte de la clase y que los alumnos aportan poco de sí al desarrollo de la misma. Por este motivo, la mayoría de las investigaciones estudian principalmente la actuación del profesor, siendo minoritarias las que analizan el discurso de los alumnos como un aporte significativo (Cazden, 1991, Candela, 1999). En segundo lugar, la mayoría de los estudios se enfocan en el análisis de la interacción didáctica en la educación primaria o secundaria (Edwards y Mercer, 1988). Por último, la mayoría de los estudios se refieren a un solo entorno de enseñanza, específicamente el presencial (Mercer, 1997), hecho que no sorprende en absoluto si se considera que era prácticamente el único entorno educativo que existía hasta hace pocos años. No obstante, en la última década han surgido algunas investigaciones importantes que analizan la interacción educativa en ámbitos virtuales (Constantino, 2006).

Como se dijo anteriormente, nuestro interés principal es comprender la interacción en entornos virtuales. No obstante, el elemento presencial es clave para la investigación, no solo porque condiciona la naturaleza de la interacción en los entornos virtuales, sino porque la mayoría de los estudiantes de las universidades públicas españolas están acostumbrados a un intercambio educativo cara a cara. Por otra parte, el grupo de estudiantes que hemos elegido pertenece a un curso universitario que se desarrolla principalmente en encuentros cara a cara y con un enfoque tradicional de enseñanza. Esta opción fue realizada teniendo en cuenta que hoy en día el camino del cambio universitario es el *blended learning*, una metodología de enseñanza que reúne lo mejor de los ambientes presenciales y virtuales.

Tomando en cuenta lo descrito anteriormente, afirmamos que es una tarea ineludible el estudio de los procesos didácticos que acontecen en el aula, específicamente aquellos que tienen relación con el uso del lenguaje humano, que es el principal registro por el que se puede conocer lo que ha acontecido en el aula. Todo esto nos hace reflexionar sobre el tipo de relación didáctica y comunicativa que se establece en el nuevo contexto educativo que ofrecen las nuevas tecnologías, específicamente a

través de los entornos virtuales presentes en Internet. Esta novedad se entiende desde una doble vertiente: por una parte el impacto que la propia educación virtual ofrece a través de las clases mixtas, apoyo para la docencia, o cursos enteramente on-line como los que se imparten en las universidades virtuales, y por otra parte, el impacto cultural y comunicativo que ofrecen los nuevos entornos afectan indirectamente la forma, relación y existencia de las clases tradicionales cara a cara. Por todo lo anterior, esta investigación proporciona un aporte necesario al estado actual del área, en tanto analiza datos textuales basados en teorías de corte netamente discursivo, a través de un diseño de investigación experimental.

## **5.2. Planteamiento del problema y de las preguntas de la investigación**

Teniendo como referencia los temas mencionados, se nos plantea como problema general de investigación determinar en qué grado la interacción verbal entre los estudiantes de ámbitos universitarios, ya sea en un entorno virtual como en un entorno presencial, condiciona o promueve la elaboración conceptual, la creación de conocimiento y la promoción de pensamiento crítico de los alumnos. Este primer problema general se puede delimitar con la enunciación de una pregunta de investigación:

¿Qué relación existe entre el grado de construcción de conocimientos y de pensamiento crítico de los estudiantes universitarios en torno a un tema específico de conocimiento, con el escenario en que se desarrolla la interacción comunicativa (aula virtual o aula presencial)?

A partir de esta pregunta surgen otras más específicas:

- ¿Existiría alguna diferencia en el proceso de interacción discursiva entre un entorno presencial y otro virtual?

- ¿Qué rol tiene el profesor en un entorno u otro para la creación de conocimientos relevantes y la promoción del pensamiento crítico en los estudiantes?
- ¿Qué nivel de procesamiento discursivo y cognitivo presenta un estudiante en uno u otro entorno?
- ¿De qué manera se va creando el conocimiento en uno u otro entorno a partir de las diversas y múltiples “voces discursivas” que van dando forma a la interacción?

Nuestra pretensión con este trabajo es aproximarnos a algunas respuestas a estas cuestiones, relevar los indicadores que evidencian y apoyan algunas hipótesis, ya sean teóricas o empíricas<sup>49</sup>.

El problema de investigación presentado condiciona el diseño de una metodología mixta o multimétodo que, estando basada en datos textuales cualitativos, permita la convergencia de los resultados desde un paradigma experimental cuyos requisitos implican que el grupo experimental y de control deben ser comparables y sin sesgo de ningún tipo en sus aspectos más relevantes. Esto significa que nuestro paradigma es experimental, puesto que relevamos una investigación que pretende obtener algunos resultados que puedan ser replicables tanto para futuras investigaciones, como proyectivos en tanto permitan elaborar intervenciones educativas que promuevan el pensamiento y la construcción de conocimientos.

También es importante destacar que si bien los datos textuales serán analizados a través de metodologías cualitativas, las condiciones de producción de dichos discursos han sido diseñados e intencionados a priori, es decir, no surgen de una conversación natural, tal como sucede en investigaciones completamente cualitativas más cercanas a la etnografía, por ejemplo. En este sentido destacamos que la presente tesis adopta

---

<sup>49</sup> La diferenciación que se hace aquí entre hipótesis teóricas y empíricas se corresponde con la correspondencia común que se hace de las primeras con el enfoque cualitativo y las segundas con el paradigma cuantitativo.

un paradigma experimental, pero requiere de enfoques metodológicos mixtos para el análisis de los datos textuales, puesto que los análisis discursivos de cualquier tipo implican en sí mismos una perspectiva cualitativa.

### **5.3. Hipótesis, objetivos y diseño de la investigación**

En este trabajo se ha utilizado, tal como explicamos al comienzo del capítulo, un diseño de investigación experimental, en concreto, el diseño de un grupo experimental y otro de control. Una vez establecidos los grupos con la validación estadística que establece que ambos son homogéneos, pasaremos al análisis de los datos textuales extraídos de los foros de discusión virtuales en el grupo experimental y de los datos orales grabados en el intercambio oral, del grupo control.

La razón que impulsa la elección de esta metodología es considerarla la más apropiada para este tipo de problemática, en la cual es importante establecer dos grupos claramente definidos bajo criterios estadísticos para, seguidamente, obtener los datos de cada grupo para ser analizados mediante técnicas cualitativas derivadas del Análisis del discurso.

A continuación explicamos detalladamente cada uno de los elementos relevantes del diseño en el contexto de nuestro estudio, partiendo por la hipótesis, objetivo y diseño de la investigación.

#### **5.3.1. Hipótesis**

La hipótesis de investigación también es coherente con el problema y los objetivos planteados aunque dada la carencia de estudios y resultados precedentes con la perspectiva y las herramientas metodológicas seleccionadas en esta tesis, la hipótesis tiene un carácter más exploratorio:



La participación dialógica en entornos educativos virtuales induce el desarrollo de aprendizajes de distinta naturaleza a la participación en entornos de docencia presencial, considerando que en el primero el énfasis de la tarea está en el texto escrito asíncrono y en el segundo el énfasis está en el uso de la palabra oral sincrónica, controlando la igualdad de los grupos en características importantes para la producción del discurso.

### **5.3.2. Objetivos de la investigación**

En relación con el problema de investigación planteado, hemos considerado dos objetivos generales que se derivan, a su vez, en cinco objetivos específicos.

#### **5.3.2.1. Objetivos generales**

- Comprender el proceso que conduce a la construcción de conocimientos y de pensamiento crítico en estudiantes universitarios mediante el análisis en la interacción discursiva que tiene lugar en el aula.
  
- Comparar el nivel de logro alcanzado en la construcción de conocimientos y pensamiento crítico entre dos contextos de enseñanza-aprendizaje en ámbitos universitarios: el entorno virtual y presencial.

De estos dos grandes objetivos se derivan cinco objetivos específicos:

#### **5.3.2.2. Objetivos específicos**

- Constatar la igualdad de condiciones personales entre los grupos de participantes (escenario presencial vs virtual)
- Analizar las interacciones lingüísticas que tienen lugar en las aulas (virtual y presencial) en relación con su contenido y significado pedagógico.

- Establecer la relación que existe entre el proceso de interacción lingüística y la construcción del conocimiento compartido que acontece en el aula
- Establecer las diferencias y semejanzas existentes entre la interacción dialógica en el aula virtual y la interacción oral en el aula presencial.
- Constatar la existencia o no de diferencias en el nivel de satisfacción entre cada uno de los grupos de participantes (presenciales vs virtuales).

#### 5.4. Variables implicadas e instrumentos de recogida de la información

Las variables implicadas en esta investigación se clasifican en tres modalidades, a partir de la función que cumplen en el diseño establecido de investigación: **variable dependiente**, **variable independiente** y **variables de control**. Describiremos a continuación cada una de ellas junto con el instrumento de recogida de información utilizado para cada caso.

**Las variables de control** son aquellas que permiten comprobar que ambos grupos (virtual y presencial) son homogéneos respecto a características personales que pueden producir efecto diferencial en el discurso; **las variables independientes**, que corresponden a los entornos en los cuales acontece la interacción. Y **la variable dependiente** que es la calidad del discurso que permite analizar la construcción de conocimientos y pensamiento crítico en ambos entornos.

A continuación presentamos una tabla en la que relacionamos las variables con la estrategia de recogida de información utilizada.

**Tabla 6: Variables e instrumentos de recogida de información**

| Variable    | Denominación                             | Tipo de variable | Instrumento   |
|-------------|--|------------------|---|
| Dependiente | Discurso producido por los participantes | Cualitativa      | Grupo de discusión (escrito virtual o presencial en grabación videostreaming) |

|               |   |   |  |
|---------------|---|---|--|
| Independiente | Tipo de escenario de producción del discurso                    | Dicotómica:<br>Escenario presencial (grupo control) y escenario virtual (experimental)                    | Grupo de discusión presencial o de discusión virtual   |
| Control       | Estilos de aprendizaje. Activo, reflexivo, teórico y pragmático | Cuantitativa: rango (0-20)  | CHAEA (Honey y Alonso, 19xx)   |
|               | Rendimiento académico   | Cuantitativa: rango (0-4)   | Actas de la asignatura obligatoria de 3º de Licenciado en Pedagogía: "Investigación evaluativa en Educación" |
|               | Satisfacción hacia la experiencia                               | Cuantitativa (a través de escalas Likert, 1-5)<br>Y cualitativa: aspectos fuertes y sugerencias de mejora | Encuesta semiestructurada de satisfacción  |

El proceso para recoger los datos se ha realizado mediante diversas fases que concuerdan con el planteamiento metodológico del estudio: el problema, los objetivos y las hipótesis han guiado este proceso, donde esquemáticamente podemos ver los distintos instrumentos relacionados con cada variable que ha intervenido en el estudio. Hemos utilizado diversos instrumentos de recogida de datos para los fines de este estudio.

#### 5.4.1. Cómo se organizan los grupos experimentales y controles: uso de video Streaming y los foros de discusión virtuales

La entrevista focalizada, entrevista en grupo, grupo de diagnóstico o, más ampliamente, grupo de discusión, forman parte de una de las técnicas/estrategias de investigación cualitativa por excelencia y cuenta con una larga tradición en ciencias sociales, especialmente en Sociología (Callejo, 2001; Krueger, 1991).

Una adecuada definición inicial, por su carácter abierto y neutro, es la que ofrece Krueger (1991, p.24): “Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo”. Los caracteres definitorios son: personas que poseen ciertas características, que proporcionan datos de naturaleza cualitativa en un coloquio orientado y dirigido.

En relación con la dinámica grupal se establecieron dos tipos de instrumentos para la recogida de datos:

Para la recogida de datos del grupo control se utilizó en vídeo Streaming<sup>50</sup> con el fin de grabar en imagen y sonido los foros de discusión de formato presencial. El Streaming se puede definir como la transmisión de un archivo codificado (digitalizado y comprimido) de audio o/y video por redes IP (ej. Internet), que el usuario podrá ver en su ordenador personal, sin necesidad de descarga previa del archivo.

Para hacer Streaming se requiere seguir los siguientes pasos:

- Grabación del material (video, audio, video y audio).
- Codificación del archivo, fase en la que el material se digitaliza y se comprime.
- Guardar los archivos codificados en el servidor o servidores de Streaming, desde donde pueden ser accedidos por un cliente mediante el software de cliente adecuado, a través de Internet.
- Provisión/Emisión del material (audio, video, audio y video,...) Existen dos posibilidades: a) Emisión de eventos en directo (Retransmisión de eventos en directo, por internet, mediante tecnología de audio- o video-streaming que permite emitir señal de audio y/o vídeo en tiempo real). b) Petición de archivos bajo demanda (Audio o Video “on demand”, de acceso libre o restringido), en la que el material es procesado off-line antes de poder ser visualizado vía Internet.

---

<sup>50</sup> *Stream* se traduce como flujo, corriente (de información, de datos; o más apropiadamente, de bites).

El material podrá ser transmitido, además, con contenidos multimedia sincronizados.

Por último, para que el cliente pueda recibir el material sólo necesita un reproductor (player) para visualizar el stream. Para poder recibir y ejecutar los archivos de streaming a través de Internet, se requiere disponer tan solo de un software de cliente que los pueda reproducir. Este reproductor realiza la petición del archivo al servidor de streams, y lo decodifica. Este programa es un software que se puede obtener de forma gratuita en Internet.

En la Universidad de Salamanca, el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE), a través de un Convenio con Telefónica dispone del software e-videoteca para desarrollar proyectos a través de video-streaming.

Este sistema de video-streaming es utilizado, fundamentalmente para la transmisión, en directo o en diferido, de exposiciones magistrales por parte de un profesor. De hecho, en el contexto de las universidades americanas, son cada vez más las instituciones que lo están ofertando a sus estudiantes para la recepción de las clases sin limitación del espacio y el tiempo, así como para otro tipo de eventos especiales (conferencias, etc.)

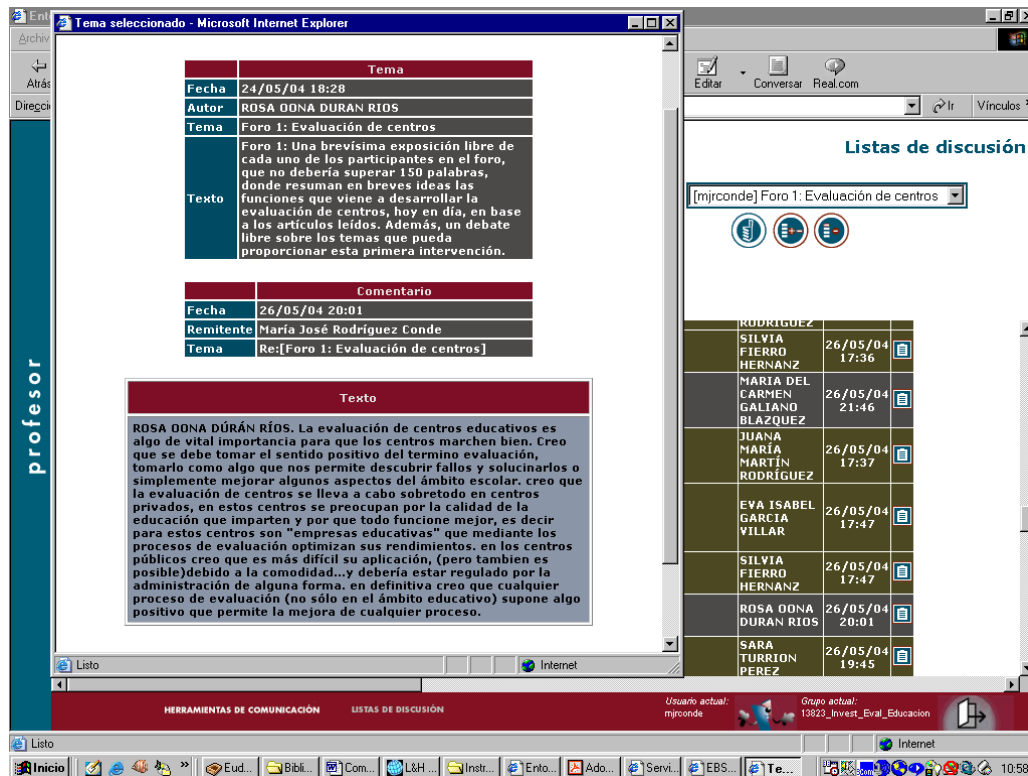
Para la recogida de datos del grupo experimental utilizamos los foros de discusión mediante el uso de la plataforma virtual de la Universidad de Salamanca. Este foro se realizó a través de una herramienta de comunicación asincrónica, dentro de una plataforma de docencia virtual (EDUSTANCE).

En las imágenes siguientes se puede observar cómo en uno u otro sistema se ha organizado la discusión, por lo menos a nivel de visualización.

Imagen 1. Grupos de discusión con video-streaming



Imagen 2. Foros de discusión en Edulance



#### **5.4.2. Tarea solicitada a los estudiantes**

La tarea que se les presentará a los estudiantes por escrito se encuentra en las figura 5.1. y 5.2. Como es posible observar en cada una de las prácticas, los objetivos y tareas globales son las mismas para ambos entornos. En ambos entornos se les solicita realizar una síntesis acotada de los textos leídos y a partir de esta síntesis se les pide debatir libremente sobre temas relevantes de esta primera intervención; posteriormente deben debatir sobre las posibilidades y oportunidades de los distintos aspectos evaluativos de los planes de mejora institucionales y finalmente deberán proponer un plan de mejora elaborado por ellos mismos. Lo que cambia es la permanencia en el tiempo de la tarea (una semana) de los grupos que trabajan en entornos virtuales, de aquellos que lo hacen de forma presencial (1.30 hrs), esto es debido lógicamente a la naturaleza del entorno, aspecto clave para su análisis y posterior comparación en los capítulos que siguen.

**Imagen 3: Grupos control (grupos discusión, grabación streaming): Presentación a los estudiantes de la tarea a realizar**

**PRÁCTICA 7**  
**Evaluación de la calidad de centros de enseñanza**  
**(Grupos control: Grupos de discusión)**

**Objetivos:**

- → Comprender el concepto de calidad aplicado a evaluación de centros.
- → Analizar críticamente el Modelo de Excelencia de la EFQM, adaptado a los centros educativos.
- → Conocer y valorar el procedimiento actual involucrado en los procesos de evaluación de centros educativos, en concreto en Castilla y León.
- → Analizar varios ejemplos de evaluación de centros, planes de mejora, etc.

**Actividades:**

- → Se van a configurar cuatro grupos de discusión (6 personas por grupo aproximadamente). Cada alumno va a participar en uno de ellos, en día y hora señalado en una primera reunión. Los grupos de discusión tendrán una duración de 1,30h., aproximadamente y cada sesión será grabada a través de video-streaming.
- → ¿Cómo se va a desarrollar cada sesión?

  - 1º. Una brevísima exposición libre de cada uno de los asistentes, que no debería superar tres minutos, donde resuman en breves ideas las funciones que viene a desarrollar la evaluación de centros, hoy en día, en base a los artículos leídos.
  - 2º. Un debate libre sobre los temas que pueda proporcionar esta primera intervención.
  - 3º. Un análisis, en la medida en la que el tiempo lo permita, sobre los siguientes temas:
    - 3.1. Evaluación externa y evaluación interna de centros. Posibilidades, limitaciones, etc.
    - 3.2. Viabilidad de los Planes de Mejora: Argumentos a favor o en contra, desde la administración, desde la comunidad educativa...
    - 3.3. Proponer un ejemplo de Plan de Mejora y valorarlo, desde el punto de vista del procedimiento seguido, resultados obtenidos, inconvenientes, ventajas, etc.

**Material necesario para el desarrollo de cada grupo de discusión:**

- → Página Web: [www.personal.us.es/egari](http://www.personal.us.es/egari)
- → Orden de 29 de mayo de 2002 (BOCYL 21-06-2002) sobre el Plan de Mejora de Centros, que está contenido como pdf en el CD siguiente.
- → CD: *La Calidad en Educación*. Consejería de Educación de Castilla y León. Salamanca, mayo 2003.
- → Artículos siguientes (en fotocopiadora):
  - Pérez-Juste, R. (1999). Nuevas perspectivas de gestión, control y evaluación educativa. *Borón* 51 (4), 449-477.
  - Mateo, J. (2000). Cap. 5. La evaluación de centros educativos. en J. Mateo. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. (161-1196). Barcelona: Universidad de Barcelona. [Borón](#).
  - Stufflebeam, Daniel L. (1996). El papel de la evaluación en la mejora escolar, en Varios, *Dirección participativa y evaluación de centros*. Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes (37-70). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

**Evaluación: ¿Cómo va a contar para la nota final de la asignatura?:**

- → La participación en ella es obligatoria, una vez seleccionado en el grupo correspondiente.
- → Elimina la pregunta abierta en el examen final.
- → Criterios de evaluación: se valorará tanto la cantidad de las intervenciones como la calidad de las mismas.



**Imagen 4: Grupos experimentales (Foros de discusión, entorno virtual): Presentación a los estudiantes de la tarea a realizar**

**PRÁCTICA 7**

**Evaluación de la calidad de centros de enseñanza**  
(Grupos experimental: foros de discusión a través de EUDORED)

**Objetivos:**

- Comprender el concepto de calidad aplicado a evaluación de centros.
- Analizar críticamente el Modelo de Excelencia de la EFQM, adaptado a los centros educativos.
- Conocer y valorar el procedimiento actual involucrado en los procesos de evaluación de centros educativos, en concreto en Castilla y León.
- Analizar varios ejemplos de evaluación de centros, planes de mejora, etc.

**Actividades:**

- Se van a configurar cuatro Foros de discusión en Cada alumno va a participar en cada uno de ellos, en las fechas indicadas en una primera reunión. Los foros tendrán un límite de duración de 1 semana.
- En esta primera sesión se proporcionarán las claves de acceso a la plataforma de EUDORED y un rápido adiestramiento en su manejo.
- ¿Cómo se va a desarrollar cada sesión de Foro?

**Foro 1:** Una brevísima exposición libre de cada uno de los participantes en el foro, que no debería superar tres minutos, donde resuman en breves ideas las funciones que viene a desarrollar la evaluación de centros, hoy en día, en base a los artículos leídos. Además, un debate libre sobre los temas que pueda proporcionar esta primera intervención.

**Foro 2:** Un debate sobre el tema "Evaluación externa y evaluación interna de centros. Posibilidades, limitaciones, etc."

**Foro 3:** Un debate sobre el tema "Viabilidad de los Planes de Mejora: Argumentos a favor o en contra, desde la administración, desde la comunidad educativa..."

**Foro 4:** Proponer un ejemplo de Plan de Mejora y valorarlo, desde el punto de vista del procedimiento seguido, resultados obtenidos, inconvenientes, ventajas, etc.

**Material necesario para el desarrollo de cada grupo de discusión:**

- Página-Web: [www.personal.us.es/egari](http://www.personal.us.es/egari)
- Orden de 29 de mayo de 2002 (BOCYL 21-06-2002) sobre el Plan de Mejora de Centros, que está contenido como pdf en el CD siguiente.
- CD: *La Calidad en Educación*. Consejería de Educación de Castilla y León. Salamanca, mayo 2003.
- Artículos siguientes (en fotocopiadora):
  - Pérez Juste, R. (1999). Nuevas perspectivas de gestión, control y evaluación educativa. *Borón* 51 (4), 449-477.
  - Mateo, J. (2000). Cap. 5. La evaluación de centros educativos, en J. Mateo, *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas* (161-1196). Barcelona: Universidad de Barcelona.
  - Stufflebeam, Daniel L. (1996). El papel de la evaluación en la mejora escolar, en Varios. *Dirección participativa y evaluación de centros*. Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes (37-70). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

**Evaluación ¿Cómo va a contar para la nota final de la asignatura?:**

- La participación en ella es obligatoria, una vez seleccionado en el grupo correspondiente.
- Elimina la pregunta abierta en el examen final.
- Criterios de evaluación: se valorará tanto la cantidad de las intervenciones como la calidad de las mismas.

### **5.4.3. Instrumentos de medida de variables de control**

Los instrumentos para la recogida de datos sobre las variables de control permiten establecer las condiciones de base para la investigación, es decir, que ambos grupos son homogéneos. Estos instrumentos son dos: el test de los estilos de aprendizaje de Alonso (CHAEA) que se aplicó antes de la intervención y una encuesta de satisfacción de la experiencia que se aplicó posterior a la intervención. Complementario a estos instrumentos, presentamos datos globales de los estudiantes en relación con sus logros académicos, con el fin de establecer claramente la homogeneidad de ambos grupos.

#### **5.4.3.1. Cuestionario de Honey y Alonso: (CHAEA) evaluación de Estilos de Aprendizaje**

El Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje –CHAEA– es un instrumento para la evaluación de los Estilos de Aprendizaje de personas adultas. Honey y Mumford (1986) lo elaboraron en 1986 y en 1991 y 1992 Catalina Alonso García (1992) lo adaptó para su versión en español. Y en 1994, Alonso junto a otros investigadores elaboraron la versión más conocida del instrumento (Alonso, Gallego y Honey, 1994).

La razón que originó el diseño de este instrumento fue el análisis que P. Honey y A. Mumford realizaron sobre la diversidad de reacciones de los estudiantes ante el aprendizaje. Los sujetos reaccionaban de manera diferente ante los mismos estímulos. Pero los estímulos son solo una parte del proceso de aprendizaje, no necesariamente la más significativa. Por esto describieron cuatro estilos de aprendizaje de acuerdo a cuatro características básicas de personalidad: 1) Activos, 2) Reflexivos, 3) Teóricos, y 4) Pragmáticos que se basa en necesidades, intereses y motivaciones diversas.

Catalina Alonso recogió en España las aportaciones de Honey y Mumford, quien adaptó el cuestionario de Estilos de Aprendizaje (LSQ, Learning Styles Questionnaire) al

ámbito académico con el nombre CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje). Catalina Alonso planteó y desarrolló una investigación con estudiantes universitarios de las Universidades Complutense y Politécnica de Madrid.

Los cuatro estilos de aprendizaje según P. Honey y A. Mumford (1986) son:

- **Estilo Activo**: personas abiertas y entusiastas que se implican completamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Progresan ante los desafíos (motivación ante los retos). Estas personas se cansan con los largos plazos. También se implican en las cuestiones de los demás y se rodean de diversas actividades.
- **Estilo Reflexivo**: Consideran todas las opciones antes de tomar una decisión mediante la observación y el análisis minucioso. Les gusta escuchar pero no hablan hasta que sienten que manejan el entorno, por ello se muestran cautos, discretos e incluso distantes. Los reflexivos aprenden también con las nuevas experiencias pero no les gusta estar directamente envueltos en ellas.
- **Estilo Teórico**: Buscan la racionalidad, la imparcialidad, la regularidad y la exactitud. Presentan un pensamiento lógico, razón por la que aprenden mejor mediante la presentación de sistemas o modelos complejos.
- **Estilo Pragmático**: Las nuevas ideas son interesantes si pueden ser experimentadas, razón por la que se desesperan frente a los teóricos. La rapidez y la eficacia son valores importantes a la hora de decidir y actuar. Los planes en los que se involucran les hacen sentir seguros y motivados.

Este cuestionario contiene 80 ítems que se deben responder con un signo + si se está más de acuerdo que en desacuerdo y con un signo – si se está más en desacuerdo que de acuerdo con lo que se afirma en cada ítem. En el cuestionario hay veinte ítems distribuidos aleatoriamente y que corresponden a cada Estilo de Aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático. Cuando se responden los 80 ítems (deben responder a todos) se suman las puntuaciones obtenidas para cada estilo y se bareman, esto significa que no hay respuestas correctas ni incorrectas y que la importancia del

instrumento es comparar las puntuaciones de todos los estudiantes de un grupo. La informatización del CHAEA permite un uso fácil y rápido desde una computadora para todos los alumnos de un curso. El docente obtiene información sobre la cantidad de alumnos por estilo para el diseño de las actividades formativas. Así, el cuestionario se aplica con sencillez sin que el instrumento perturbe la actividad docente, tal como ocurre con muchos instrumentos complejos difíciles de evaluar.

#### **5.4.3.2. Rendimiento académico a través de la calificación final de la asignatura**

La segunda variable de control, la constituye el rendimiento académico del estudiante. Consideramos que es una de las variables que debe ser considerada para establecer la homogeneidad de ambos grupos. Es necesario aclarar que esta variable por sí sola no permitiría establecer la homogeneidad de ambos grupos, por esta razón destacamos que el rendimiento académico es un dato relevante, pero más bien complementario. Por otra parte, las notas de los estudiantes se refieren a los resultados finales de esta asignatura en particular, dentro de la cual la tarea realizada en torno a ambos escenarios de aprendizaje es parte de la evaluación del curso, pero no es la evaluación completa.

#### **5.4.3.3. Cuestionario de satisfacción hacia la experiencia**

Para la presente tesis se utilizó un cuestionario cuyo objetivo es determinar el nivel de satisfacción hacia la experiencia posteriormente a su realización, de tal forma que se pueda establecer también la homogeneidad de los grupos. El cuestionario cuenta con veinte preguntas cerradas y tres preguntas abiertas. Las preguntas cerradas apuntan a tres grandes ámbitos: formas y tiempo de trabajo previo a la experiencia (estudio, lectura de textos, etc); forma de trabajo y disposición global en la misma experiencia (participación, restricciones, disposición espacial o virtual, etc) y satisfacción general posterior a la experiencia. Las preguntas abiertas apuntan a que el estudiante explicita

los aspectos fuertes y débiles de la experiencia, así como sugerencias de mejora de la misma.

Los datos aportados por este cuestionario serán analizados en el capítulo siguiente, tanto para determinar el grado de homogeneidad de ambos grupos frente a la experiencia, así como para comparar el grado de diferencia y convergencia en relación con aquellos aspectos que sean propios del entorno en el cual trabajaron los estudiantes. Esto significa que este cuestionario entrega información relevante en dos ámbitos de la investigación: por una parte, permitirá establecer las condiciones de base de la experiencia y, por otra parte, servirá para elaborar conclusiones relevantes de la tesis en relación con aquellos aspectos que entreguen diferencias entre un entorno y otro.

## **5.5. Población y muestra**

La población objeto de este estudio queda definida como el conjunto de alumnos y alumnas matriculadas en las titulaciones de Educación de la Universidad de Salamanca, durante el curso académico 2003-04.

### **5.5.1. Selección y características de los estudiantes de la muestra**

Por accesibilidad al campo de estudio, se seleccionó una muestra de disponibilidad. Las ventajas de este tipo de muestreo, en este caso, vienen condicionadas por la escasez de miembros en el equipo de investigación, el ahorro de tiempo en realizar la investigación, reducción de costos y posibilidad de mayor profundización y exactitud en los resultados. El uso de muestras más amplias resultarían, evidentemente, más adecuadas para los objetivos de la investigación. Sin embargo, en nuestro caso, debido a las dificultades de acceso ya comentadas, el objetivo principal será conseguir garantías de validez interna (adecuación de resultados), en detrimento de la validez

externa (generalización). En todo caso, hemos de garantizar la representatividad de la muestra, así como la amplitud y profundidad en el análisis posterior.

Específicamente la muestra la conforman los estudiantes de la asignatura obligatoria de tercer año pedagogía: “Investigación evaluativa en educación” con estudiantes matriculados en el periodo 2003-2004.

La conformación de los grupos se realizó al azar. Para la realización del debate en torno a un tema específico de la asignatura, se formaron ocho foros de discusión, cuatro para grupos virtuales y cuatro para los presenciales. Los grupos virtuales están compuestos por un total de 30 alumnos y los grupos presenciales por un total de 32. La discusión de los cuatro foros gira en torno a cuatro tareas que deben realizar los alumnos, tal como se explicó anteriormente.

## **5.6. Análisis de los datos**

Los datos analizados en esta tesis son de carácter principalmente cualitativo (textual), sin embargo los datos cuantitativos permiten dar validez al estudio, mediante el establecimiento de la homogeneidad del grupo experimental y el de control. El análisis de los datos cuantitativos se presenta en el capítulo siguiente y el análisis de los datos textuales se presenta en dos capítulos diferentes posteriores. Finalmente, en el último capítulo de la tesis se presentarán las conclusiones y proyecciones que integran los datos cuantitativos y cualitativos, lo que permitirá comprender el diseño global de la investigación en el marco de los resultados obtenidos.

### **5.6.1. Análisis de los datos cuantitativos**

Los datos cuantitativos provienen de tres fuentes. La primera se refiere a los estilos de aprendizaje de los estudiantes (CHAEA), la segunda corresponde a las notas de los

estudiantes en el curso y la tercera al cuestionario de satisfacción de los estudiantes, en su apartado de preguntas cerradas.

El cuestionario de los estilos de aprendizaje se aplicó antes de la intervención, pero el procesamiento de los resultados fue realizado posteriormente. Esto significa que ambos grupos fueron distribuidos al azar, sin mediar intencionalidad respecto de los estilos de aprendizaje de cada uno.

Las notas de los estudiantes son los resultados finales del curso, obtenidos a través de los medios oficiales de la Usal. Los resultados de análisis de estos datos permitirán complementar los resultados arrojados por el CHAEA y por el cuestionario de satisfacción.

Por último, el cuestionario de satisfacción se aplicó después de la intervención, de esta forma se establece la homogeneidad de los grupos a posteriori. El cuestionario indaga principalmente en tres momentos relativos a la intervención: los procedimientos de estudio que realizaron los estudiantes antes de la intervención, las formas de trabajo y disposición en el mismo proceso de intervención y el análisis y reflexión posterior a la intervención; en todos los ámbitos se consideran aspectos tanto de procedimientos concretos como de actitudes frente a la experiencia. Las preguntas abiertas del cuestionario, son analizados como datos textuales, pero sin recurrir a metodologías propias del análisis del discurso, tal como se expondrá en el capítulo seis.

### **5.6.2. Análisis de los datos cualitativos**

Los datos cualitativos provienen de dos fuentes: la primera y más relevante es la intervención en los foros presenciales y virtuales y que permitirá evaluar la construcción de conocimiento y desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. La segunda proviene de tres preguntas abiertas del cuestionario de satisfacción, que

permite establecer las variables de control para determinar que ambos grupos tienen similar comportamiento al final del proceso de intervención.

Con respecto a los datos cualitativos de los foros, el análisis se realiza en dos etapas: el primero permite establecer categorías generales para la totalidad de los foros. Este análisis se presenta en profundidad en el capítulo siete de la tesis, por esta razón, en este capítulo se explicará únicamente el procedimiento para categorizar las intervenciones, categorías que fueron establecidas a priori, pero modificadas en función de la misma naturaleza del discurso. La fiabilidad se realizó mediante la evaluación de dos evaluadores externos, para triangular los datos. Una vez realizado dicho análisis, se establecen qué secuencias interactivas o discursos individuales arrojan presencia de construcción de conocimientos y pensamiento crítico, es decir, se indaga en la presencia de discursos más complejos desde la perspectiva del procesamiento cognitivo que se realiza junto a otros o de manera individual. Esto significa que la totalidad de datos textuales se reduce, a través de un procedimiento controlado, con el objetivo de realizar un análisis cualitativo de nivel micro.

#### **5.6.2.1. Categorías de análisis de nivel macro de los foros**

Las categorías establecidas para el primer nivel de análisis de los datos textuales, fueron establecidas a priori, esto es, antes de proceder al análisis exhaustivo de los foros. Sin embargo, a medida que el análisis avanzaba, las categorías se fueron modificando como resultado del propio análisis.

Las categorías establecidas son nueve, producto del cruce entre los criterios verticales y horizontales que se visualizan en la tabla 7. Los criterios horizontales se refieren a la voz ajena (Voloshinov, 2009) que se presenta en los discursos de cada estudiante, esto significa determinar desde qué discurso ajeno se parte para dar cuenta de un discurso propio. La voz ajena se representa en tres voces de orígenes diversos:



- los textos fuente leídos para el curso (DT)
- los discursos de otros estudiantes (DE)
- los discursos de la profesora o de textos diversos o voces ajenas (DO).

Los criterios horizontales se refieren a los niveles de procesamiento cognitivo y discursivo realizado por los estudiantes. El nivel de procesamiento 1 se refiere a la copia o reproducción del discurso ajeno (DT, DE, ó DO), esto significa que el estudiante no elaboró lo dicho anteriormente, de modo que su discurso sigue siendo ajeno. El nivel de procesamiento 2 se refiere a que el estudiante realizó algún grado de procesamiento respecto del discurso ajeno, es decir: integró las ideas, realizó un resumen coherente entre sus partes, etc. Por último, el nivel de procesamiento 3 significa que el estudiante reelaboró el discurso ajeno para dar cuenta de una voz realmente propia, es decir, existe una idea nueva, una crítica o evaluación significativa, etc.

**Tabla 7: Matriz criterial de análisis cognitivo-discursivo de los foros**

| Fuentes de Discurso Ajeno<br>Niveles Cognitivo-Discursivos   | Discurso en base a textos dados (DT)<br>(textos base: Mateo, Perez y Stuffleibam; textos oficiales de CyL o leyes nacionales)   | Discurso en base a discurso de otros estudiantes (DE)<br>(Discurso de otro estudiante dicho anteriormente)   | Discurso en base a otros discursos (DO)<br>(Otros discursos: profesora, persona ajena al foro, fuente escrita ajena al curso)  |
|--|---|--|--|
| <b>1.Repetición/reproducción textual :</b><br>Selecciona (elisión sin filtro), copia, reúne fragmentos de información sin integración. | DT1 prácticamente igual (copia textual) del texto o textos base, no hay elaboración, ni selección de la información, ni síntesis. El estudiante solo enuncia repitiendo. No construye conocimientos, ni ideas nuevas. Ni siquiera explica de forma coherente las ideas de otros. También en este nivel el estudiante plantea una idea nueva o diferente del texto, pero que da cuenta de su incomprensión del mismo o de las ideas de base. | DE1 prácticamente igual (copia textual) del texto previo (de un compañero o de varios). No hay elaboración ni síntesis. El estudiante repite lo que dijo su compañero o compañeros. Parafrasea sin aportar. No elabora nuevas idea a partir de lo dicho por su(s) compañero(s). Tampoco es capaz de explicar o interpretar lo dicho por alguno de sus compañeros de forma coherente. | DO1 el estudiante expone una idea basada en otros textos o voces ajenas al foro, o sobre la base de lo dicho por la profesora, pero sin aportar argumentos, ni ejemplos o experiencias que avalen su opinión. Lugares comunes típicos o tópicos ajenos como “es que mejorar siempre es bueno”. O también habla de otro tema no relacionado con el tema en discusión. |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <p><b>2- Reconstrucción / paráfrasis:</b><br/>elabora, ordena, reformula su discurso en función de un criterio.</p>     | <p>DT2: muy similar al texto base, pero a diferencia del nivel 1, el estudiante selecciona la información del texto de forma coherente. Elabora, hace una síntesis, parafrasea.</p>   | <p>DE2 muy similar a lo que se dice previamente, pero a diferencia del nivel 1, el estudiante selecciona la información del compañero de forma coherente y con una intención discursiva evidente. También puede presentar una paráfrasis que enriquezca la comprensión previa o mediante argumentos o ideas propias pero sin complejidad conceptual ni una completa elaboración</p> | <p>DO2: el estudiante expone ideas sin base en el texto ni en los compañeros, pero que aportan un contenido en base a otros textos, o mediante argumentos u opiniones que respaldan lo planteado. Si bien no hay una elaboración conceptual compleja, el estudiante da cuenta de ideas propias, aunque sea en un nivel inicial o sin argumentos fuertes.</p>                                  |
| <p><b>3- Reconstrucción crítica: generación del nuevo discurso: Amplifica, contrasta, argumenta. Toma posición.</b></p> | <p>DT3: el estudiante elabora una opinión fundamentada a partir del texto: lo critica, lo cuestiona, lo enjuicia, agrega otras ideas. Es decir, a partir de la información textual de base, él hace una reconstrucción y con ello elabora un discurso nuevo</p> | <p>DE3: A partir de lo que dicen otros estudiantes previamente, el estudiante es capaz de reformular lo planteado, aportando argumentos diferentes y complejos, o mediante una pregunta que cuestione el tema o poniéndose en una posición contraria a lo planteado, pero a través de una intencionalidad o explicación fuerte.</p>   | <p>DO3: El estudiante expone una idea que no se relaciona con el texto de base ni con una idea previa de otro estudiante, sino que se hace referencia a voces ajenas al foro (otros autores, profesora u otras ideas fuerza), pero que tiene relación con el tema desde una visión que el estudiante expone mediante una explicación clara, de argumentos razonables y de mirada crítica.</p> |

Como se puede apreciar, las categorías están claramente representadas en sus vertientes horizontales y verticales. Lo horizontal surge de la teoría de voz ajena/voz propia de Voloshinov (2009), esto significa que en esta dimensión horizontal lo relevante es determinar el origen de la voz del estudiante: textos base, otros estudiantes, otras voces. Lo vertical se relaciona con teorías de base cognitiva y discursiva y sirven para analizar si el punto de partida que nace de la voz ajena (lo horizontal) se va transformando en una voz discursiva y cognitivamente más compleja. La integración completa de estas dos vertientes estaría representado en el nivel 3 a través de DT3, DE3 y DO3, puesto que de acuerdo con Voloshinov, implicaría que la voz ajena que surge de otro, se interioriza en voz propia, es decir, la voz propia de

Voloshinov tendría, de acuerdo a nuestro planteamiento, un componente cognitivo y discursivo de complejidad mayor.

### **5.6.2.2. Ejemplificación de cada categoría a partir del discurso ajeno/propio y de los niveles cognitivos asociados.**

En este apartado ejemplificaremos cada categoría basándonos en discursos auténticos de nuestros foros. Partiremos por la dimensión horizontal del discurso DT, que surge a partir de la lectura de los textos base; luego pasaremos al DE, que surge de las voces de los compañeros de clase y finalmente el DO, que surge de otras voces ajenas al foro: profesora, otros textos u otras ideas. De cada dimensión horizontal se ejemplificará de acuerdo a su nivel de procesamiento, desde el más bajo al más alto.

#### **Niveles DT: voz ajena basada en textos leídos de Mateo, Juste y los reales decretos**

##### **1- DT1**

###### **Descriptor del nivel DT1:**

Prácticamente igual (copia textual) del texto o textos base, no hay elaboración, ni selección de la información, ni síntesis. El estudiante solo enuncia repitiendo. No construye nada. También en este nivel el estudiante plantea una idea nueva o diferente del texto, pero que da cuenta de su incompreensión del mismo.

###### **Ejemplo del nivel DT1:**

|   |
|---|
| me voy bas-me voy a decir las funciones que:::que yo destaco más de la de la evaluación de centros I pues por una parte que aumentar la:::la calidad de:::de la educación debido a:::a la demanda social que en estos últimos años que ha generado los I la I o sea I la:: las per-o sea la sociedad ha:: ha querido que::: ha intentado hacer una demanda de de mejorar la la educación y entonces por eso la la evaluación de centros está intentando cumplir con estos objetivos II otra función |
|---|

sería:::: I pues aportar información sobre:::: la posible evaluación de otros ámbitos del sistema que creo de personal administrativo y eso

**Análisis del ejemplo DT1:**

Este ejemplo es DT1 porque las ideas expresadas son una paráfrasis muy simple de lo planteado en los textos de Mateo y Juste sobre la necesidad de mejorar la calidad educativa. Este ejemplo demuestra que el estudiante presenta las ideas separadas una de la otra: 1- la calidad educativa es diferente y separada de 2- aportar información evaluativa de otros ámbitos. El estudiante no establece relaciones de causa o consecuencia, ni tampoco coordina ambas ideas, cuando en los textos de base estas ideas dependen una de la otra.

**2- DT2**

**Descriptor del nivel DT2:**

Muy similar al texto de origen, pero a diferencia del nivel DT1, el estudiante selecciona la información del texto de forma coherente. En este sentido, es capaz de elaborar la información para hacer una síntesis o una paráfrasis unificada.

**Ejemplo del nivel DT2:**

La evaluación es uno de los temas de los que más se habla hoy en día. Su función principal desde mi punto de vista es contribuir a la mejora de resultados. Muchos son los objetos evaluables hoy en día pero sobre todo en particular es en el ámbito educativo donde mayor importancia tiene ya que la calidad de la enseñanza se cuestiona constantemente. Es por ello que la evaluación se orienta a la mejora de esa calidad educativa a través de la mejora dentro del sistema educativo.

**Análisis del ejemplo DT2:**

En el ejemplo se manifiesta el nivel DT2 porque el estudiante plantea de forma coherente las ideas de los textos sobre la relación entre evaluación y calidad educativa.

Sin embargo no elabora un pensamiento propio ni reflexivo, únicamente es capaz de relacionar las ideas del propio texto.

### 3- DT3

#### **Descriptor del nivel DT3**

El estudiante elabora una opinión fundamentada a partir del texto: lo critica, lo cuestiona, lo enjuicia, agrega otras ideas. Esto significa que a partir de los textos dados (información textual de base), es capaz de elaborar un pensamiento crítico, lo que implica la creación de un discurso nuevo y propio.

#### **Ejemplo del nivel DT3:**

En mi opinión el artículo hace una reflexión muy completa sobre lo que se entiende por calidad. En muchas ocasiones se utiliza el término sin rigor, quizá haciendo referencia a una dimensión de calidad específica. Esto puede llevar a interpretaciones erróneas. Entendida como excelencia quizá es la que más se aleja de una realidad social inmediata. Sin embargo los otros tipos son juzgados muy a la ligera por los que no son profesionales de la educación (en función de los recursos, de los resultados). Aunque la calidad como valor añadido es la que me resulta más interesante al incidir directamente en el alumno, creo que lo importante es evaluar todos los criterios.

#### **Análisis del ejemplo DT3:**

Este ejemplo expresa claramente el nivel DT3 porque el estudiante elabora ideas propias a partir de lo señalado en el texto de Mateo. Realiza un análisis propio sobre lo que significa calidad educativa: que el término se utiliza sin rigor, que se puede entender como excelencia, etc. Finalmente el estudiante realiza una síntesis en la que declara su postura, que a su vez se deriva de lo expresado anteriormente.

**Niveles DE: voz ajena basada en textos o ideas que surgen de otros compañeros presentes en el foro**

#### 4- DE1

##### **Descriptor del nivel DE1:**

Prácticamente igual (copia textual) del texto previo (de un compañero o de varios). No hay elaboración ni síntesis. El estudiante repite lo que dijo su compañero o compañeros. Parafrasea sin aportar. O a partir de lo dicho por sus compañeros, el estudiante elabora un discurso desarticulado y sin fundamentación de ningún tipo.

##### **Ejemplo del nivel DE1:**

Que Que yo estoy de acuerdo con lo que dice Jonás, e::: me parece que::: todo proceso de evaluación es uno de los factores más importantes que tiene que tener tanto la escuela como cualquier tipo de institución ya que estamos hablando de instituciones públicas y::: necesitan::: evaluarlas.

##### **Análisis del ejemplo DE1:**

El estudiante en este ejemplo se refiere a lo dicho por un compañero mediante una idea obvia: que la evaluación es relevante para la escuela. Sin embargo, no explica esta afirmación, sino que solamente lo declara como un deber ser con “necesitan evaluarlas” sin señalar la razón.

#### 5- DE2

##### **Descriptor del nivel DE2**

Muy similar a lo que dice el compañero o los compañeros previamente pero a diferencia del nivel DE1, el estudiante selecciona la información del compañero para elaborar un discurso unificado, mediante paráfrasis que enriquezcan la comprensión previa o mediante argumentos o ideas propias sin complejidad conceptual.

##### **Ejemplo del nivel DE2:**

yo creo que más que posible sería lo ideal, porque considero que la evaluación de centros tal como la propone Stufflebeam en su artículo, es muy bonita, suena muy bien y todo lo

que tu quieras pero a la hora de llevarla a la practica se aleja mucho de la realidad, porque movilizar a un número consistente de personas, para que se pongan de acuerdo totalmente en seguir unas normas de evaluación, evalúen todos y cada uno de los elementos evaluables y encima no se dejen nada en el tintero y la información esté al alcance de todos.....es muy complicado POR NO DECIR CASI IMPOSIBLE.

### **Análisis del ejemplo DE2:**

En este ejemplo el estudiante le responde al estudiante anterior quien señala que la evaluación educativa es posible. Esta respuesta se basa en una crítica a la idea de que la evaluación, tal como se plantea en los textos, sea posible. El argumento es propio y el estudiante critica en cierto sentido a los textos leídos, sin embargo no elabora su pensamiento sino que únicamente lo declara.

### **6- DE3**

#### **Descriptor del nivel DE3:**

A partir de lo que se dice previamente, el estudiante es capaz de reformular lo planteado, aportando argumentos diferentes y complejos, mediante una pregunta que cuestione el tema o poniéndose en una posición contraria.

#### **Ejemplo del nivel DE3:**

En cuanto a la primera pregunta, sinceramente no sé que contestar o no sé me ocurre nada. Con respecto a la segunda, se supone que la responsabilidad de la formación (académica) e integración de un niño en la sociedad debe recaer primero en el estado, que para eso nos representa y dice abogar por nuestras necesidades, segundo en los centros educativos y tercero en el contexto familiar del alumno. Con respecto al estado, éste debe formar a los futuros profesores para que sean capaces de hacer frente a toda clase de alumnos con sus peculiaridades. El centro escolar debe analizar las necesidades del niño sus características y sus particularidades para de este modo formarle y ayudarle a integrarse en la sociedad. Y por último la familia debe actuar en concordancia con los dos anteriores para de este modo facilitar la formación e integración.

**Análisis del ejemplo DE3:**

En este ejemplo el estudiante elabora su crítica y reflexión a partir de una pregunta realizada anteriormente sobre quién es responsable en la integración de los niños en la sociedad y en su formación académica. Es de nivel 3 porque el estudiante establece una categoría de responsabilidad: estado, centro educativo y familia. Y en cada uno de estos puntos va desarrollando su explicación y argumentación mediante ideas propias que no surgen necesariamente de los textos leídos ni del estudiante anterior, sino que se plantea una idea coherente global y nueva.

**Niveles DO: voz ajena que surge de otras voces, por ejemplo: voz de la tutora, ideas de otros textos, conocimiento común compartido**

**7- DO1****Descriptor del nivel DO1:**

El estudiante expone una idea basada en otros textos, sin base en el texto dado a leer ni en lo que han dicho sus compañeros, pero sin aportar argumentos, ni ejemplos o experiencias que avalen su opinión. Lugares comunes típicos o tópicos ajenos como “es que mejorar siempre es bueno”. Habla de otro tema no relacionado.

**Ejemplo del nivel DO1:**

... quería:::: ehh decir que eh:: que la evaluación la evaluación de centros ehh::en mi opinión:::: creo que no va tener o sea l que no va a ser que lo que se va a llegar a cumplir es que:::: los centros van a intentar cubrir expediente y no:::: y no y no se va- no se va a lograr mucho l yo creo que eh:: eh a ver que esto esto se ha::se ha o sea que es una obsesión del:: de la época l o sea l del l de de estos años y que::y que se centra y que se centra mucho::::en:: en en dar nota a a los centros igual que se le da nota a los alumnos entonces no sé creo que::::que se debería dejar mucho más margen a los:: a las a los a las instituciones educativas porque l no sé todos creen creo que todo el mundo que se dedica



a esto l todos que pues le:::le gustaría que-el que todo fuese bueno.

### **Análisis del ejemplo DO1:**

En este ejemplo el estudiante no se basa en ideas que surjan de los textos leídos ni tampoco de otros textos. En este caso enuncia ideas asociadas al sentido común, también llamados “lugares comunes” porque son sin base teórica ni contextual, por ejemplo: que no se logrará mucho con la evaluación, que significará poner nota a los centros, etc. Todas estas ideas se presentan de forma desarticulada.

## **8- DO2**

### **Descriptor del nivel DO2:**

El estudiante expone ideas sin base en el texto ni en los compañeros pero aporta un contenido en base a otros textos, mediante argumentos u opiniones que respaldan parcialmente lo planteado.

### **Ejemplo del nivel DO2:**

La evaluación de centros educativos es algo de vital importancia para que los centros marchen bien. Creo que se debe tomar el sentido positivo del termino evaluación, tomarlo como algo que nos permite descubrir fallos y solucinarlos o simplemente mejorar algunos aspectos del ámbito escolar. creo que la evaluación de centros se lleva a cabo sobretodo en centros privados, en estos centros se preocupan por la calidad de la educación que imparten y por que todo funcione mejor, es decir para estos centros son "empresas educativas" que mediante los procesos de evaluación optimizan sus rendimientos. en los centros públicos creo que es más difícil su aplicación, (pero tambien es posible)debido a la comodidad...y debería estar regulado por la administración de alguna forma. en definitiva creo que cualquier proceso de evaluación (no sólo en el ámbito educativo) supone algo positivo que permite la mejora de cualquier proceso.

### **Análisis del ejemplo DO2:**

En este ejemplo el estudiante elabora un juicio sobre la evaluación educativa contrastando centros públicos y privados. Las ideas que plantea no se basan en ideas surgidas de los textos leídos ni en otros compañeros, sino que responden a creencias basadas en el sentido común o conocimiento compartido. Sin embargo, a diferencia del nivel DO1, estas ideas no se presentan de forma desarticulada, sino que se articulan de forma coherente aunque no desarrollada en profundidad.

### 9- DO3

#### **Descriptor del nivel DO3:**

El estudiante expone una idea que no se relaciona con el texto de base ni con una idea previa, pero que tiene relación con el tema desde una visión que él expone mediante una explicación clara, sólida y de argumentos razonables y de mirada crítica.

#### **Ejemplo del nivel DO3:**

Uno de los grandes conflictos que he podido observar, es la evaluación aplicada a modelos educativos diferentes, como caso sugiero analizar la observación de J. Casassus en el documento titulado "Cambios Paradigmáticos en Educación" (UNESCO) donde menciona que "la demanda de las personas no es considerada dentro de los ítemes de evaluación" así mismo nos deja ver que realmente las evaluaciones propuestas parten del supuesto de que responden a los intereses del sistema y de la sociedad en general, en realidad pienso que responden a los ámbitos de lo político, cultural y económico. Y de las necesidades sociales, no se evalúa, por lo que éstas pierden interés, por lo que las evaluaciones se centran principalmente en el rendimiento académico. Las preguntas que yo planteo son las siguientes; ¿y quien o como logran verificar el desarrollo armónico? ¿quién se responsabiliza realmente de la formación del niño y de su integración al mundo que le toca vivir?tas

#### **Análisis del ejemplo DO3:**

En este ejemplo se manifiesta claramente que el estudiante hace referencia a un texto ajeno a los propuestos para la tarea. A partir de este texto el estudiante elabora una crítica articulada sobre el tema de la evaluación educativa, señalando que ésta

responde a intereses políticos, culturales y económicos, lo que implica que no se abordan temas sociales de fondo. Por último, termina la reflexión con dos preguntas sobre la necesidad de armonizar estos aspectos en el niño y sobre la importante de asumir la responsabilidad en él. En este ejemplo se manifiesta la elaboración de una voz propia a partir de una voz ajena, en este caso, el texto de Casassus.

### **5.6.2.3. Metodología de análisis para establecer las categorías de todos los foros**

Una vez elaboradas las categorías, el investigador principal de la tesis leyó todos los foros y procedió a categorizar cada una de las intervenciones en estas nueve categorías presentadas anteriormente. Debido a que la categorización responde a un criterio cognitivo y discursivo cualitativo, se hizo necesario validar esta categorización mediante la evaluación experta de dos jueces externos a la tesis, expertos en lenguaje y Análisis de Discurso (ver datos de estos evaluadores en los anexos de la tesis).

Durante cuatro sesiones realizadas en 2008 a lo largo de un mes aproximadamente, los jueces y el investigador principal establecieron las categorías de forma independiente. Lo primero que acordaron fue establecer la unidad de análisis. Esta unidad fue el mensaje completo, puesto que de forma natural, los estudiantes comunican sus ideas de forma articulada en un solo mensaje, tanto en el entorno virtual como en el presencial. Sin embargo, presentó mayores problemas el entorno presencial, puesto que el lenguaje cara a cara posee las complejidades y sutilezas propias del diálogo inmediato, lo que complejiza en algunos casos el criterio para establecer una unidad de análisis. Por otra parte, en algunos casos excepcionales, un mensaje fue analizado de forma separada, como si fueran dos mensajes, debido a que el contenido respondía a dos temas completamente diferentes. Estos mensajes fueron categorizados como dos mensajes diferentes y cuantificados como tales. Sin embargo son pocos, puesto que los mensajes que se refieren al contenido trabajado en el curso, normalmente responden a las categorías y unidades de análisis individuales. No así los intercambios

que están fuera del contenido académico, y por lo tanto fuera de las nueve categorías presentadas. Estos mensajes forman parte de otro análisis, referido a la estructura de participación, lo que será presentado y analizado en el capítulo siete de la presente tesis.

Una vez acordada la unidad de análisis, el investigador principal explicó las categorías y de forma conjunta y analizaron algunos ejemplos representativos para acordar un criterio general. Este primer encuentro permitió precisar algunos criterios poco claros, así como establecer descriptores más específicos para cada categoría. De esta forma se estableció la descripción completa de las categorías. Una vez establecidas, fueron finalmente revisadas por uno de los directores de esta tesis<sup>51</sup>

Cuando las categorías y sus descriptores fueron claramente establecida, los jueces expertos leyeron dos foros completos, uno presencial y otro virtual y los categorizaron de forma independiente. El porcentaje de acuerdo de esta primera categorización llegó al 83%. Este % implicaba el acuerdo de los tres analistas involucrados (dos jueces expertos y la autora de la tesis). En las tres sesiones que siguieron, se presentaban los casos más complejos y difíciles y de esta forma se iba llegando a acuerdo en relación a las categorías de los ocho foros completos. Sin embargo, como cabe esperar en este tipo de análisis, algunos mensajes fueron categorizados de forma diferente sin llegar a acuerdo. El acuerdo se consideraba completo y sin cuestionamiento cuando los tres evaluadores coincidían en la categorización. El grado de acuerdo sin embargo fue finalmente significativo: un 95% de acuerdo entre las partes. Los discursos en los que no se llegó a acuerdo, no se consideraron en los resultados finales.

---

<sup>51</sup> Gustavo Daniel Constatino

#### **5.6.2.4. Categorías de análisis de nivel micro de los foros**

Una vez categorizados todos los foros, se seleccionó aquellos mensajes que corresponden al nivel 3, en cada una de las categorías: DT, DE y DO. El objetivo de esta selección es realizar un análisis cualitativo exhaustivo sobre aquellos fragmentos del discurso que presentan un nivel de reflexión y pensamiento crítico de orden superior.

La categoría de análisis en esta etapa responde a un criterio plenamente cualitativo, sin mediar ni unidad de análisis ni datos cuantitativos como los presentados a partir del análisis previo (capítulo siete). Este análisis responde a la teoría planteada por Pardo y Lavandera sobre la jerarquización de la información y la teoría de la tonalización (Lavandera, 1986; Pardo, 2002 a; Pardo 2002 b; Pardo 2011). De forma complementaria, se consideraron las teorías referentes a Análisis de Discurso (Antaki, Billing, Edwards, Potter, 2003), actos de habla (Austin, 1982) y discurso didáctico (Constantino, 2002)

### **5.7. Reflexiones finales del capítulo**

El capítulo ha presentado el objetivo principal del estudio que consiste en caracterizar la interacción comunicativa de los estudiantes en ámbitos universitarios. Esta caracterización se basa en el análisis de dicha interacción y su relación con la construcción de conocimientos de los estudiantes en dos escenarios educativos: el aula virtual y el aula presencial tradicional. De esta forma se establece que el foco de análisis serán los datos textuales.

Lo anterior plantea un desafío importante de la investigación que es presentar el diseño de investigación que permita establecer la coherencia interna del análisis. Esto, porque si bien los datos son textuales y su análisis es principalmente cualitativo, el diseño global de la investigación es experimental. Esta aparente contradicción se resuelve, por una parte, reflexionando sobre qué entendemos por cualitativo y

cuantitativo en la investigación educativa. En el cuerpo del capítulo realizamos esta discusión y concluimos en que se pueden integrar métodos de tal forma de llegar a una metodología de investigación mixta. No obstante, más allá de establecer una metodología mixta y describirla, consideramos que el cuerpo total de la investigación debe ser consistente y coherente de forma interna. Esto significa que la teoría planteada en la primera parte de la tesis, responda a la segunda parte empírica. Por esta razón, la elaboración de categorías para analizar los datos surge de supuestos teóricos claramente establecidos, en primer lugar, y en segundo lugar su validación debe realizarse por medio de procedimientos claramente establecidos, esto es, mediante la categorización de jueces expertos.

En relación con el % de acuerdo, se optó por una metodología simple porcentual, esto significa que los discursos en los que no se llegó a acuerdo no se consideran en el análisis final. Dicho porcentaje se obtiene contrastando la cantidad de intervenciones de los estudiantes en relación con la cantidad de intervenciones en los que no se llegó a acuerdo. El resultado fue un 95% de acuerdo. Se podría discutir, de acuerdo a la bibliografía analizada, que este sistema de validación no es confiable de acuerdo a parámetros estadísticos convencionales (por ejemplo, análisis de consistencia a través del estadístico Kappa). Sin embargo, consideramos que para los fines de esta tesis, cuyo foco principal es el análisis textual posterior, este criterio es adecuado, considerando además que la muestra estudiada es reducida y que, por último, el sistema de categorización realizado por los jueces expertos analizó la totalidad de los foros, a partir de categorizaciones establecidas claramente de forma previa.

## **CAPITULO SEIS**

### **RESULTADOS: HOMOGENEIDAD DE LOS GRUPOS y SATISFACCIÓN**

## 6. Presentación

En este capítulo se exponen los resultados de los datos obtenidos en la fase inicial y final de la investigación, es decir, todos aquellos datos correspondientes a las condiciones de base para establecer la homogeneidad de ambos grupos: control y experimental. Esto implica que se exponen los resultados de la fase previa al desarrollo del discurso propiamente tal (proceso de intervención), así como aquellos resultados que corresponden a los resultados posteriores.

En primer lugar presentaremos los datos referidos a los estilos de aprendizaje de ambos grupos. Antes de la intervención se aplicó para ello una prueba estandarizada denominada CHAEA que determina cuatro estilos de aprendizaje: reflexivo, activo, teórico y pragmático. Se presentan las descripciones globales de los resultados y posteriormente se contrastan las hipótesis.

En segundo lugar se presentan los resultados de aprendizaje de los estudiantes en relación con la nota obtenida en la asignatura de evaluación (curso en el que se realizó la intervención para la realización de esta investigación doctoral), al final de cuatrimestre, por lo que es posterior a la intervención. De forma similar a los datos sobre el CHAEA, primero se presentan los resultados descriptivos y posteriormente se contrastan hipótesis.

Finalmente se presentan los resultados arrojados por el cuestionario de satisfacción de la experiencia, posterior a la intervención. Primero se presentan los resultados cuantitativos, en los que se analizan algunos resultados referidos a preguntas clave para entender la diferencia y/o semejanza de ambos grupos (presencial/ virtual). Después se presentan los resultados cualitativos que corresponden a las preguntas abiertas de dicho cuestionario.



## 6.1. Estilos de aprendizaje

El análisis respecto de los estilos de aprendizaje se realizó a partir los resultados arrojados por el test CHAEA (en anexos de la tesis), cuyo procedimiento de recogida de información fue explicitado en el capítulo cinco.

Primero se presentará un análisis descriptivo de los resultados, para posteriormente realizar el contraste de hipótesis

### 6.1.1. Análisis descriptivo para estilos de aprendizaje

La variable Estilos de Aprendizaje, que se midió con la prueba estandarizada CHAEA (descrita en el capítulo 5), arroja que para el grupo experimental el estilo reflexivo tiene una media de 15,91 y una ds de 3,062; el estilo teórico tiene una media de 13,00 y una ds de 2,266; el estilo pragmático tiene una media de 12,13 y una ds de 3,778: y el estilo activo tiene una media de 10,14 y una ds de 3,778. Mientras que para el grupo de control, el estilo reflexivo tiene una media de 16,40 y una ds de 2,430; el estilo teórico tiene una media de 12,10 y una ds de 3,078; el estilo pragmático tiene una media de 11,41 y una ds de 2,529: y el estilo activo tiene una media de 9,57 y una ds de 3,360 (ver tabla 8).

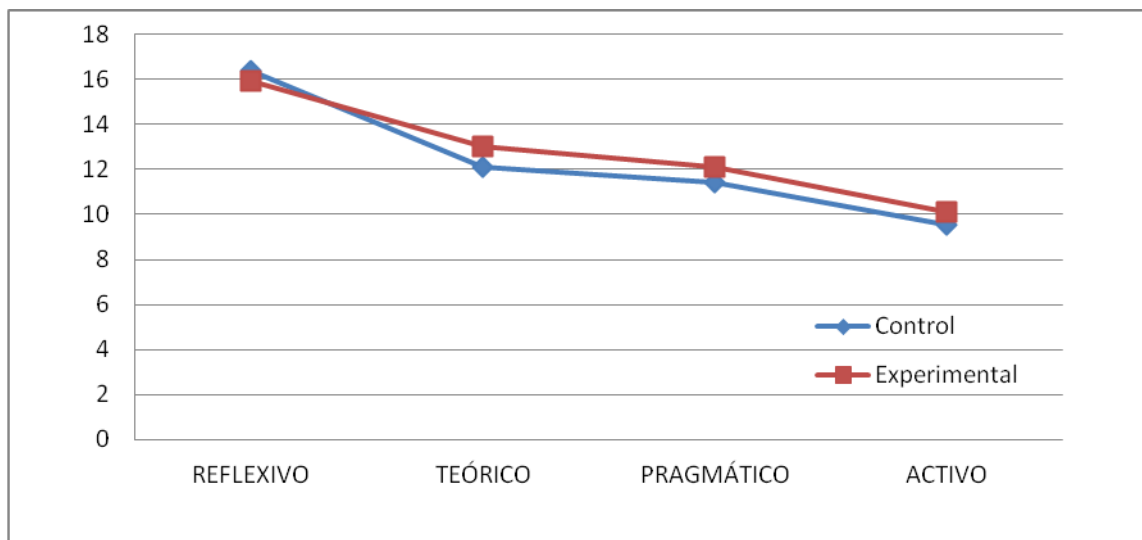
Como se puede apreciar en la tabla 8, las medias de cada grupo son bastante similares para el grupo experimental y el de control, en cada uno de los estilos de aprendizaje. Esto es válido tanto para los que muestran niveles más altos (reflexivo) como en el más bajo (activo). Aún más, las desviaciones típicas de cada grupo, oscilan entre una máxima de 3,7 (activo experimental-internet) y 2,2 (teórico experimental-internet). Pero más importante que esto es la comparación con el grupo de control, cuyas desviaciones típicas están a 4 décimas, en el caso del estilo activo, y 8 décimas en el caso del estilo teórico de aprendizaje, el más heterogéneo.

**Tabla 8: Estadísticos descriptivos para Estilos de Aprendizaje**

| Grupo               | Estilo Aprendizaje | N  | Media | Ds    |
|---------------------|--------------------|----|-------|-------|
| <b>Experimental</b> | Reflexivo          | 32 | 15,91 | 3,062 |
|                     | Teórico            | 31 | 13,00 | 2,266 |
|                     | Pragmático         | 30 | 12,13 | 2,776 |
|                     | Activo             | 28 | 10,14 | 3,778 |
| <b>Control</b>      | Reflexivo          | 30 | 16,40 | 2,430 |
|                     | Teórico            | 30 | 12,10 | 3,078 |
|                     | Pragmático         | 29 | 11,41 | 2,529 |
|                     | Activo             | 30 | 9,57  | 3,360 |

De esta manera, se puede observar que para ambos grupos el estilo de aprendizaje que puntúa más alto en los sujetos de la muestra, tanto en el grupo experimental como en el control, es el estilo reflexivo, le sigue el teórico, luego el pragmático y finalmente el estilo activo (ver gráfico 1)

**Gráfico 1: Medias de estilos de aprendizaje**



### 6.1.2. Contraste de hipótesis para estilos de aprendizaje

A continuación se presentan las hipótesis planteadas en relación con los estilos de aprendizaje: hipótesis planteada e hipótesis nula:

**Hipótesis planteadas**

H<sub>hipótesis</sub>: No existen diferencias estadísticamente significativas en estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico, pragmático) en función del grupo experimental considerado (n.s. 0,05).

H<sub>hipótesis nula</sub>: Existen diferencias estadísticamente significativas en estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico, pragmático) en función del grupo experimental considerado (n.s. 0,05).

Para la contrastación de hipótesis se aplicó una prueba T para muestras independientes (análisis discriminante, para confirmar o descartar que existan diferencias entre los dos grupos para los estilos de aprendizaje), dado que la población estudiada es relativamente pequeña. Los datos arrojan para el estilo de aprendizaje reflexivo un valor  $t=0,700$  y  $p=0,486$ ; para el estilo de aprendizaje teórico, el valor  $t=-1,304$  y  $p=0,197$ , para el estilo pragmático  $t=-1,040$  y  $p=0,303$  y para el estilo activo  $t=-0,615$  y  $p=0,541$ .

A la luz de los resultados obtenidos, se comprueba que no existe diferencia estadísticamente significativa (n.s. 0,05). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que la muestra es homogénea para los estilos los estilos de aprendizaje de ambos grupos: experimental-virtual y control-presencial (ver tabla 9)

**Tabla 9: Prueba de t de muestras independientes de estilo de aprendizaje**

| Estilo Aprendizaje para ambos grupos | T      | P     |
|--------------------------------------|--------|-------|
| Reflexivo                            | 0,700  | 0,486 |
| Teórico                              | -1,304 | 0,197 |
| Pragmático                           | -1,040 | 0,303 |
| Activo                               | -0,615 | 0,541 |

## 6.2. Homogeneidad de los grupos respecto de Rendimiento académico

El análisis respecto del rendimiento académico se realizó a partir de los resultados finales del curso de evaluación en el que se realizó la experiencia de debate virtual/presencial. Primero se presentará un análisis descriptivo de los resultados, para posteriormente realizar el contraste de hipótesis.

### 6.2.1. Análisis descriptivo respecto de Rendimiento académico

La variable Rendimiento académico, que se midió con los resultados de la asignatura de Evaluación (según la normativa USAL se puntúa: 0= No presentado o suspenso, 1=Aprobado, 2= Notable, 3= Sobresaliente y 4=Matrícula de Honor), arroja que para el grupo experimental el rendimiento académico obtenido es: media 1,67, que en términos descriptivos significa que el grupo ha aprobado el curso, pero medianamente próximo a una puntuación notable (2) y una ds de 1,014. Mientras que para el grupo de control, el rendimiento tiene una media de 1,86, que en términos descriptivos también es similar al experimental, pero todavía más cercano a una media que se aproxima a “notable”, y una ds de 1,044 (ver tabla 10).

**Tabla 10: estadísticos descriptivos sobre rendimiento académico**

| Grupo                  | N  | Nota (media) | Ds    |
|------------------------|----|--------------|-------|
| Experimental (virtual) | 36 | 1,67         | 1,014 |
| Control (presencial)   | 33 | 1,82         | 1,044 |

Como se puede apreciar en la tabla 10, las medias y desviaciones de cada grupo son bastante similares para el grupo experimental y el de control, en el rendimiento académico.

### 6.2.2. Contraste de hipótesis para la variable rendimiento académico

A continuación se presentan las hipótesis planteadas en relación con los estilos de aprendizaje: hipótesis planteada e hipótesis nula:

| Hipótesis planteadas          |   |
|-------------------------------|---|
| H <sub>hipótesis</sub> :      | No existen diferencias estadísticamente significativas en rendimiento académico medido a través de la calificación final de la asignatura, en función del grupo experimental considerado (n.s. 0,05). |
| H <sub>hipótesis nula</sub> : | No existen diferencias estadísticamente significativas en rendimiento académico medido a través de la calificación final de la asignatura, en función del grupo experimental considerado (n.s. 0,05). |

EL contraste de hipótesis que planteamos de homogeneidad entre los dos grupos, a través de la prueba t de diferencia de medias. Al haber obtenido un valor del estadístico t (g.l. 67) de 0,611, correspondiendo con un valor de probabilidad de aceptación de hipótesis nula de 0,543 (n.s. 0,05); rechazamos la hipótesis nula y resolvemos que los grupos son homogéneos en rendimiento académico (ver tabla 11).

**Tabla 11: prueba t de muestras independientes para rendimiento académico**

| Rendimiento académico de | T     | P     |
|--------------------------|-------|-------|
| ambos grupos             | 0,611 | 0,543 |

### 6.3. Fase final: Satisfacción de los grupos hacia la experiencia

Para evaluar la satisfacción que presentaron los estudiantes respecto de la experiencia en cada entorno de aprendizaje, se aplicó la encuesta de satisfacción (ver capítulo 5 de metodología en el que se describe el instrumento) que contiene tres dimensiones referidas a metodología de trabajo utilizada, actuación en los grupos (presencial/virtual) y satisfacción de la experiencia. A continuación se exponen los

datos descriptivos y comparación entre grupos (t y p) para cada una de las dimensiones, deteniéndonos por preguntas únicamente cuando los resultados indiquen diferencias significativas

### 6.3.1. Encuesta de satisfacción: metodología de trabajo utilizada

Para evaluar cuál es el grado de satisfacción, así como la forma de trabajo de los estudiantes respecto de la metodología utilizada para el estudio y disposición en cada uno de los entornos (presencial/ virtual), se les presentaron cinco preguntas cerradas referidas al uso de la metodología. En dicha dimensión las preguntas eran las mismas para ambos grupos. A continuación se presenta la tabla 12 con los estadísticos descriptivos y la prueba t para muestras independientes por cada pregunta realizada.

**Tabla 12. Estadísticos descriptivos y prueba T para muestras independientes en dimensión de metodología encuesta de satisfacción**

| Items <sup>52</sup> | Control      | N  | Media | Ds    | t      | P    |
|---------------------|--------------|----|-------|-------|--------|------|
| Ítem 1              | Experimental | 31 | 4,23  | ,547  | ,213   | ,832 |
|                     | Control      | 35 | 4,26  | ,575  |        |      |
| Ítem 2              | Experimental | 31 | 4,46  | ,657  | -,941  | ,350 |
|                     | Control      | 35 | 4,29  | ,783  |        |      |
| Ítem 3              | Experimental | 31 | 4,00  | ,728  | -1,263 | ,211 |
|                     | Control      | 35 | 3,74  | ,930  |        |      |
| Ítem 4              | Experimental | 31 | 2,12  | 1,320 | 4,859  | ,000 |
|                     | Control      | 35 | 3,87  | 1,586 |        |      |
| Ítem 5              | Experimental | 31 | 2,74  | 1,462 | 5,229  | ,000 |
|                     | Control      | 35 | 4,45  | 1,150 |        |      |

<sup>52</sup> Los 5 ítemes se refieren a: ítem 1 "He comprendido los objetivos de esta experiencia de aprendizaje"; ítem 2 "El contenido de aprendizaje es importante en el estudio de esta materia para el profesional de la Educación"; ítem 3 "He consultado el material de apoyo en profundidad"; ítem 4 "No he podido consultar el material de Internet"; ítem 5 "He trabajado únicamente con el material en fotocopias"

Los datos indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimental y control para los ítems 1, 2 y 3.

No obstante en el ítem 4 ( $t=4,858$ ;  $p=0,000$ ), y el ítem 5 ( $t=5,229$ ;  $p=0,000$ ) (ver tabla XX) sí existen diferencias estadísticamente significativas. El ítem 4, que se refiere a la posibilidad, o no, de consultar el material de internet, fue puntuado más alto por el grupo control ( $M=3,87$ ;  $ds=1,586$ ) que el experimental ( $M=2,12$ ;  $ds=1,320$ ). Del mismo modo el ítem 5, que alude a la posibilidad de consultar el material en fotocopias, puntuó más alto para el grupo control ( $M=4,45$ ;  $ds=1,150$ ) que el experimental ( $M=2,74$ ;  $ds=1,462$ ).

### 6.3.2. Encuesta de satisfacción: actuación frente a la experiencia

En la actuación frente a la experiencia analizaremos los resultados de las preguntas cerradas, pero primero presentaremos los resultados de la pregunta sobre el número de horas de estudio del material de consulta en tabla 13.

**Tabla 13: número de horas de estudio del material de consulta**

| Grupo                  | N  | media | Ds    | t     | P    |
|------------------------|----|-------|-------|-------|------|
| Experimental (virtual) | 33 | 8,06  | 3,082 | -,240 | ,811 |
| Control (presencial)   | 30 | 7,83  | 4,379 |       |      |

Los resultados muestran que para el grupo experimental la media de horas de estudio es de 8,06 y la ds de 3,082; mientras que para el grupo control la media es de 7,83 y la ds de 4,379. La prueba t para ambos grupos arroja -,240 y  $p=,811$ . Por todo esto, no existen diferencias de horas de estudio para ambos grupos.

Con respecto a las preguntas referidas a la actuación frente a la experiencia, presentaremos los resultados descriptivos y de contrastación de prueba t de muestras independientes para todas las respuestas en la tabla 14, sin embargo describiremos y

analizaremos únicamente aquellas preguntas que hayan arrojado resultados significativamente diferentes.

**Tabla 14: Estadísticos descriptivos y prueba T para muestras independientes en dimensión de actuación en encuesta de satisfacción**

| Ítems <sup>53</sup> | Control      | N  | Media | Ds    | T       | P       |
|---------------------|--------------|----|-------|-------|---------|---------|
| Ítem 8              | Experimental | 31 | 3,97  | ,969  | -1,148  | ,255    |
|                     | Control      | 35 | 3,65  | 1,305 |         |         |
| Ítem 9              | Experimental | 31 | 2,30  | 1,287 | 1,614   | ,112    |
|                     | Control      | 35 | 2,84  | 1,369 |         |         |
| Ítem 10             | Experimental | 31 | 4,40  | ,914  | -1,357  | ,179    |
|                     | Control      | 35 | 4,06  | 1,093 |         |         |
| Ítem 11             | Experimental | 31 | 2,11  | 1,255 | 2,032   | ,046*   |
|                     | Control      | 35 | 2,77  | 1,383 |         |         |
| Ítem 12             | Experimental | 31 | 1,31  | ,867  | ,410    | ,683    |
|                     | Control      | 35 | 1,42  | 1,205 |         |         |
| Ítem 13             | Experimental | 31 | 3,35  | 1,368 | 2,319   | ,024**  |
|                     | Control      | 35 | 4,07  | 1,048 |         |         |
| Ítem 14             | Experimental | 31 | 4,23  | ,910  | -3,288  | ,002**  |
|                     | Control      | 35 | 3,42  | 1,089 |         |         |
| Ítem 15             | Experimental | 31 | 4,06  | ,838  | -5,681  | ,000*** |
|                     | Control      | 35 | 2,42  | 1,455 |         |         |
| Ítem 16             | Experimental | 31 | 2,91  | 1,541 | -,392   | ,696    |
|                     | Control      | 35 | 2,77  | 1,478 |         |         |
| Ítem 17             | Experimental | 31 | 4,57  | ,698  | -12,040 | ,000*** |
|                     | Control      | 35 | 1,67  | 1,213 |         |         |

<sup>53</sup> Los 5 ítems se refieren a: ítem 1 “He comprendido los objetivos de esta experiencia de aprendizaje”; ítem 2 “El contenido de aprendizaje es importante en el estudio de esta materia para el profesional de la Educación”; ítem 3 “He consultado el material de apoyo en profundidad”; ítem 4 “No he podido consultar el material de Internet”; ítem 5 “He trabajado únicamente con el material en fotocopias”



Los datos indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimental y control para los ítems 8, 9, 10, 12 y 16. Las preguntas 8, 9, 10 y 12 eran iguales para ambos grupos. La pregunta 16 era diferente: para el grupo experimental el ítem se refería a los problemas técnicos con la plataforma y para el grupo control se preguntaba por la libertad de expresión a través del micrófono. No obstante esta diferencia, los resultados no arrojan diferencias estadísticamente significativas.

En los cinco ítems restantes, sí se presentan diferencias estadísticamente significativas. El ítem 11 ( $t=2,032$ ;  $p=,046$ ), el ítem 13 ( $t=2,319$ ;  $p=,024$ ), el ítem 14 ( $t=-3,288$ ;  $p=,002$ ) el ítem 15 ( $t=-5,681$ ;  $p=,000$ ) el ítem 17 ( $t=-12,040$ ;  $p=,000$ ). Los ítems 11, 14, 15 y 17 eran diferentes. El ítem 11 para el grupo control: “Me cuesta aportar sugerencias u opiniones personales cuando estoy en un grupo” y para el grupo experimental: “Me cuesta aportar sugerencias u opiniones personales por escrito en Internet”. El ítem 14 para el grupo control “La disposición de la sala me ha resultado cómoda” y para el grupo experimental: “El uso de Foros (Lista de Discusión) de Eudored me ha resultado fácil”. El ítem 15 para el grupo de control “El hecho de sentirme observado por la cámara de video ha impedido que interviniera en más ocasiones” y para el grupo experimental “He leído las intervenciones de mis compañeros, antes de responder”. El ítem 17 para el grupo de control: “La presencia de una observadora externa me ha coaccionado” y para el grupo experimental: “Me he sentido libre para responder en los foros”. Debido a la diferencia, no solo referido al formato, sino porque muchos de estos ítems apuntaban a otros aspectos, es que la diferencia entre ambos entornos es evidente. En el único caso en que esta diferencia es significativa es en el ítem 13, ya que para ambos grupos la pregunta era la misma: “Hemos tenido suficiente tiempo para intervenir”.

Lo interesante de los resultados del ítem 13 es que contra intuitivamente, el grupo experimental tuvo la percepción de que el tiempo no fue suficiente, aun cuando el foro estuviera abierto durante una semana, a diferencia del grupo de control que tuvo la

experiencia de los foros un solo día y, no obstante, su percepción es que el tiempo fue suficiente. No obstante estos resultados, contrastaremos estas afirmaciones con los resultados de las respuestas cualitativas.

### 6.3.3. Encuesta: satisfacción frente a la experiencia

En la satisfacción frente a la experiencia analizaremos los resultados de las preguntas cerradas 18, 19 y 20, que eran iguales para ambos grupos (experimental/ control). Presentaremos los resultados descriptivos y de contrastación de prueba t de muestras independientes para todas las respuestas en la tabla 15.

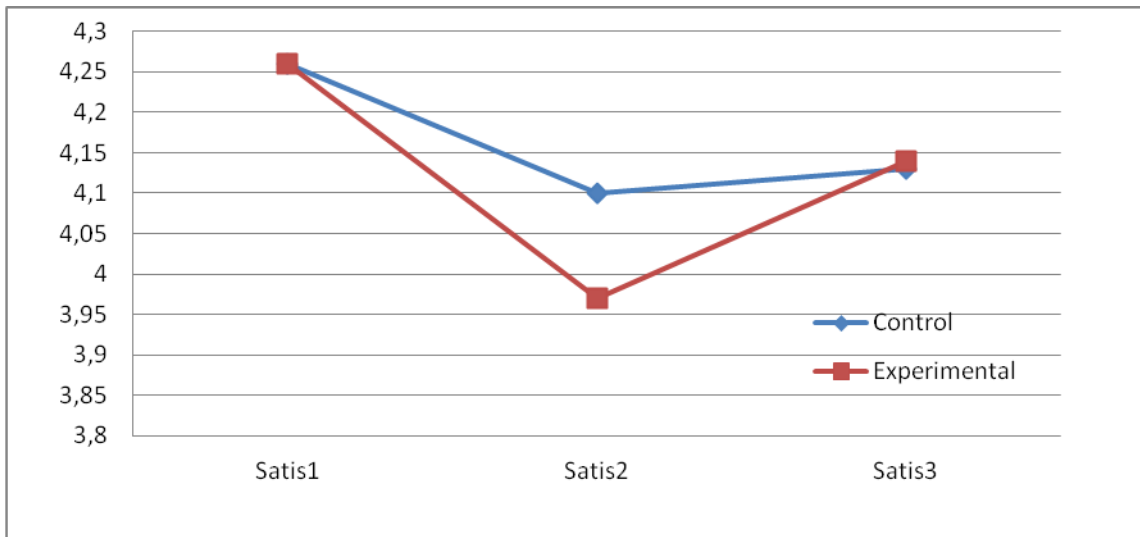
**Tabla 15: Estadísticos descriptivos y prueba T para muestras independientes en dimensión de satisfacción hacia la experiencia**

| Ítems   | Control      | N  | Media | Ds   | T     | P    |
|---------|--------------|----|-------|------|-------|------|
| Ítem 18 | Experimental | 31 | 4,26  | ,701 | ,005  | ,996 |
|         | Control      | 35 | 4,26  | ,815 |       |      |
| Ítem 19 | Experimental | 31 | 3,97  | ,707 | ,630  | ,531 |
|         | Control      | 35 | 4,10  | ,908 |       |      |
| Ítem 20 | Experimental | 31 | 4,14  | ,772 | -,065 | ,948 |
|         | Control      | 35 | 4,13  | ,957 |       |      |

Los resultados para el ítem 18, “Me he sentido satisfecho asistiendo a esta experiencia”, fueron para el grupo experimental  $M=4,26$  y  $ds=,701$  y para el grupo de control fue muy similar:  $M=4,26$  y  $ds=,815$ ; para este ítem el estadístico  $t=,005$  y  $p=,996$ . Para el ítem 19 “Creo que he aprendido sobre este tema más que si hubiera asistido a clases expositivas”, los resultados para el grupo experimental fueron  $M=3,97$  y  $ds=,707$  y para el grupo de control  $M=4,10$  y  $ds=,908$ ; los resultados  $t=,630$  y  $p=,531$ . Finalmente el ítem 20 “Recomendaría este tipo de metodología en otros temas” los resultados para el grupo experimental fueron  $M=4,14$  y  $ds=,772$  y para el grupo de control  $M=4,13$  y  $ds=,957$ ; para este ítem los resultados de los estadísticos fueron,  $t=-,065$  y  $p=,948$ . Todos estos datos indican que no existen diferencias

estadísticamente significativas entre los grupos experimental y control para los ítems 18, 19 y 20. Y no solo no existen diferencias significativas, sino que además el comportamiento de ambos grupos fue muy similar, tal como se aprecia en el gráfico 2

**Gráfico 2: media de satisfacción de grupos**



#### 6.3.4. Cuestionario de satisfacción: respuestas abiertas

El análisis de las respuestas de los estudiantes de ambos foros se resume en los siguientes cuadros, en los cuales dichas respuestas han sido clasificadas por “familias temáticas”, pues varios estudiantes emitieron respuestas dobles o triples, aduciendo elementos relacionados con el contenido del foro, su metodología y sus condiciones materiales.

#### RESULTADOS FORO PRESENCIAL

De los estudiantes que siguieron el foro presencial, 29 respondieron dando impresiones positivas o negativas, y 26 hicieron recomendaciones para mejorar el foro, tal como se observa en las tablas 16, 17 y 18. No obstante, es preciso aclarar que la totalidad de respuestas no se relacionan uno a uno con la totalidad de estudiantes,

esto, porque en el proceso de categorización se agruparon por familias de respuestas. Esto quiere decir que un estudiante puede expresar tres aspectos positivos diferentes y otro estudiante solamente referirse a un aspecto.

**Tabla 16: respuestas positivas grupo de control (presencial)**

| Familia de respuestas, relacionadas con:           | N°        |
|--|-----------|
| “compartir/ reflexionar con los demás / las ideas” | 14        |
| “experiencia nueva”                                | 7         |
| “aprendizaje significativo/ interesante”           | 4         |
| “hablar en público/ expresar opiniones”            | 4         |
| “te hace reflexionar”                              | 3         |
| “preparar (mejor) el tema (el material)”           | 3         |
| “uso de Tics”                                      | 2         |
| “mayor participación”                              | 1         |
| <b>Total de Respuestas</b>                         | <b>38</b> |

Las respuestas positivas al foro presencial se relacionan, mayoritariamente, con el “compartir/ reflexionar con los demás/ las ideas”, que corresponde a 14 respuestas. Le siguen el elemento “novedoso” de la experiencia (7) y “aprendizaje significativo/ interesante” (4) con “hablar en público/ expresar opiniones” (4).

**Tabla 17: respuestas negativas grupo de control (presencial)**

| Familia de respuestas, relacionadas con:                     | N°        |
|--|-----------|
| “hablar por (uso del) micrófono”                             | 13        |
| “poco (más) tiempo de preparación/ para exponer/ prepararse” | 10        |
| “no entender los temas”                                      | 5         |
| “presencia de la cámara/ observador externo”                 | 4         |
| “Nervios/ timidez/ tensión”                                  | 3         |
| “Muchos textos/ dudas”                                       | 2         |
| “problemas técnicos”   | 1         |
| “no estamos acostumbrados”                                   | 1         |
| “lectura superficial de los compañeros”                      | 1         |
| <b>Total de Respuestas</b>                                   | <b>40</b> |

Las respuestas negativas del foro presencial se relacionan mayoritariamente con elementos de formato, que intimidan a los estudiantes, es decir, con sus inhibiciones al hablar en público. Así, tenemos que 13 respuestas mencionan específicamente el “hablar (uso) del micrófono”, 4 mencionan la “presencia de la cámara/ observador

externo” y 3 se refieren a “nervios/ timidez/ tensión” producto de la experiencia. Otro grupo significativo de observaciones negativas se relaciona con “poco tiempo de preparación/ para exponer/ prepararse” (10).

**Tabla 18: sugerencias del grupo de control (presencial)**

| Familia de respuestas, relacionadas con:                            | N°        |
|---|-----------|
| “Preparar (comentar temas del) debate/ evaluar pautas antes         | 9         |
| “más tiempo para prepararlo/ para leer y entender”                  | 4         |
| “mejorar el debate/ más ideas/ pautas más claras”                   | 3         |
| “otra época con menos trabajo”                                      | 3         |
| “sala menos visible/ aislar ruidos”                                 | 2         |
| “no tener micrófonos/ más micrófonos”                               | 1         |
| “tiempo más flexible de acuerdo a los temas”                        | 1         |
| “Presentar artículos de ideas contrarias para enriquecer el debate” | 1         |
| <b>Total de Respuestas</b>  | <b>24</b> |

Curiosamente, el comentario negativo mayoritario (micrófonos/ cámaras) no tiene un correlato similar en las recomendaciones. Solo 2 respuestas mencionan “no tener micrófonos” o incluso su contrario “tener más micrófonos”. La principal sugerencia se relaciona, por el contrario, con la preparación y la discusión previa de temas y pautas de debate (9 de 24) para sacarle más provecho al foro.

### RESULTADOS FORO VIRTUAL

En el caso de los estudiantes que respondieron esta encuesta en el foro virtual, 30 dieron respuestas positivas o negativas y 28 hicieron recomendaciones. En las tablas 19, 20 y 21 se agrupan la totalidad referida a esa familia de respuestas, por lo que la relación entre cantidad de respuestas y estudiantes encuestados no es equivalente, tal como en los foros presenciales

**Tabla 19: respuestas positivas grupo experimental (virtual)**

| Familia de respuestas, relacionadas con:           | N° |
|--|----|
| “libertad en la expresión (de ideas)/ sin presión” | 12 |
| “experiencia nueva”                                | 8  |
| “te hace reflexionar”                              | 6  |
| “Flexibilidad/ libertad de horario/ comodidad”     | 6  |
| “compartir con los demás las ideas”                | 5  |

|   |           |
|---|-----------|
| “aprendizaje significativo”               | 2         |
| “Trabajar con tics”                       | 1         |
| “Dar opinión te obliga a preparar y leer” | 1         |
| <b>Total de Respuestas</b>                | <b>41</b> |

El grupo mayoritario de respuestas positivas se relaciona con la “libertad en la expresión (de ideas)/ sin presión (12), seguido de “experiencia nueva” (8) y “te hace reflexionar”. En general estas respuestas al foro virtual muestran una dispersión ligeramente mayor que en el caso del foro presencial. El atributo “compartir con los demás” es menos significativo que en el caso del foro presencial. Aparece también un elemento distinto, como es la “flexibilidad/ libertad de horario/ comodidad”, que obtuvo 6 menciones.

**Tabla 20: respuestas negativas grupo experimental (virtual)**

| Familia de respuestas, relacionadas con:                         | Nº        |
|--|-----------|
| “problemas técnicos”   | 8         |
| “poco debate”  | 8         |
| “poco tiempo de preparación”                                     | 4         |
| “malinterpretación/ falta de lenguaje verbal”                    | 3         |
| “falta de control externo/ profesor que aclare dudas”            | 3         |
| “difícil de llevar/ no había gente/ solo se resumía en los foros | 3         |
| “ideas similares”  | 2         |
| “no entender los temas”  | 1         |
| “lectura superficial”  | 1         |
| “Te expresas igual que hablando”                                 | 1         |
| “Se puede engañar a los demás”                                   | 1         |
| “No tener internet en casa”                                      | 1         |
| <b>Total de Respuestas</b>                                       | <b>36</b> |

Las respuestas negativas del foro virtual muestran un nivel aún mayor de dispersión. De un total de 30 respuestas 8 mencionan “problemas técnicos” de la plataforma, 8 se refieren a “poco debate” y 4 “poco tiempo de preparación (menos que en el foro presencial). Aparecen categorías inexistentes en el foro presencial, como “falta de control externo/ profesor que aclare dudas” y “malinterpretación/ falta de lenguaje verbal”. Estas últimas son de interesantes de analizar, pues se relacionan con el formato en sí.

**Tabla 21: sugerencias grupo experimental (virtual)**

| <b>Familia de respuestas, relacionadas con</b>                | <b>N°</b> |
|---|-----------|
| "más tiempo para prepararlo/ para el debate/ leer y entender" | 7         |
| "mejorar el debate/ más ideas"                                | 5         |
| "comentar los temas antes del debate"                         | 4         |
| "foro (debate) en tiempo real/ combinar presencial y virtual" | 4         |
| "otra época con menos trabajo"                                | 3         |
| "expresarse más libremente/ debate más participativo"         | 3         |
| "mejorar / aspectos técnicos"                                 | 2         |
| "saber más del tema/ otras lecturas"                          | 2         |
| "acordar horas limitadas para el debate"                      | 1         |
| "mayor control de horarios"                                   | 1         |
| "metodología a lo largo del curso/ debatir temas conocidos"   | 1         |
| <b>Total de Respuestas</b>                                    | <b>33</b> |

Las sugerencias también muestran un nivel significativo de dispersión, algunas relacionadas con "más tiempo para preparar el debate/ leer y entender", "mejorar el debate/ más ideas" y "comentar lo temas antes".

#### **6.4. Reflexiones finales del capítulo**

Los resultados presentados en el capítulo muestran que de acuerdo a las medias presentadas, los ds y especialmente las pruebas con el estadístico t, señalan claramente la homogeneidad de los grupos en relación con estilos de aprendizaje y rendimiento académico.

Los resultados referidos a la encuesta de satisfacción son más complejos de analizar. Por una parte se presentan diferencias entre respuestas, debido a que ciertas preguntas (ítems) eran diferentes de acuerdo al entorno en el que se trabajó, de modo que la diferencia estadística se explica por tal diferencia. No obstante, existen algunas preguntas que eran iguales para ambos grupos, y que, no obstante presentaron diferencias estadísticamente significativas. Estas respuestas, junto con los resultados cualitativos referidos a los aspectos negativos, positivos y sugerencias para mejorar la experiencia, serán puestas en relación junto con el análisis de todos los resultados de la tesis, en el capítulo final de la tesis.

## **CAPITULO SIETE**

# **MESO-ANALISIS CUANTITATIVO DE LOS FOROS**



## 7. Presentación

Con el objetivo de elaborar un análisis de las interacciones que sea adecuado con el modelo teórico presentado en este estudio, realizaremos una integración teórica y metodológica a partir de un análisis discursivo-dialógico de las interacciones en dos espacios pedagógicos diferentes: el virtual y el presencial. Para concretar esta propuesta, en este capítulo realizaremos un primer análisis global de cada foro del corpus (cuatro foros presenciales y cuatro virtuales) con el fin de relevar en cada uno de ellos los procesos discursivos que den cuenta de la creación de un conocimiento compartido, ya sea a partir de los textos entregados, como de las voces presentes dentro de los foros en una dinámica de interacción dialógica.

Este análisis global será realizado a partir de las dos meta-funciones discursivas elaboradas por Halliday y que reformularon otros autores en el marco de un constructo teórico para el análisis del discurso educativo. Específicamente consideramos la propuesta de Coll y Solé (1990) quienes señalaron la importancia de analizar la interacción educativa a partir de lo que denominaron dos niveles principales: i) la estructura<sup>54</sup> de la participación y ii) la estructura del contenido. La estructura de la participación, relacionada con la meta-función interpersonal, se refiere a la dinámica interaccional y el papel de los interlocutores, especialmente el papel de la profesora/tutora en la creación del contexto educativo. La segunda se relaciona con la meta función ideativa (también llamada ideacional), que corresponde en nuestro estudio al análisis de las nueve categorías propuestas, explicadas y ejemplificadas en el capítulo 5.

De esta forma, el objetivo del capítulo es presentar los resultados cuantitativos de las categorizaciones realizadas en la totalidad de los foros. Se presentará cada foro por separado, partiendo por los foros virtuales y siguiendo con los presenciales. En cada

---

<sup>54</sup> La perspectiva de Coll y Solé no es estructuralista, sino funcionalista. El término se utiliza para dar cuenta de una cierta arquitectura discursiva que se diferencia de otra

foro se analizará la estructura de la participación, es decir, la dinámica interaccional del foro y posteriormente la del contenido, que es la categorización de los foros en cuanto a su naturaleza cognitiva y discursiva. Por último, se presentarán los resultados globales, contrastando los foros presenciales con los virtuales.

## **7.1. Primer nivel de análisis: estructura de participación y del contenido en los foros virtuales**

Los cuatro foros virtuales estuvieron abiertos simultáneamente durante una semana. Los 36 alumnos participantes entraban y salían de los foros de forma libre, con la única condición de participar al menos una vez y de que el foro se cerraría al terminar la semana.

Analizaremos cada foro virtual desde dos perspectivas: la estructura de la participación, que se centrará en la dinámica interaccional; y la estructura del contenido, que analizará cada intervención desde la perspectiva del aporte en términos de contenido, es decir, en una dimensión cognitivo-curricular. Evidentemente estas dos dimensiones se relacionan, en cuanto ambas representan categorías de análisis que en conjunto dan cuenta de la creación de un contexto educativo de potencial semiótico de significación. Sin embargo, ambas categorías serán presentadas de forma separada en esta primera etapa, para ser integradas en el análisis y posterior reflexión a la luz de la teoría.

### **7.1.1. Análisis global de la estructura de la participación del foro virtual N°1**

El foro virtual 1 presenta 82 intervenciones, cuatro de las cuales pertenecen a la tutora. De esas 82 intervenciones, es posible observar claramente que ninguna se sale del patrón didáctico-discursivo centrado en el contenido o en las tareas académicas pedidas. La dinámica interaccional carece de contenidos ajenos a los del curso, es decir, intercambios típicos referidos al humor, las interrupciones o las ideas divergentes, no están presentes en este foro.

En la estructura de participación global vemos que de la intervención 1 a la 9 no hay interacción, no existe co-referencialidad ni se producen respuestas con respecto a lo

que otros dicen. Los alumnos se refieren a los temas propuestos en los textos, sin retroalimentación entre ellos; recién en las intervenciones 10 a la 13 hay interacción entre los estudiantes, la que está relacionada con el contenido estudiado. En la intervención 14 la tutora da una instrucción técnica muy corta y a partir de la intervención 15 a la 25 los alumnos vuelven a su monólogo sin interacción, haciendo referencia a los textos leídos, sin otras referencias a los discursos de los compañeros. Es necesario que la tutora explícitamente invite al debate en la intervención 26 para que algunos los alumnos inicien el debate. Desde la intervención 27 a la 60 la tutora no interviene, ya que en la intervención 61 vuelve a invitar al debate, sin embargo, su intervención no produce un efecto significativo pues solamente hay tres intervenciones que hacen referencia a discursos de los compañeros, pero sin que exista una presencia explícita de cadenas interactivas desde la intervención 61 a la 82, que es cuando se termina el debate. Por último, en la intervención 82, un estudiante termina el debate a partir de un contenido tratado en una de las lecturas propuestas. No existe una síntesis o conclusión del debate.

En términos cuantitativos observamos que de las 78 intervenciones de los estudiantes, 14 intervenciones corresponden a respuestas de otros estudiantes, es decir, implican un patrón de interacción entre estudiantes, y 64 intervenciones implican un patrón discursivo monológico, que no genera respuesta ni tampoco responde a otros estudiantes, sino únicamente al contenido tratado y a la tarea específica solicitada. Esto significa que en el foro virtual 1 el 82% de las intervenciones de los estudiantes están aisladas unas de otras, sin un patrón de interacción de ningún tipo. Por otra parte, el 4,8% de las intervenciones corresponde a la participación de la tutora. Así, se puede afirmar que la intervención de la tutora es mínima y que la interacción de esta con los estudiantes no corresponde al IRE clásico, tal como se observa:

2-(M.jrc: refuerzo positivo) *Ana belén, me parece una intervención muy buena. Sigue así...*

14. *ídem a lo anterior*

26. *Por favor, poned un "tema" sobre el que estáis escribiendo, por ejemplo "otra definición",*

*"mi idea de calidad", etc.. y tened cuidado cuando añadís respuesta a otra respuesta. Esto se hace dentro de la pantalla de una respuesta ya escrita y no en la de fuera.*

*Convendría que hubiera debate en alguna de las respuestas de algún compañero, podéis criticar, dar otra opinión, etc...*

*61. Hasta ahora observo que en este Foro hay poco debate, ¿podríais intervenir más respondiendo a cuestiones que plantean otros compañeros? Gracias.*

La estructura de participación del foro virtual 1, muestra que en un nivel global de análisis, los estudiantes interactúan poco entre sí, no existen cadenas interactivas extensas que den cuenta de la construcción de un discurso complejo. Los alumnos principalmente hacen referencia al discurso "canónico" que son los textos de lectura, creando una suerte de monólogo que responde mínimamente a la consigna dada para el debate. De esta forma, el foro muestra que la dinámica participativa carece de una estructura interna típica de clase<sup>55</sup>: inicio del profesor, instrucciones dirigidas, realización de la tarea de los estudiantes y progresión de esa tarea, para terminar en una síntesis de la sesión, que le dé sentido a la misma. Básicamente observamos participaciones aisladas, con grados mínimos de interacción, es decir, como una serie de discursos personales cuya suma da un total cuantitativo, pero que no suma una globalidad estructurada en secuencias discursivas unificadas o que tengan un patrón discursivo claro, ni tampoco una articulación de contenidos.

### **7.1.2. Análisis global del contenido del foro virtual Nº 1**

En el primer foro virtual la tarea realizada por los alumnos está enfocada principalmente en el análisis y la lectura de los textos, situación que es totalmente normal en un debate de carácter académico. Lo que sí es importante destacar, es la falta de interacción entre ellos, tal como fue comentado en el análisis de la estructura de participación. Es evidente que la estructura de participación y del contenido, como

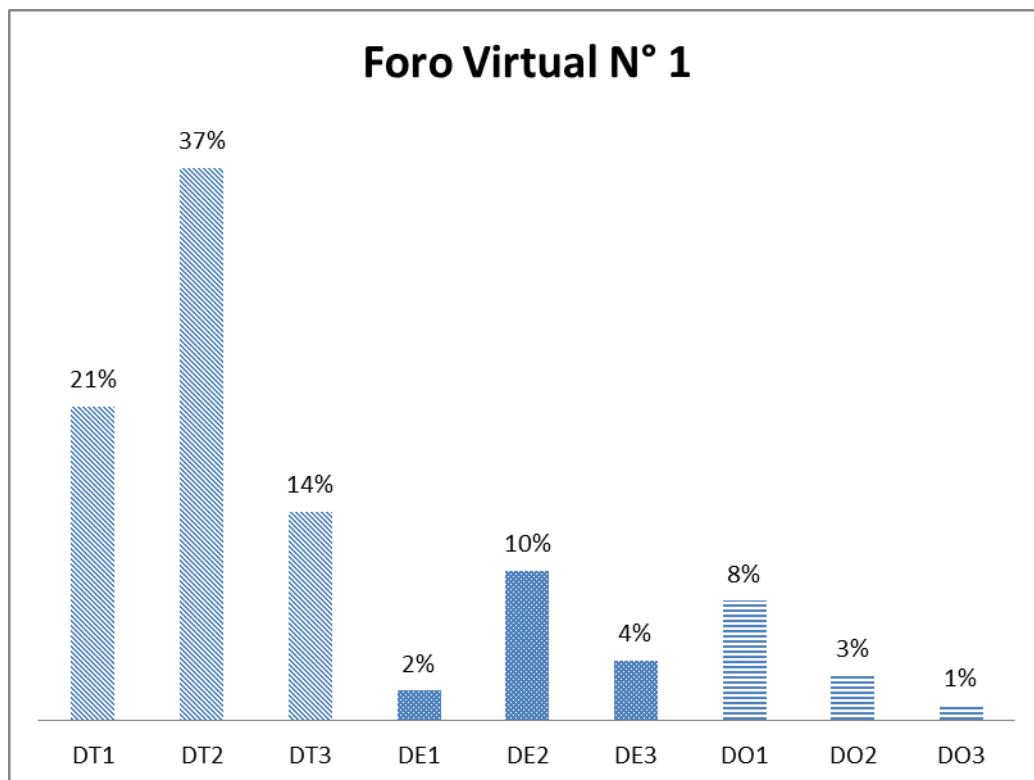
---

<sup>55</sup> Lo que no significa que existan formatos convencionales que puedan reconocerse, como una actividad de trabajo grupal pautado inicialmente y destinado al control de la lectura o de la asimilación del contenido del texto fuente, como describimos a continuación.

se señalaba anteriormente, se interrelacionan y dan a luz el sentido global de la interacción al crear el contexto educativo que da cuenta de los significados reelaborados y compartidos por los alumnos.

A continuación presentamos el cuadro correspondiente a las frecuencias y porcentajes referidos a las 9 categorías de análisis relacionadas con el contenido académico, que están asociadas a las tres grandes dimensiones de acuerdo a la fuente/origen del discurso y que son tres: DT (origen textos leídos), DE (origen voces de otros estudiantes), DO (otras voces o voz de la tutora):

**Gráfico 3: Resumen estructura del contenido foro virtual N°1**



De las 82 intervenciones presentes en este foro, 78 pertenecen a los alumnos para ser categorizadas, ya que las intervenciones de la tutora solamente inciden en el análisis de la construcción discursiva como estructura de participación pero no en el análisis de las categorías del contenido discursivo. De estas 78 intervenciones de los alumnos,

hay 78 unidades de análisis independientes de acuerdo al análisis realizado, tal como se explicó en el capítulo anterior. Esto quiere decir que en este foro la correspondencia entre intervenciones analizadas y unidad de análisis es equivalente.

De acuerdo a los datos, observamos que en este foro los estudiantes se concentran ampliamente en la dimensión DT (interacción con los textos fuente), con un 72% total de esta en la totalidad del foro, la mayoría corresponde al nivel DT2, con un 37%. En la categoría DT1 la participación corresponde al 21%. En el nivel DT3, la participación es menor, con un 14%.

En relación con la dimensión DE, correspondiente a aquellas intervenciones de los estudiantes en que existe una respuesta o referencia al discurso de otro compañero, la cantidad de intervenciones es baja. En una visión global, vemos que de las 78 unidades discursivas categorizadas, un 16% pertenece a la dimensión DE; y de este 16%, un 2% pertenecen al nivel DE1, un 10% al nivel DE2 y un 4% al nivel DE3.

Por último, en relación con la dimensión DO, referida a discursos ajenos que no se relacionan con los textos dados ni con interacciones de los demás estudiantes (pero que sí incluyen respuestas explícitas de la tutora en función de una tarea solicitada) observamos que solamente el 12% pertenecen a esta dimensión. De ella, un 8% corresponde al nivel DO1, un 3% al nivel DO2, y un 1% al nivel DO3. Vemos que la dimensión DO es la que presenta menos unidades de análisis, ya que los estudiantes no suelen salirse del marco conceptual de los textos dados ni tampoco se refieren a otras fuentes. Otra de las razones de por qué hay una presencia baja de esta dimensión, es porque los estudiantes tampoco tienen la oportunidad de responder a la tutora, cuya presencia es escasa en este foro.

Aun cuando la presencia del nivel de procesamiento cognitivo alto no es menor, se nota una predominancia en el nivel de procesamiento medio, tanto en las dimensiones referidas a los textos (DT2) como a las interacciones referidas a otros estudiantes

(DE2). En la dimensión DO, la mayor presencia de un nivel de procesamiento bajo (DO1) indicaría que la mayoría de estas intervenciones se refieren a discursos disruptivos, no relacionados con un contenido académico significativo. En términos cuantitativos globales, es decir, agrupando todas las dimensiones (DT, DE y DO), estaríamos en presencia de un 31% de participaciones que elaboran discursos de nivel cognitivo bajo, 50% de nivel cognitivo medio y solo un 19% de participaciones de nivel cognitivo de orden superior, también llamado pensamiento crítico.

### **7.1.3. Análisis global de la estructura de la participación del foro virtual Nº 2**

El foro virtual Nº 2 tiene 55 intervenciones. De estas, solamente una corresponde a la tutora. Al igual que en el foro anterior, los estudiantes participan únicamente en función de la tarea planteada, sin hacer alusiones a cuestiones extra académicas.

El patrón de participación mantiene una dinámica de mínima interacción: de la intervención 1 a la 18 los estudiantes no interactúan entre sí ni con la tutora, solamente se limitan a realizar la tarea solicitada, que consiste en reflexionar en torno a los conceptos de evaluación interna y la externa. Recién en las intervenciones 19 y hasta la 22, los alumnos elaboran discursos referidos a las participaciones de otros estudiantes, a partir del contenido tratado. De la intervención 23 y hasta la 34, los alumnos vuelven a comentar el contenido sin interactuar entre sí. La intervención 35 rompe este esquema al buscar la interacción, pero no recibe respuesta, razón por la que los alumnos vuelven a su “monólogo” desde la intervención 36 a la 39. En la intervención 40 y 41, existe una pequeña interacción, de la que sigue un comentario de la tutora, quien explica un procedimiento técnico, intervención que por lo demás, es la única que hace la tutora en todo el debate. Después de esto los alumnos retoman su discurso individual desde las intervenciones 43 a la 44. En la intervención 45, el estudiante elabora un contenido que intenta romper con la dinámica sin interacción, pero otra vez no logra ningún efecto. En las intervenciones 46 a 51, los estudiantes



construyen mensajes que no se relacionan interactivamente con otros estudiantes, manteniendo la dinámica monológica. La intervención 52, de manera solitaria, establece una interacción, pero otra vez se vuelve a la tarea en solitario y en interacción únicamente con el texto “fuente” hasta casi el final del debate, donde el estudiante hace alusión a lo dicho por otra compañera, pero esta intervención no plantea una síntesis global del foro, quedando como un mensaje más en el flujo discursivo.

De las 54 intervenciones de los alumnos, 9 corresponden a respuestas de otros estudiantes, esto se traduce en términos porcentuales que 17% de las intervenciones involucran algún tipo de interacción entre estudiantes, por lo que 83% de las intervenciones se corresponden con un patrón de interacción monológico, que no responde ni busca respuesta de otros estudiantes ni tampoco de la tutora. Por otra parte, el 1,8% de las intervenciones corresponde a la participación de la tutora, que es la representación porcentual de una sola intervención y que se refiere a un procedimiento técnico:

|  |
|--|
| 42- TUTORA: Observo que algunos no habéis entendido dónde hay que responder. Si queréis hacer una intervención no ligada a ninguna respuesta tenéis que picar en el botón del final de la página principal del Foro no dentro del de una de las respuestas de un compañero. Fijaros bien.... |
|--|

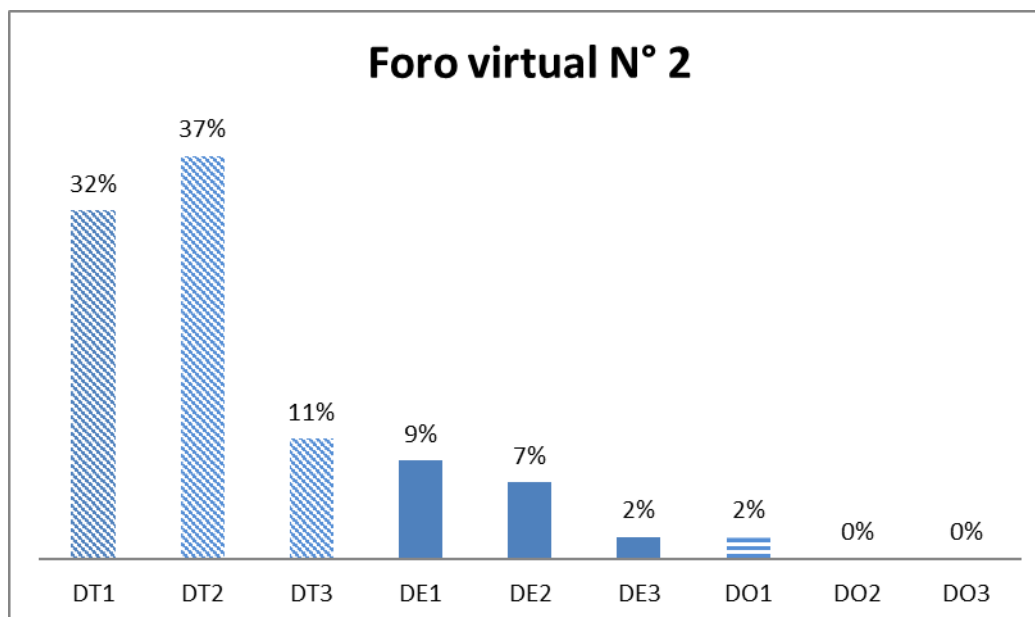
En este nivel de análisis, la estructura de participación global muestra un nivel bajo de cohesión grupal y de construcción conjunta de conocimiento, lo que será analizado con mayor precisión en el análisis de la estructura de contenido y, posteriormente, con el análisis detallado de la construcción discursiva de los foros en el capítulo siguiente. Al igual que el foro virtual anterior, este foro carece de una estructura secuencial típica con un inicio, desarrollo y síntesis o cierre final. En esta dinámica se ve que no existe una progresión del contenido ni de la tarea, las primeras participaciones no se diferencian de las últimas, de modo que no existe la presencia de un discurso

cohesionado ni una dinámica interactiva que dé cuenta de la construcción de un macrodiscurso educativo.

#### 7.1.4. Análisis global del contenido del foro virtual N° 2

De manera similar al foro N° 1, los estudiantes se concentran básicamente en la dimensión DT, dato que se correlaciona con la descripción de la estructura de participación, en la que se puede ver la falta de cadenas interactivas y la ausencia de un discurso creado conjuntamente. En el gráfico que presentamos a continuación esta afirmación se hace evidente.

Gráfico 4: Resumen estructura del contenido foro virtual N° 2



De las 55 intervenciones del foro virtual N° 2, 54 corresponden a participaciones de los estudiantes. De estas, se categorizaron 55 unidades de análisis, dato del que se desprende que prácticamente la totalidad de los mensajes de los estudiantes, corresponden a una unidad de análisis, esto es, que cada mensaje se ceñía a un mismo tema, mismo acto de habla y mismo nivel de procesamiento discursivo, a excepción del mensaje final, en el que el estudiante elabora un mensaje que fue categorizado en dos

unidades de análisis, puesto que primero se refiere al contenido de los textos (DT) y posteriormente hace referencia a lo dicho por otro alumno (DE).

En el análisis de la estructura del contenido de este foro, es posible observar que hay una predominancia de la dimensión DT con un 80% de participación, lo que significa un porcentaje aun mayor que el foro previo. De esta dimensión, un 38% corresponde a la categoría DT2. En este foro, a diferencia anterior, muchas intervenciones están en el nivel 1 con un 31%, este dato significa que los alumnos desarrollan ampliamente un discurso de bajo procesamiento cognitivo. Finalmente, en la categoría DT3, que corresponde a un nivel de procesamiento discursivo alto, solamente encontramos un 11% del total.

Con respecto a la dimensión DE, vemos que de las 55 unidades analizadas, 9 pertenecen a esta dimensión, es decir, un 18%. De esta, la mayoría corresponde a un nivel de procesamiento cognitivo bajo (1) con un 9%. En la categoría DE2, hay un 7% de participación; y finalmente, en el nivel 3, que corresponde al nivel de procesamiento discursivo alto, solamente hay un 2%.

En relación con la dimensión DO, su presencia es todavía menor que las DE, puesto que solamente un alumno elabora una intervención en esta categoría, y con un nivel de procesamiento bajo, es decir, hay un 2% de participación en la categoría D01.

En síntesis, cabe decir que este foro presenta una pobreza en ideas proporcional a la pobreza en interacciones discursivas de alta complejidad. La presencia de un nivel de procesamiento alto (DT3 y DE 3) con un 12% de presencia global, es bastante menor. El nivel de procesamiento medio (DT2 y DE2) es de un 44%. Y el nivel de procesamiento bajo (DT1, DE2 y DO1) es de un 43%, es decir, casi igual al nivel 2. Esto datos muestran que la creación de un conocimiento a partir de las interacciones entre estudiantes es bastante bajo, dato que será profundizado en el capítulo siguiente.

### **7.1.5. Análisis global de la estructura de la participación del foro virtual N°3**

En este foro virtual, al igual que en los anteriores, se puede observar que la participación de la tutora es mínima, con solo una intervención. Por lo tanto, de las 79 intervenciones, 78 pertenecen a los alumnos. Al igual que en lo observado en los foros virtuales previos, los estudiantes no se salen del patrón discursivo centrado en el contenido. Sin embargo, la dinámica interaccional es diferente, con mayor dinamismo discursivo y con una presencia de mayor interacción entre los estudiantes.

Específicamente, se puede observar que en las intervenciones 1 a la 7 no hay interacción, ya que los alumnos elaboran su discurso a partir del contenido de los textos; en la intervención 8 un estudiante presenta un tema ajeno a los textos y a los demás estudiantes, pero tal divergencia no produjo respuestas en los compañeros. Cabe destacar que de la intervención 9 a la 17 los estudiantes empiezan a dialogar entre sí, haciendo referencia a sus propios discursos, (en este caso, está la excepción en la intervención 10, totalmente aislada del resto). Las intervenciones 18 y 19 son disruptivas, porque presentan ideas ajenas a los textos y a otros compañeros, pero sin generar ideas o debate posterior en torno a ellas. De la intervención 20 a la 27, los estudiantes retoman su habitual monólogo, aunque hay dos intervenciones que buscan el diálogo (23 y 26) pero sin recibir retroalimentación, seguramente por su nivel bajo de procesamiento discursivo.

En la intervención 28 empieza un proceso de interacción más dinámico que dura hasta la intervención 37, en el que se suman voces diversas: alumnos que dialogan entre sí, con el contenido de los textos y con otras voces divergentes. En la intervención 38 interviene la tutora, la única de todo el debate, en la que propone una tarea a los estudiantes. Y es a partir de aquí que la interacción discursiva cobra una mayor dinámica, por ello, desde la intervención 39 y hasta la 61, los estudiantes se dedican principalmente a responder a la tutora (exceptuando algunas intervenciones que

vuelven al tema de los planes de mejora) como si fuera un típico intercambio IRE; la gran diferencia con el intercambio canónico IRE, es que la tutora no evalúa a los estudiantes y éstos, al no recibir la retroalimentación acostumbrada, se limitan únicamente a “hacer la tarea” solicitada (que consiste en elaborar argumentos en los centros educativos para convencer a los directivos a implementar un plan de mejora) sin elaborar un debate más complejo a partir de las ideas que van surgiendo, ya que ellas son en su mayoría ajenas a los textos fuente, pero manteniendo el tema del debate relacionado con la evaluación educativa. Desde la intervención 61 hasta el final del foro, los estudiantes, en general, plantean sus ideas aisladamente: algunos en relación a los planes de mejora, otros en relación a lo planteado por la tutora y unos pocos, comentando temas leídos de los textos. En la intervención 68 y 69 podemos observar un tipo de discurso más complejo y encadenado, que toma las voces discursivas de los otros estudiantes.

En este foro, aun cuando la presencia de la tutora es mínima, resulta significativa en relación con los foros previos, ya que los estudiantes responden a la tarea planteada por ella, mediante largas secuencias discursivas. Esta intervención es:

|   |
|---|
| 38-tutora: hasta ahora os habéis centrado en temas colaterales, yo preguntaría, a ver si alguno responde: ¿Cómo convenceríais a un centro de enseñanza no universitaria para que iniciara un Plan de Mejora? ¿Con qué argumentos? |
|---|

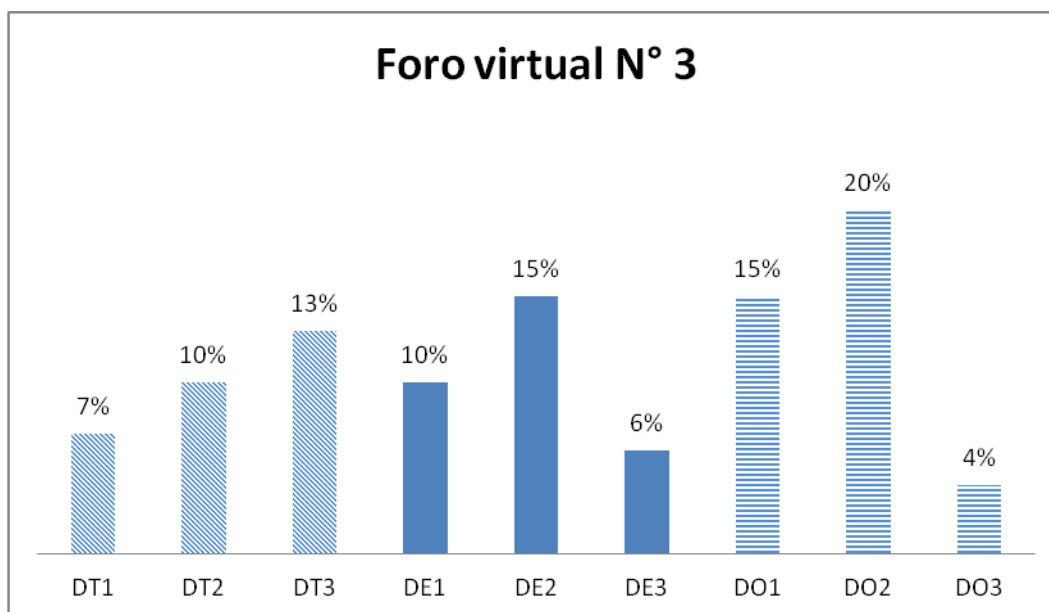
En términos cuantitativos porcentuales en este foro hay un 55% de intervenciones que corresponden a dinámicas interactivas, ya sea en respuesta a lo que señala la tutora o respuestas de estudiantes anteriores. Por lo tanto, un 45% de las intervenciones corresponden a discursos monológicos. La presencia de la tutora en términos porcentuales es de 1,2%. De esta forma se concluye que en este foro se presentan macrodiscursos parciales, aunque en la dinámica interaccional de todo el foro no existe una coherencia discursiva global.

### 7.1.6. Análisis global del contenido del foro virtual N° 3

Tal como señalábamos anteriormente, a diferencia de los foros 1 y 2, en este foro los estudiantes elaboran discursos más heterogéneos, en el que las voces discursivas van surgiendo de lugares diversos, relacionados con el contenido, con la tutora y con las interacciones de los compañeros.

En el siguiente gráfico es posible observar la presencia de dicha diversidad, con las frecuencias y porcentajes de las 9 categorías de análisis propuestas.

**Gráfico 5: Resumen estructura del contenido foro virtual N° 3**



En este foro, 78 de las 79 intervenciones son de los estudiantes, siendo 85 las unidades categorizadas; esto significa que los estudiantes, en su mayoría, mantienen en cada intervención un mismo tema y una misma intención comunicativa de forma compacta, pero a diferencia de los foros virtuales previos, esta relación no es directa, esto es, intervención igual a una unidad categorizada.

En relación con la dimensión DT, y al igual que en los foros previos, los estudiantes normalmente se centran en una idea que desarrollan parcialmente, sin involucrar todas las ideas del texto y manteniendo una voz discursiva única, es decir, se centran en un solo tema, un mismo acto de habla y propósito comunicativo. Específicamente, en esta dimensión hay solamente un 30% de participación, lo que revela la diferencia de este foro con respecto a los dos previos, en los que había una amplia predominancia de la categoría DT con respecto a las otras. Dentro de esta categoría, predomina el nivel de procesamiento alto, con un 13%, dato que también es significativo y diferente al patrón de los foros previos, ya que es la primera vez que la categoría de procesamiento alto es superior a la de procesamiento discursivo medio. Con respecto a este último, hay un 10% de participación. Y finalmente, con el nivel de procesamiento bajo, solamente encontramos un 7%.

De acuerdo a los datos, en la dimensión DE que se corresponde con las participaciones más significativas, se presenta una participación del 31%. Predomina el nivel de procesamiento medio (DE2), con un 15%. El nivel de procesamiento bajo no es menor, con un 10%. Finalmente, el nivel de procesamiento alto (DE3) solamente presenta un 6% de presencia.

Con respecto a la dimensión DO, se rompe la tendencia de los foros 1 y 2 previamente analizados: los datos muestran que los estudiantes se focalizan en esta dimensión con un 39%. La categoría DO2 predomina, con un 20%. En la categoría DO1 se observa una presencia del 15%, porcentaje alto, considerando que es un nivel de procesamiento discursivo bajo. Finalmente, en la categoría DO3, que es la de procesamiento discursivo alto, solamente encontramos un 4%.

En término porcentuales, cabe decir que este foro presenta mayor riqueza de ideas que los foros previos, considerando que existe una presencia de 23% del nivel de procesamiento discursivo alto (DT3, DE3 y DO3); un 45% de procesamiento discursivo medio (DT2, DE2 y DO2); y un 32% de procesamiento cognitivo bajo (DT1, DE1 y DO1).

Como síntesis global, se puede afirmar que los estudiantes van estableciendo mayor nivel de complejidad discursiva, lo que se ve reflejado en razonamientos más críticos, expresado en la mayor presencia de unidades discursivas de procesamiento cognitivo alto con respecto a los foros previos.

#### **7.1.7 Análisis global de la estructura de la participación del foro virtual N°4**

En el foro virtual N° 4 hay 50 intervenciones, de las cuales tres pertenecen a la tutora. Siguiendo el patrón discursivo observado en los foros virtuales previos, la gran mayoría de las intervenciones forman parte del contenido o a la tarea académica, pero a diferencia de los foros previos, en los que no se observó ni una sola de estas participaciones divergentes, en este foro se encuentra una.

En el análisis más detallado de la estructura de participación de este foro, es posible observar que las intervenciones son generalmente individuales no dialógicas, esquema que se rompe en ciertas ocasiones, con participaciones interactivas aisladas. Estas intervenciones son las 8 y la 9, interacción que se pierde totalmente desde el turno 10 y hasta la 24, intervenciones en las que es posible observar que cada una corresponde a alumnos diferentes que responden a la tarea propuesta por la tutora, pero sin generar conocimientos compartidos. En la intervención 25, un estudiante hace alusión a un discurso previo, pero sin generar mayor respuesta. Otra vez, desde la intervención 26 y hasta la 34, los estudiantes vuelven a su monólogo habitual, realizando la tarea solicitada sin reflexionar sobre los aportes de los compañeros ni tampoco sobre los textos o el contenido del curso. Solamente en la intervención 35, y hasta la 37, hay un indicio de diálogo, que genera un aporte al discurso creado del foro, lamentablemente este aporte no genera mayor participación, ya que otra vez los estudiantes retoman su monólogo hasta el final del debate, con excepción de la participación 46 que rompe el monólogo. Desde esta participación y hasta el final, se mantiene el monólogo habitual.



En este foro virtual, al igual que los anteriores, se puede observar que la participación de la tutora es mínima, interviniendo en tres ocasiones: la primera para pedir la aclaración a una estudiante y las otras dos para dar instrucciones técnicas muy precisas, tal como vemos a continuación con un ejemplo de cada una:

3- TUTORA. Noelia no entiendo muy bien el ejemplo que pones, ¿es una reflexión sobre algo que has leído? ¿de dónde lo has sacado?

4- TUTORA. Tened cuidado al añadir respuestas, comprobad que queda grabado. Salid del programa y volved a entrar a ver si os véis la respuesta.

En términos cuantitativos porcentuales, este foro presenta un 14% de participaciones que expresan interacción, ya sea entre estudiantes o con la tutora, de tal forma que la mayoría de las intervenciones, un 76%, representa intervenciones aisladas o monológicas. Por otra parte, la presencia de la tutora es de un 6%. A continuación analizaremos el contenido de las interacciones, ya que como explicábamos al inicio de este capítulo, la estructura de participación está estrechamente ligada a la estructura del contenido, aun cuando se puedan analizar de forma separada.

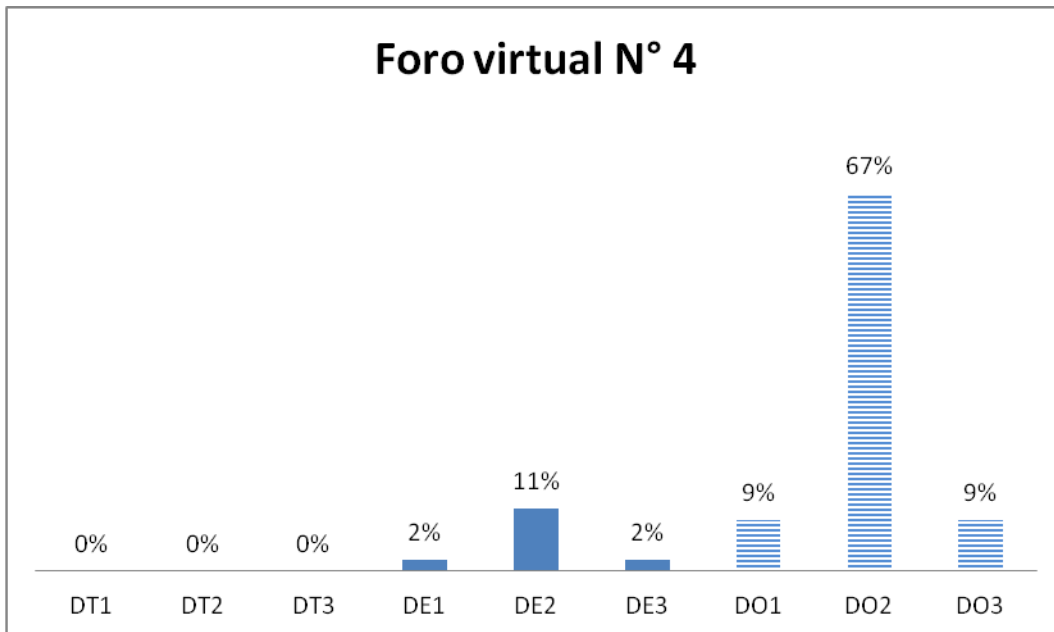
#### **7.1.8 Análisis global de contenido del foro virtual N° 4**

En este debate hay 50 intervenciones, 47 de las cuales pertenecen a los alumnos y que, a su vez, fueron categorizadas en 45 unidades de análisis, ya que en una intervención el estudiante no habla, y en otra no es posible realizar la categorización sobre el nivel del procesamiento de la información en relación con el contenido, debido a que se refiere a la solicitud de información contingente. Este tipo de interacción que es típica en los intercambios presenciales, son muy infrecuentes en los foros virtuales, de hecho, el foro virtual N° 4 es el único que presenta una participación de este tipo.

En el foro virtual N° 4, la dinámica discursiva es bastante homogénea, concentrándose en la dimensión DO, especialmente en la categoría DO2. Es llamativo que no exista ni

una sola unidad de análisis que pertenezca a la categoría DT; en este sentido. En el gráfico que presentamos a continuación, es posible observar claramente esta característica:

**Gráfico 6: Resumen estructura del contenido foro virtual N° 4**



En la dimensión DE, existe baja presencia: un 2% de categoría DE1, un 11% en la categoría de procesamiento medio, DE2 y finalmente, un 2% en la categoría DE3, que corresponde a un nivel de procesamiento cognitivo alto.

En este foro, existe una predominancia de la dimensión DO, con un 67% de participación en el nivel DO2. En la categoría DO1 y en la DO3, existe un 9% de participación respectivamente. Una de las razones que explicaría la predominancia de esta dimensión y especialmente en el nivel de procesamiento cognitivo medio (y de paso, dejando casi invisibles las demás categorías) es porque la mayoría de los estudiantes responden a la consigna de la tutora, pero sin interactuar entre sí ni tampoco haciendo alusión a los contenidos académicos presentes en los textos dados. Esto implica que los estudiantes realizan su tarea adecuadamente, principalmente en un nivel medio de logro en esta dimensión.

En términos cuantitativos porcentuales, en este foro existe una presencia de 11 % del nivel de procesamiento discursivo alto (DE3 y DO3); un 78 % de procesamiento discursivo medio (DE2 y DO2); y un 11 % de procesamiento cognitivo bajo (DE1 y DO1). De esta forma, observamos que los estudiantes en su mayoría realizan la tarea señalada por la tutora, pero sin alcanzar niveles cognitivos ni discursivos de mayor complejidad.

## **7.2. Primer nivel de análisis: estructura de participación y del contenido en los foros presenciales**

Los cuatro foros presenciales fueron organizados bajo la modalidad de video streaming, tal como se explicó detalladamente en el capítulo de metodología. Los 34 alumnos participantes, fueron agrupados en grupos pequeños de aproximadamente ocho participantes, quienes interactuaban en un tiempo que podría ser de 1 a dos horas, dependiendo del grado de participación y debate de los propios estudiantes.

Analizaremos cada foro presencial de forma similar al análisis realizado en los foros virtuales, tanto desde una dimensión interactiva (estructura de la participación), como de una dimensión cognitiva-discursiva (estructura del contenido), de la misma forma que los foros virtuales.

### **7.2.1. Análisis global de estructura de la participación del foro presencial N° 1**

En el foro presencial N°1 se identificaron 78 intercambios de mensajes completos, de esos 78 intercambios, 26 corresponden a la tutora. En este sentido, observamos que la participación de la tutora es alta y activa, no solamente por la cantidad de intercambios, sino por la cualidad de éstos: por una parte participa en secuencias interactivas completas con los estudiantes, y por otra parte, existen participaciones más extensas que expresan actos de habla diversos. De las 52 intervenciones de los

alumnos, 38 corresponden a respuestas de otros estudiantes, esto se traduce en términos porcentuales que 73% de las intervenciones involucran algún tipo de interacción entre estudiantes y con la tutora, por lo que 27% de las intervenciones se corresponden con un patrón de interacción monológico, que no responde ni busca respuesta de otros. Por otra parte, el 33% de las intervenciones corresponde a la participación de la tutora. A continuación veremos ejemplos de estos tipos de participación en que la presencia de la profesora es alta:

**Ejemplo de una secuencia interactiva completa:**

28. MTPM: sí, en la evaluación de los profesores  
29. TUTORA: no no la evaluación de los profesores porque la evaluación de los profesores es otro proceso diferente  
*(Una chica habla pero no se entiende)*  
30-MTPM que has preguntado que si hemos estado en algún proceso  
31. TUTORA: que sólo habéis estado en lo de la evaluación de profesores  
32:AA6: y ha sido a través de los cuestionarios que te pasaban  
33. TUTORA: sí sí pero no entra dentro de la evaluación institucional como se entiende aquí I no pero I no habéis oído este año que ha habido carteles por ahí sobre la evaluación de los títulos de maestro? III títulos de maestro o sea mmmmm va a venir el equipo externo a evaluar II está el informe ha habido algún cartel  
34- AA7: de la Aneca?  
35. TUTORA. si si la Aneca II bueno, pero puede haber varias cosas  
36. AA7: a no no no, a lo mejor de eso había oído algo pero no  
37 TUTORA: ya bueno I este año los títulos de maestro entonces hay una auto evaluación que lo ha hecho un grupo de profesores de magisterio de aquí también II habéis venido de magisterio alguno  
38. AA4: si pero...

En esta secuencia discursiva es posible ver cómo la tutora retoma siempre la palabra, aun cuando diversos estudiantes participen en la secuencia, es decir, tenemos un tipo de intercambio: tutora/estudiante/tutora/estudiante, etc, que se repite en diversas ocasiones durante todo el debate.

Además de la participación activa de la tutora, en este debate es posible observar una dinámica discursiva bastante estructurada que se inicia con la invitación y explicación de la tutora y que da comienzo a una serie de participaciones referentes al contenido de los textos, esto, desde la participación 2 a la 9. En la participación 10 la tutora cierra el proceso y realiza diversos actos de habla.

De la participación 11 a la 18 los estudiantes interactúan entre sí sobre la evaluación educativa, exceptuando un lapso en la participación de la tutora (intercambio 14) que da la palabra a otro estudiante, pero que no implica una interrupción en la dinámica participativa de los alumnos. Sí existe una participación activa y significativa de la tutora desde el intercambio 19 al 26, cuando interviene en secuencias ininterrumpidas, tal como en el ejemplo. En dicha dinámica, los estudiantes debaten sobre el contenido académico, a diferencia de lo que sucede a continuación, ya que desde el intercambio 27 y hasta el 38 se da inicio a un típico intercambio IRE, pero que no da cuenta del contenido sino de situaciones extra académicas. Esto se puede ver reflejado explícitamente en el intercambio 27, cuando la tutora pregunta por la participación de los estudiantes en evaluaciones institucionales, lo que, siendo parte del contenido de la clase, no pertenecen a un nivel de interacción que construya significados, solamente da cuenta de una experiencia, vivida o no, por los estudiantes.

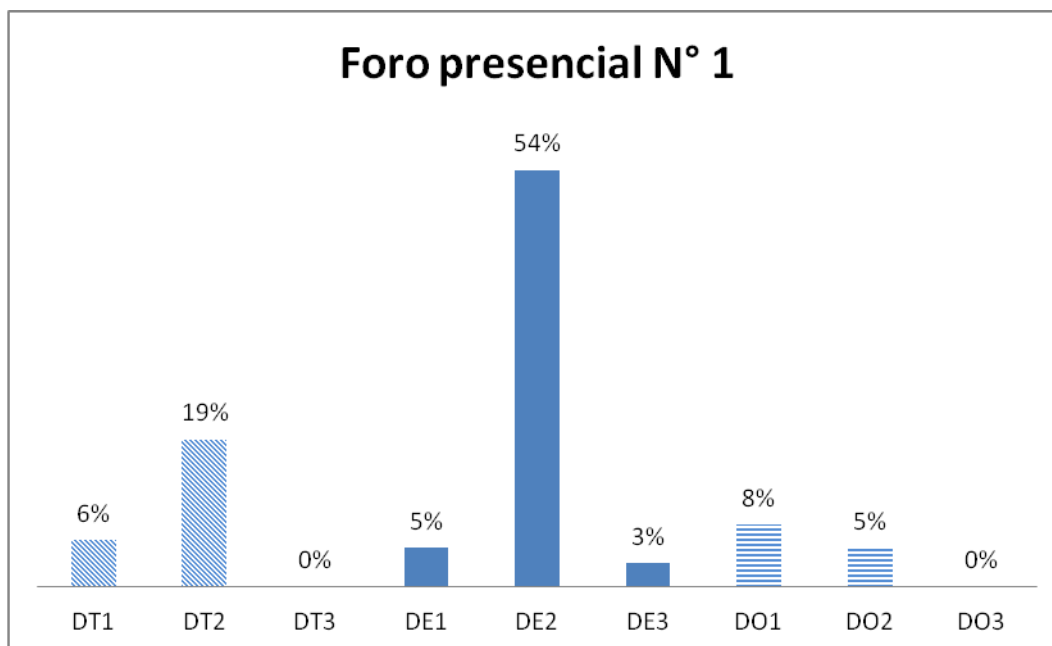
En el intercambio 39 la tutora vuelve a tomar la palabra de manera extensa, explicando un contenido evaluativo y solicitando el debate en torno al tema, así, del intercambio 40 y hasta el 52, los estudiantes retoman una dinámica interactiva en la que debaten entre sí. En el intercambio 53 la tutora retoma la palabra y expone un mensaje muy extenso, en el que se expresan diversos actos de habla (entre otros: felicita, los interpela a participar más y mejor, explica un contenido, comenta lo que explica, da la palabra) de ahí en adelante y hasta el intercambio 65 la dinámica discursiva presenta diversas variedades de intercambio, en las que los estudiantes interactúan entre sí o manifiestan discursos no dialógicos, y en ellos la tutora participa

y también los deja expresarse en torno al contenido del debate. Es en el intercambio 66 y hasta el final del debate que la dinámica pierde su foco y se refiere solamente a experiencias puntuales de los alumnos, en una dinámica de participación IRE, pero no referida al contenido académico.

### 7.2.2. Análisis global del contenido del foro presencial N° 1

En el foro presencial N°1 es posible observar un grado alto de interacción entre los estudiantes y con la tutora. La estructura de participación, al igual que en los foros virtuales previos, está altamente relacionada con el contenido académico, aunque mediatizada por los intercambios entre los estudiantes (dimensión DE), tal como presentamos en el gráfico:

**Gráfico 7: Resumen estructura del contenido foro presencial N° 1**



En este foro se identificaron 78 intercambios de mensajes, de los cuales 26 pertenecen a intervenciones de la tutora. De la diferencia de intercambios entre los estudiantes y la tutora, solamente resultaron 36 unidades de discurso categorizables en distintos niveles de procesamiento cognitivo, ya que el resto corresponden a formas de

interacción propias de los entornos presenciales, como el modelo IRE clásico u otras formas discursivas ajenas al contenido académico del debate.

Según el gráfico, de las 36 intervenciones categorizadas, la referida a la DT corresponde solamente al 25%, con un 19% del nivel de procesamiento medio DT2 y un 6% en la DT1; es llamativo que no haya intervenciones que puedan ser categorizadas en un nivel de procesamiento cognitivo-discursivo alto (DT3).

La dimensión DE es la más alta con un 64% de presencia en totalidad del foro. Esto se refleja especialmente en el nivel de procesamiento medio, DE2, con un 54% de presencia. Es significativo que solamente haya un 3% de participación DE3, que corresponde al nivel de procesamiento alto, ya que el nivel de procesamiento bajo, DE1 supera al DE3, con un 5% de participación.

Con respecto a la dimensión DO2, se sigue la tendencia de casi todos los foros en los que la interacción sobre el contenido a partir de otras voces discursivas es mínimo. La globalidad de la dimensión DO es de un 13%, con una mayoría de participación que corresponde al nivel de procesamiento bajo DO1, con un 8%. Solamente hay un 5% de participación en el nivel de procesamiento medio y 0% en el DO3 que es el que corresponde al nivel de procesamiento discursivo-cognitivo alto.

En términos cuantitativos globales, es decir, agrupando todas las dimensiones (DT, DE y DO), estaríamos en presencia de un 19% de participaciones que elaboran discursos de nivel cognitivo bajo (DT, DE y DO), 78% de nivel cognitivo medio (DT, DE y DO) y solo un 3% de participaciones de nivel cognitivo de orden superior, solamente en la dimensión DE.

### 7.2.3. Análisis global de la estructura de la participación del foro presencial Nº 2

El foro presencial Nº 2 tiene 63 intercambios verbales, de esos 63 intercambios, 15 pertenecen a la tutora. En este foro, la participación de la tutora sigue siendo alta en comparación con los foros virtuales, sin embargo, es menor con respecto al foro presencial analizado anteriormente. De las 48 intervenciones de los alumnos, 26 corresponden a respuestas interactivas, esto significa que en términos porcentuales el 54 % de las intervenciones implican interacción, por lo que el 46% de las intervenciones se corresponden con un patrón de interacción monológico, que no responde ni busca respuesta de otros. Por otra parte, el 23% de las intervenciones corresponde a la participación de la tutora. Su participación sigue un patrón similar al foro presencial 1, de modo que presentamos los ejemplos más representativos:

#### Ejemplo de una secuencia interactiva completa:

49. TUTORA: ay madre mía:

50. AA10: O sea: yo he recogido: he recogido de: de en: en en una en uno de los artículos no sé si es el primero | críticas que se le hacen a: a [ la evaluación ]

51. TUTORA: [Cuál es el primero? ]

52. AA10: evaluación de los centros

53. TUTORA: el de Mateo?

54. AA10: Sí, sí creo que es e: y se recoge una serie de críticas al FQM | e: he puesto tres | e: componente: componentes del modelo que no tienen el mismo se- seguimiento | e: con el contexto que no tienen ningún se:seguimiento con el control empresarial | que en el escolar | o sea que muchas veces se: se: da: se trata desde un punto de vista empresarial y las necesidades y la realidad de: del contexto escolar no son esas |

55. TUTORA:por ejemplo cual? Liderazgo?

56. e: | liderazgo: satisfacción de: de un cliente | o sea ver al destinatario como cliente yo creo que ya el mismo término está ma- está mal no? o sea es un cliente porque le estás prestando un servicio pero es un destinatario directo y un usuario de ese servicio | puede ser uno | luego que el recoge también que los proceso educativos no son normatilizables



sino contextualizables I o sea que no es algo: que se establezca como norma sino que hay que contar el contexto I con las necesidades que va a tener cada centro escolar por el contexto cultural social y tal I y lo de la calidad de los productos no puede ni debe entenderse en términos absolutos sino de múltiples: matices I que creo que: que pues eso

57.MJ: Bueno pues a ver I bueno pues hacer entonces: mm: habéis com- habéis visto el artículo de e: la facultad de psicología? II lo habéis leído habéis visto cual es el proceso que han seguido: como se ha hecho I la: a ver I la parte de un de una evaluación siguiendo el modelo del I del programa institucional de calidad: tal como se venía proponiendo: a través de la evaluación de la autoevaluación de la evaluación externa I después se han visto inmersos en un plan experimental de acreditación de titulaciones que es lo que nos viene a partir de ahora en la universidad I entonces: tenéis alguna opinión sobre como se ha llevado este proceso:? es diferente eh? el ámbito universitario no tiene que ver con los centro:s de secundaria ni de primaria I o sea totalmente diferente: el tema del liderazgo que se lleva allí es diferente: los procesos son distintos: los resultados: todo I yo creo que es el contexto es muy diferente pero habéis notado alguna diferencia con I con el tema de planes de mejora? I subrayarías algo? III lo veis viable en cualquier facultad: lo veis viable aquí?

Es posible observar que en esta secuencia, al igual que en la secuencia ejemplificada en el foro anterior, la tutora siempre retoma la palabra en una dinámica de uno a uno. Pero a diferencia del foro anterior, en este ejemplo vemos que la secuencia es tipo IRE, donde la intervención de la profesora es de interrogación sobre el contenido, destacándose un patrón discursivo en el que se interroga al estudiante, para finalizar con una aclaración/evaluación/ interrogación, que da inicio a una nueva secuencia discursiva.

Al igual que en el foro anterior, en este observamos una participación estructurada, mediatizada por la dinámica y motivación de la tutora, quien asigna las tareas y los turnos de habla en un patrón discursivo altamente dirigido, que se inicia y termina con su intervención. Así, vemos que de la participación 4 a la 11 (la intervención 2 y 3 se refiere a un problema técnico) los estudiantes dan inicio al foro, mediante un discurso

estructurado, en el que cada uno va exponiendo lo que ha extraído de los textos leídos. En la participación 12, la tutora cierra esta primera etapa y da inicio a otra, en la que les solicita que elaboren un plan hipotético para convencer a los profesores de un centro educativo a realizar una evaluación de centros, con el objetivo de que posteriormente se aplique un plan de mejora en dicho centro.

Desde la participación 13 y hasta la 18, los estudiantes realizan la tarea solicitada pero limitándose a hablar individualmente, sin interacción recíproca. Esto significa que los alumnos elaboran los argumentos para “convencer” a los profesores a hacer un plan de mejora, mediante ideas propias, sin incorporar los planteamientos que proponen los textos, ni tampoco creando un discurso más amplio mediante los aportes de los demás compañeros. En esta parte del foro, es posible observar una suerte de monólogo repetido, en el que los estudiantes se limitan a hacer la tarea propuesta por la profesora, sin ir más allá del contenido ni de las propias ideas planteadas. No obstante, desde la intervención 19 y hasta la 24, los estudiantes comienzan a interactuar entre sí, presentando ideas más complejas que las elaboradas anteriormente.

En la intervención 25, la tutora vuelve a retomar la palabra para entregar una nueva consigna en la que les solicita que debatan sobre los conceptos de evaluación interna y externa. En dicha intervención les insta a que el debate posea elementos más técnicos, es decir, más apegados a lo que se supone que han leído. En este punto, explica algunos aspectos relacionados con la evaluación, de modo que en esta intervención, están superpuestos dos actos de habla de la tutora: la petición de una nueva tarea y la aclaración conceptual de los contenidos.

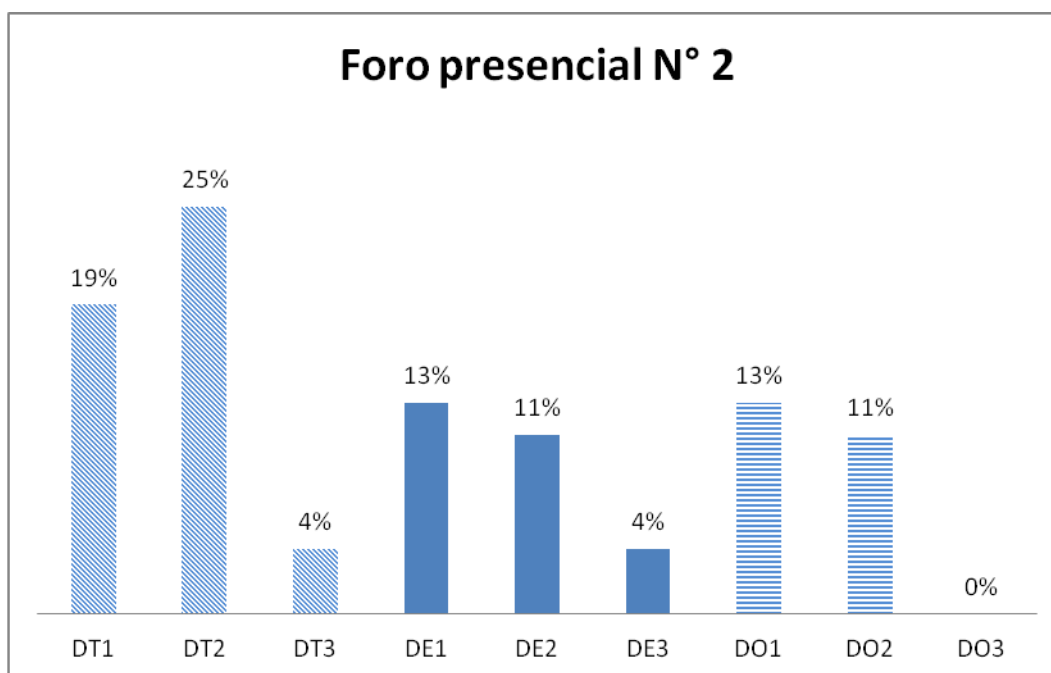
Desde la intervención 26 y hasta la 37, los estudiantes desarrollan la propuesta de la tutora, mediante modos de interacción diversos. De la intervención 26 hasta la 29, los estudiantes se apegan al contenido de los textos, en la intervención 30 y 31, hay una pequeña dinámica interactiva; la intervención 32 vuelve a los textos; en la 33 hay una

intervención interactiva; la 34 se refiere a un discurso aislado, ajeno al contenido y a la participación de los demás estudiantes y, finalmente, desde la 35 y hasta la 37, hay una pequeña secuencia interactiva.

Desde la intervención 38 y hasta la 43, hay una secuencia de interacción IRE, que termina con la intervención 44 de la tutora, quien solicita una aclaración conceptual, que en las intervenciones 45 a la 48 los estudiantes tratan de responder, al parecer erróneamente, ya que en la intervención 49, la tutora vuelve a reformular lo planteado. Desde la intervención 50 y hasta el final del foro, se inicia una dinámica discursiva variada, en la que los estudiantes interactúan entre sí, con la tutora y también se refieren a los textos leídos, pero sin llegar a una conclusión conceptual compleja ni tampoco acordada consentidamente entre todos.

#### **7.2.4. Análisis global del contenido del foro presencial N°2**

En el foro presencial N° 2 se observa una dinámica discursiva variada, en la que los alumnos interactúan entre sí, con la tutora y también mediante discursos aislados. Esta variedad se puede comprender mejor, tal como la presentamos en el siguiente gráfico:

**Gráfico 8: Resumen estructura del contenido foro presencial N° 2**

El foro presencial N° 2 presenta 63 intercambios, de los cuales 15 pertenecen a la tutora; de los 48 que restan, hay 7 que pertenecen a intercambios ajenos al contenido académico, ya sea porque son dudas técnicas o de interacción IRE sin contenido conceptual. Por este motivo, solamente hay 41 intervenciones que son categorizables en unidades discursivas para el análisis del contenido académico. De esas 41 intervenciones, resultaron 45 unidades de discurso para ser analizadas según las 9 categorías explicadas en el capítulo 5.

De acuerdo a los datos que presenta el gráfico, de las 45 unidades discursivas analizadas, la dimensión DT es la que tiene la mayor presencia, con un 48%. El nivel de procesamiento discursivo medio (DT2) presenta la mayor participación, con un 25%, siguiendo la tendencia de los foros previos, sin embargo, el nivel de procesamiento bajo (DT1) tiene una presencia altísima con un 19%, dejando el nivel de procesamiento alto (DT3) solamente con un 4% de participación.

La dimensión DE presenta una participación baja en comparación con el foro presencial previo, con solo un 28%. El nivel de procesamiento discursivo bajo (DE1) es el que presenta el más alto grado de participación con un 13%, el nivel de procesamiento medio (DE2) presenta un 11% y finalmente, el DE3, solamente presenta un 4% de participación.

Con respecto a la dimensión DO, existe un 24% de participación, con un 13% en el nivel de procesamiento discursivo bajo y un 11% en el nivel medio (DO2). No existen participaciones en esta dimensión en la categoría DO3.

En términos cuantitativos globales, agrupando todas las dimensiones (DT, DE y DO), existe un 45% de participaciones que elaboran discursos de nivel cognitivo bajo. Un 47% de nivel cognitivo medio (DT, DE y DO), y solo un 8 % de participaciones de nivel cognitivo de orden superior (DT y DE).

#### **7.2.5. Análisis global de la estructura de la participación del foro presencial Nº 3**

En el foro presencial Nº 3 se observaron 36 intercambios de mensajes, de entre los cuales 11 pertenecen a la tutora. Al igual que en los foros presenciales ya expuestos, la tendencia de participación de la profesora se mantiene. En este caso, es aun mayor considerando la cantidad de intercambios de los estudiantes. De las 25 intervenciones de los alumnos, 9 corresponden a respuestas de otros, ya sea estudiantes o tutora, esto se traduce en términos porcentuales que 36% de las intervenciones involucran algún tipo de interacción, por lo que 64 % de las intervenciones se corresponden con un patrón de interacción monológico, que no responde ni busca respuesta de otros. Por otra parte, el 30 % de las intervenciones corresponde a la participación de la tutora.

La tutora participa en intervenciones mediante actos de habla diversos, y a diferencia de los foros previos, no interactúa mediante secuencias tipo IRE, como se observaba en los foros previos. En este foro la tutora interviene de dos formas: en algunas de sus intervenciones expresa diversos actos de habla, tal como en los foros previos, o en una intervención presenta un acto de habla, pero sin dar cuenta de una secuencia IRE, solamente mediante turnos de habla consecutivos pero extensos, sin mayor interacción a como veíamos en los foros anteriores y como también es posible determinar a partir de la cantidad de intervenciones aisladas de los estudiantes, que no son respuestas a las demandas de la tutora.

**Ejemplo de participación extensa que presenta diversos actos de habla:**

19. TUTORA. Bueno | ahora te contesto | el tema es que en la facultad de psicología claro no es un plan de mejora (para centro no universitario) | está basado en: vamos a ver el modelo de base aunque no lo hayáis entendido ya lo explicaremos mañana en clase | es el modelo FQM | que tiene una serie de criterios en los cuales se basa toda la recogida de información para hacer la evaluación | entonces es muy importante el tema del liderazgo | es muy importante el tema de la satisfacción de cara a los: resultados | de satisfacción de los alumnos profesores de todo el personal que esté por allí | y luego los se tienen que evaluar también procesos | de la manera que sea | ya sea través de cuestionarios de autoinforme m? Lo rellenan profesores lo rellenan directores etc | bueno entonces el proceso es similar en secundaria y en universidad lo que pasa que la universidad tiene unos matices especiales | el poneos allí esa fotocopia es porque el modelo de base es el modelo FQM en los dos sitios | aunque ahí en esa ponencia que presentó José Luis Vegas que es el decano de la facultad de psicología | que presentó en un congreso que hubo de calidad aquí en Salamanca el año pasado | pero bueno no especificaba la mejora que había ido pero bueno | más me interesaba los de secundaria eh? eso para explicaros que también en la universidad el modelo el modelo de base sigue siendo el mismo | el modelo de gestión de calidad total | entonces e: lo que quiero es que al- vayáis interviniendo | eh? poquito | los que queráis | en la medida de lo posible alguno o alguna idea más | sobre que: os parece el tema de planes de mejora | porque es la realidad de lo que estáis hablando de la teoría sobre evaluación de centros | que si la interna que si la externa que si no sé qué |

el tema es que si la administración ya lo tiene eso estipulado I no quiere que los centros se queden porque al principio hubo un plan EVAX muchos años bueno I ya una década I donde se quedaban en eso en que los centros hacían una evaluación: se quedaba con un informe I pues haber estos aspectos positivos negativos y nada más I entonces lo que hicieron es introducir esta teoría de los planes de mejora para que I detectaran en esa evaluación: pues qué aspectos se podrían mejorar pero cuestiones muy concretas I no eran grandes: objetivos de mejorar todo el centro toda la organización no si no: pues aquí I plantear una página web para transmitir información entre unos y otros vale I m: entonces que os ha parecido m: el proceso que sigue la administración para poner esos dar esos planes de mejora a los centros I e: eso lleva un proceso I como habéis leído me gustaría que comentarais cual es el proceso si ese proceso os parece: m? mmm no sé I e: y luego pues si lo veis viable en los centros I aunque no habéis estado en el practicum en segundo en algun centro donde se ha llevado un plan de mejora? I los que habéis estado enterado en segundo? bueno I para que hubiereis visto un poco en la realidad como se está trabajando tiene que haber un equipo de mejora dentro del centro I que lo forma el equipo directivo con algún I profesor más I de estos voluntarios I entonces bueno que hablarais un poco de los planes de mejora porque eso ya es la realidad I cuando os vayáis el día de mañana a presentar una oposición de orientación a lo mejor a secundaria os vais a tener que pres- a preparar un tema de evaluación y allí un plan de mejora va a tener que estar I os vais a tener que leer porque aunque se modifica alguna normativa I e: las cosas tampoco van a cambiar tanto I entonces que veis e: analicéis un poco (penséis pues oye) a mí me parece: sobre los planes de mejora estos argumentos I a favor o en contra I y si no (miráis a ver )esto y también podéis responder un poco e: qué argumentos daríais vosotros en un centro educativo? suponeos que estéis en el departamento de orientación I y decís pues a nosotros nos parece adecuado que se inicie un plan de mejora en este centro I y la gente parece que no está muy dispuesta y tal I entonces qué argumentos le daríais vosotros al centro I al claustro I al consejo escolar I para que propusiera un plan de mejora I si habéis leído alguna cosa de las ventajas que tiene o inconvenientes o lo imaginéis vosotros I eh? un poquito sobre el tema de los planes de mejora I eh? haciendo un esfuerzo I hay una serie de claro I no se dan planes de mejora para cualquier cosa I hay unas líneas prioritarias que ya sabéis cual son I en los planes de mejora I entonces la orden hay unos temas prioritarios tatatatata I cuatro hay me parece o así I que os parecen esos

temas prioritarios? I o sea hay muchos temas para debatir I para que ehehe vayáis participando más o menos y comentéis eh? o sea (que les hayan asaltado) ideas I e: a alguien se le ocurre así de pronto algo I para cortar un poco el hielo I alguna opinión? Una

En esta intervención, debido principalmente a su extensión, existe una alta probabilidad de que se presenten actos de habla diversos, no obstante, la intervención completa es un macroacto de habla en el que la tutora le responde a un estudiante una duda sobre el contenido relativo a los planes de mejora según el modelo FQM, así, la intervención parte con un “bueno, ahora te contesto”. A partir de la responsabilidad de la tutora de responder a la duda de un alumno, elabora diversas estrategias discursivas que implican actos de habla diversos como: explica parte del contenido, se justifica por entregar una fotocopia aparentemente poco clara, les solicita que planteen cuestiones relativas a los planes de mejora, los exhorta a estudiar de cara al futuro laboral y les pide que den argumentos a favor y en contra sobre los planes de mejora.

El problema presentado por esta intervención está relacionado con la estructura de participación de este foro. Tal como señalábamos anteriormente, en este foro la dinámica discursiva es pobre y altamente estructurada, tal como observamos desde su inicio. Como en todos los foros presenciales, la tutora es quien da comienzo a la sesión, y a continuación todos los estudiantes exponen lo que entendieron de los artículos leídos, y en este caso, son diez los alumnos que exponen, desde la participación 2 a la 11. En la intervención 12, la tutora da por terminado este primer momento y los invita a debatir, sin embargo, a diferencia de los foros previos, al mirarlos y darse cuenta que no responden a la invitación, la tutora decide cambiar de consigna y no debatir; pero sí les pide que hagan algún aporte referido al contenido en relación con la evaluación externa e interna.

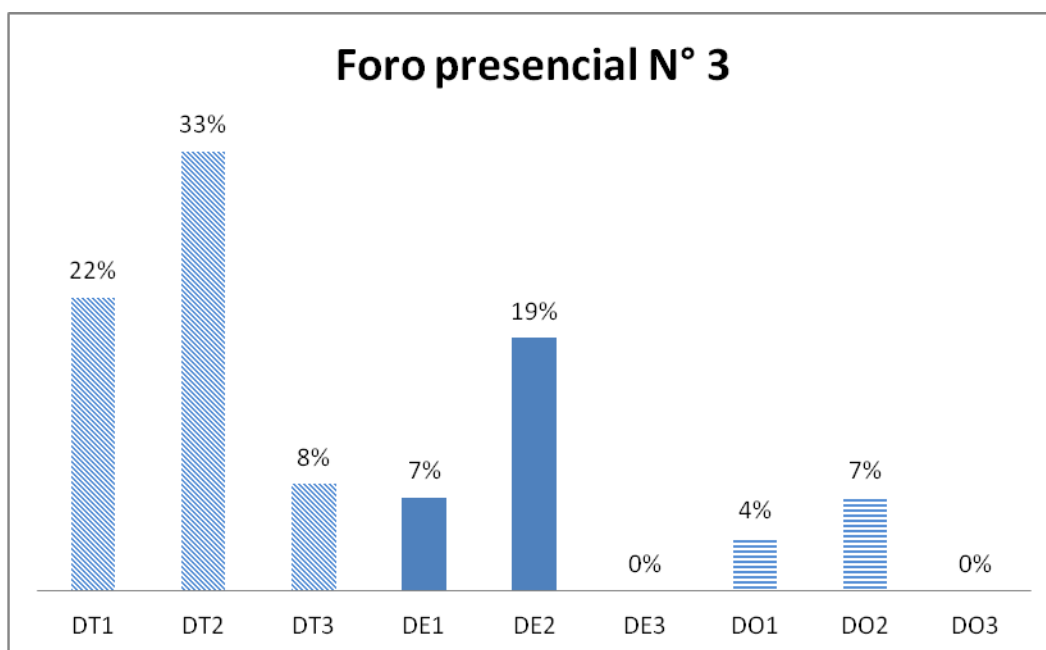
Desde la intervención 13 y hasta la 16, los estudiantes elaboran una dinámica discursiva relativa al contenido y, paralelamente, interactiva. El problema es que no



reciben más aportes de los otros compañeros, quienes se mantienen callados y sin intervenir, por este motivo la tutora cambia otra vez de consigna y en la intervención 17 les propone hablar directamente de los planes de mejora. En la intervención 18 el estudiante hace una crítica a los planes de mejora, crítica que es respondida por la tutora en una intervención muy extensa (ejemplo previo), a su vez, en la intervención 20, otra estudiante vuelve a criticar los planes de mejora, pero esta vez la tutora no participa discursivamente ya que solamente de forma gestual, invitando a los demás estudiantes a participar. Gracias a esto, la intervención 22 y 23 presentan una dinámica interactiva, sin embargo, no fructifica demasiado debido a la pobreza de contenido de la intervención 23. Frente a esta situación, la tutora propone una nueva tarea que es: cómo convencer a un claustro de profesores para que participen en un plan de mejora; a partir de esta consigna, solamente tres estudiantes responden, pero la tutora se da cuenta de que manejan pobremente el contenido, razón por la que pregunta directamente por el contenido. En esta secuencia es posible observar una dinámica de participación tipo IRE, sin embargo, no alcanza a existir un feedback ni una evaluación explícita o implícita, razón por lo que la secuencia cobra una dinámica interactiva de participación directa del profesor, pero sin las características propias del modelo IRE. Desde la intervención 32 y hasta el final, hay una secuencia de intervenciones de la tutora con los estudiantes, pero sin que se exponga el contenido ni que exista una dinámica interactiva explícita.

#### **7.2.6. Análisis global del contenido del foro presencial N° 3**

En este foro predomina la dimensión DT, en la que los estudiantes se concentran en el contenido de los textos leídos. Por ello, hay poca interacción, aun cuando la tutora haya intentado y promovido la interacción entre los estudiantes, tal como veíamos anteriormente en la estructura de participación. A continuación presentamos el gráfico correspondiente al análisis de las interacciones que pueden ser categorizadas en función del contenido académico:

**Gráfico 9: Resumen estructura del contenido foro presencial N° 3**

En el foro presencial N° 3 se identificaron 36 intervenciones, de las cuales 11 son de la tutora. De los 25 mensajes que pertenecen a los alumnos, solamente uno no se puede categorizar, ya que corresponde a una participación en la que se responde una pregunta ajena al contenido académico. De estas 24 intervenciones, resultaron 41 unidades de discurso para ser analizadas.

De acuerdo a los datos, la dimensión DT es la que presenta mayor presencia, con un 63%; de esta totalidad, el nivel de procesamiento medio (DT2) presenta una mayor participación con un 33%; la participación en el nivel de procesamiento bajo, que corresponde a la categoría DT1 es bastante alta, con un 22%; finalmente, el nivel de procesamiento cognitivo alto solamente presenta un 8% de participación.

La dimensión DE tiene una participación total del 26%, con un 19% en el nivel de procesamiento medio, que corresponde a la categoría DE2 y un 7% al nivel de procesamiento cognitivo bajo (DE1). En este foro no existen participaciones DE con un nivel de procesamiento alto.

En la dimensión DO, se mantiene la tendencia de los foros previos con un bajo nivel de presencia, solamente con un 11% y sin presencia del nivel de procesamiento alto DO3. El nivel de procesamiento medio tiene una participación de 7% y el nivel de procesamiento bajo, denominado DO1, tiene una presencia del 4%.

En términos cuantitativos globales, es decir, agrupando todas las dimensiones (DT, DE y DO), estaríamos en presencia de un 33% de participaciones que elaboran discursos de nivel cognitivo bajo, 59% de nivel cognitivo medio (DT, DE y DO) y un 8% de participaciones de nivel cognitivo de orden superior, correspondiente solamente a la categoría DT.

#### **7.2.7. Análisis global de la estructura de la participación del foro presencial N° 4**

El foro presencial N° 4 tiene 42 intervenciones, de las cuales 15 pertenecen a la tutora. En este sentido, el foro mantiene la dinámica de los foros presenciales anteriores, con alta presencia discursiva de la profesora. Estas intervenciones siguen un patrón similar a lo que se ha mostrado previamente: la tutora habla activamente en intervenciones largas, ya sea para explicar un contenido, una situación, una petición de respuesta, una explicación, etc, o en secuencias interactivas cortas tipo IRE.

De las 27 intervenciones de los alumnos, 11 corresponden a respuestas interactivas, esto se traduce en términos porcentuales que 41% de las intervenciones involucran algún tipo de patrón interactivo, por lo que 59% de las intervenciones se corresponden con un patrón de interacción monológico, que no responde ni busca respuesta de otros. Por otra parte, el 35% de las intervenciones corresponde a la participación de la tutora. Por ejemplo:

**Ejemplo de una secuencia interactiva completa:**

28. MJRC: No: habeis estado en el practicum de segundo de pedagogía? no en el centro donde estaban no tenían un plan de mejora? I tiene que ir incorporado dentro de: I proyecto de centro I estuvisteis en dirección estuvisteis en dirección no? en segundo II con dirección: organización III y no había en el centro donde estabais ningún plan de mejora? I en el vuestro tampoco? I no coincide en el de nadie? I no estuvisteis? Bueno (muchas responden a la vez negativamente)
29. GL: que no somos de pedagogía
30. MJRC: ah que sois de: de magisterio educación so- I ah! magisterio I en las prácticas de magisterio también
29. GL Sí pero por ejemplo [las prácticas de magisterio]
30. MJRC [Son dentro de aula]
31. GL. Sí
32. MJRC: Que no estáis con la dirección
33. GL: no no no
34. MJRC: bueno pues nada no pasa nada I no que el tema es que a lo mejor ya lo habías visto ya en las prácticas como

El foro se inicia con la consigna de la tutora, que da pie para que cada estudiante exponga el contenido que ha extraído de los textos, siguiendo con la dinámica de los foros previos. Se mantiene un procedimiento común en gran parte de los estudiantes, los que desde la intervención 2 y hasta la 11 mantienen esta forma de intervención. En la intervención 12 la tutora da por finalizada esta primera parte y da inicio a la segunda etapa, que es comentar las ventajas y desventajas de la evaluación externa e interna. De la intervención 13 y hasta la 18, los estudiantes realizan la tarea dada en la consiga, algunos interactuando entre sí, pero sin lograr crear un discurso construido conjuntamente.

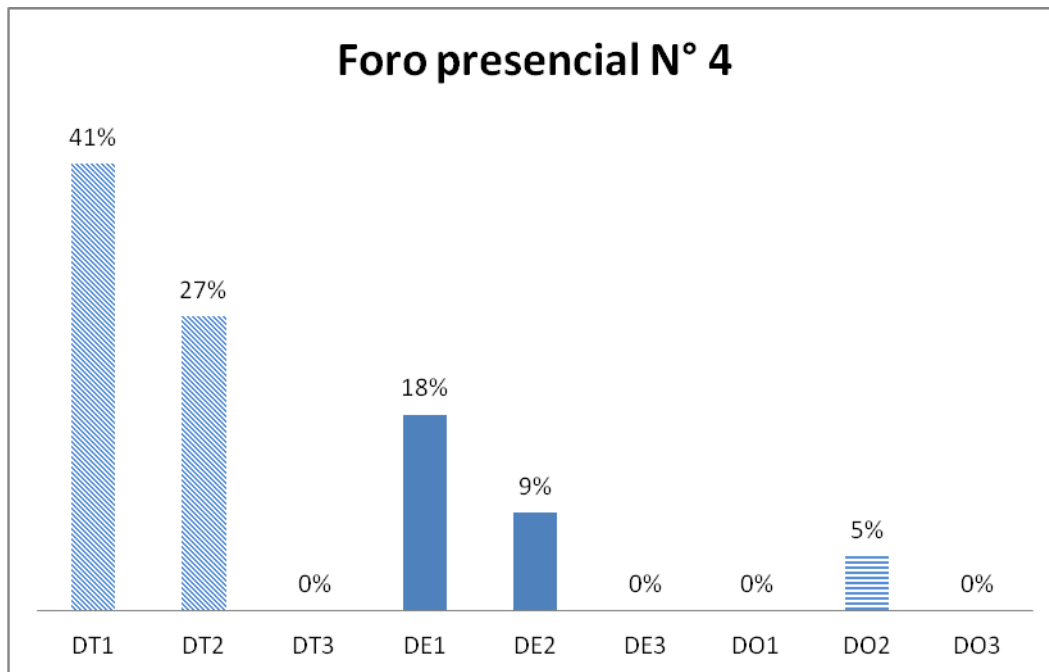
En la intervención 19 la tutora aclara algunos conceptos que, por la extensión de su intervención, ella considera que no han quedado claros; finaliza esta intervención haciendo una pregunta tipo IRE que es respondida en el turno de habla 20 y que a su

vez, es evaluada positivamente en el turno 21 de la tutora, turno en el que termina haciendo otra pregunta tipo IRE que no es respondida por los estudiantes (en la intervención 22 alguien habla, pero no se entiende), lo que sigue es la aclaración de la tutora en el turno 23 quien termina la intervención invitando al debate libre.

En la intervención 24 y 25 los estudiantes intentan hacer la tarea solicitada, pero en realidad se refieren a los textos en vez de seguir un debate propiamente tal. Por este motivo en el turno 26 la tutora invita nuevamente al debate, lo que es respondido con una intervención prácticamente idéntica a las previas, lo que evidentemente coarta la posibilidad de una dinámica interactiva con contenido discursivo. Es así que la tutora interviene nuevamente para motivar el debate, pero al parecer, los estudiantes lo consideran una suerte de interrogación, situación que se mantiene desde la intervención 28 hasta el final, en una secuencia que se asemeja a la dinámica IRE, ya que siempre está presente la tutora, pero que al centrarse más bien en las experiencias de los estudiantes, pertenece a una dinámica de secuencia tutor/estudiante/tutor, ajena al contenido académico.

#### **7.2.8. Análisis global de contenido del foro presencial N° 4**

El foro presencial N° 4 es el menos heterogéneo de todos, en el que se observa una interacción mínima entre estudiantes y un alto grado de interacción tipo IRE con la tutora. Casi todas las categorías analizadas corresponden a la dimensión DT y no hay presencia de nivel de procesamiento alto en ninguna de las dimensiones. Este foro tiene 42 turnos de habla y 15 de ellos pertenecen a la tutora. De las 27 intervenciones de los estudiantes, solamente 17 pueden ser analizadas en relación con la estructura del contenido. Finalmente, de acuerdo al análisis realizado, de esas 17 intervenciones, resultaron 24 unidades discursivas para ser analizadas, ya que en varias intervenciones, se observaron diversos actos de habla y diversos niveles de procesamiento, aun cuando correspondieran a un solo mensaje.

**Gráfico 10: Resumen estructura del contenido foro presencial N° 4**

Las unidades analizadas se concentran en la dimensión DT, con una presencia altísima de un 68%; de esta dimensión, la categoría DT1 es la que tiene más alta presencia, con un 41%, rompiendo así, la tendencia observada en los foros previos, donde la mayor presencia era normalmente en el nivel de procesamiento cognitivo medio. En este caso, esta categoría (DT2) presenta un 27%, y en el nivel DT3, no hay presencia.

En el caso de la dimensión DE, existe un 27%, con un 18% del nivel de procesamiento bajo (DE1) y un 9% del nivel de procesamiento medio DE2. Tal como decíamos anteriormente, no existe presencia del nivel de procesamiento alto, y de nuevo, se rompe la tendencia normal de los foros previos, en los que el nivel de procesamiento medio era el que tenía mayor presencia.

En el caso de la dimensión DO, su ausencia es todavía más acusada que en los foros previos, con solo un 5% y que solamente corresponde a la categoría DO2. Esto significa que en este nivel, solamente una unidad discursiva de todo el foro pertenece a esta categoría.

En términos cuantitativos globales, es decir, agrupando todas las dimensiones (DT, DE y DO), estaríamos en presencia de un 59% de participaciones que elaboran discursos de nivel cognitivo bajo en las dimensiones DT y DE, 41% de nivel cognitivo medio (DT, DE y DO). No existe nivel de procesamiento cognitivo-discursivo alto.

### 7.3. Comparación global de los foros a la luz de los datos

En las siguientes tablas y gráficos se presenta una visión global y panorámica referida a los foros, tanto presenciales como virtuales.

**Tabla 22: Estructura de participación de todos los foros virtuales**

|                             | Fv1 | Fv2 | Fv3 | Fv4 | TOTAL       |
|-----------------------------|-----|-----|-----|-----|-------------|
| <b>Interacción</b>          | 18  | 17  | 55  | 14  | <b>26</b>   |
| <b>Monologo</b>             | 82  | 83  | 45  | 76  | <b>71,5</b> |
| <b>Participación tutora</b> | 4,8 | 1,8 | 1,2 | 6   | <b>3,45</b> |

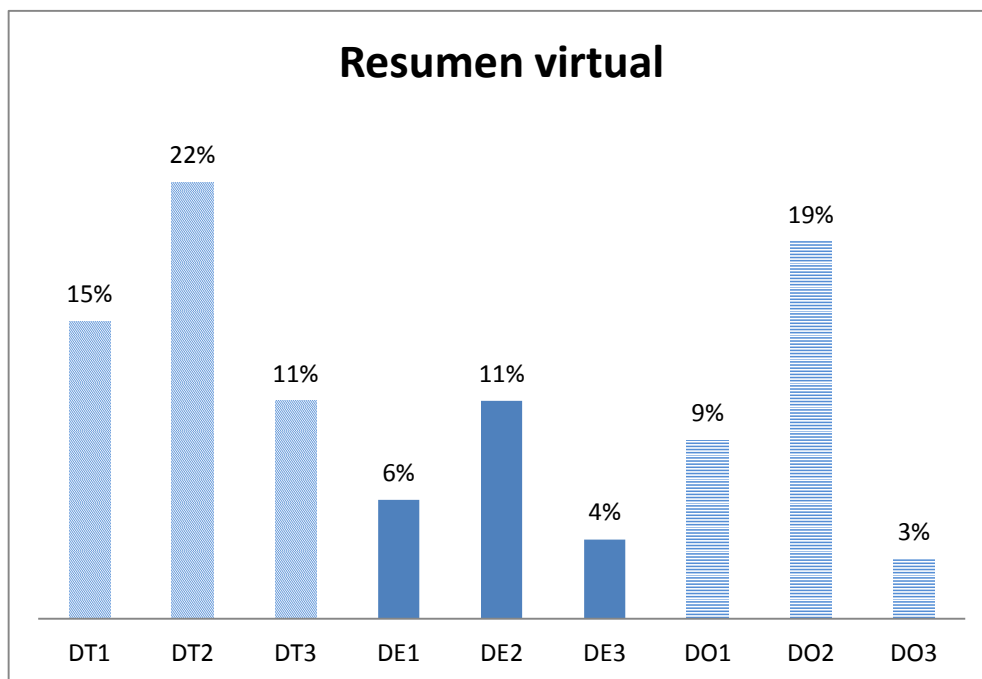
**Tabla 23: Estructura de participación de todos los foros presenciales**

|                             | Fp1 | Fp2 | Fp3 | Fp4 | TOTAL        |
|-----------------------------|-----|-----|-----|-----|--------------|
| <b>Interacción</b>          | 73  | 54  | 36  | 41  | <b>51</b>    |
| <b>Monólogo</b>             | 27  | 46  | 64  | 59  | <b>49</b>    |
| <b>participación tutora</b> | 33  | 23  | 30  | 35  | <b>30,25</b> |

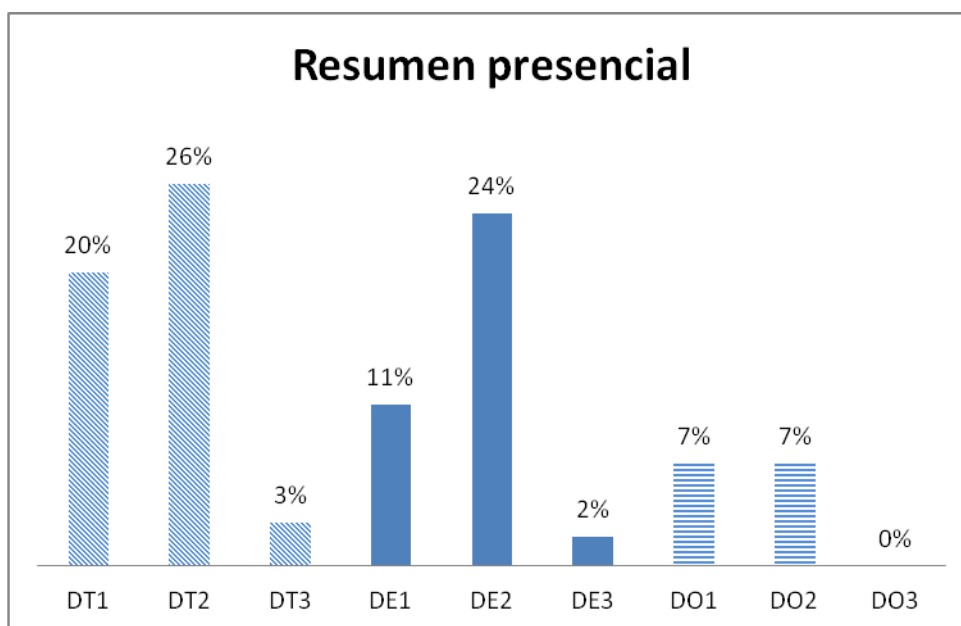
Estos datos representan la síntesis de los datos descriptivos presentados en el cuerpo del capítulo, en cada uno de los foros. Observamos que la interacción en los foros presenciales, con un 51% de participación, es mucho más alta que los foros virtuales que tiene un 26%. Por el contrario, en las intervenciones monológicas esto se invierte, con un 49% en los foros presenciales versus un 71,5% de los foros virtuales. No obstante, esta participación interactiva de los foros presenciales implican solamente

interacción entre estudiantes o con la tutora, pero normalmente esta interacción en los foros presenciales se refiere a aspectos fuera del ámbito del contenido, tal como se explicitó en el análisis de cada foro. Por esta razón también es que la presencia de la tutora en los foros presenciales es mayor con un 30, 25% de participación frente a un bajo 3,45% de presencia de la tutora en los foros presenciales. Aquellas intervenciones referidas únicamente a aspectos del curso, es decir, del contenido de la asignatura, se categorizaron a través de las 9 categorías que presentaremos a continuación en lo referente a la estructura del contenido.

**Gráfico 11: Estructura del contenido de todos los foros virtuales**





**Gráfico 12: Estructura del contenido de todos los foros presenciales**

No existe una relación significativa entre la estructura de la participación y la estructura del contenido, ya que observamos que en los foros presenciales la estructura de participación es evidentemente más interactiva que en los foros virtuales, sin embargo, en términos de contenido los foros virtuales presentan un mayor logro en el nivel de procesamiento cognitivo-discursivo. Ya decíamos que la explicación a este fenómeno es que la estructura de participación no se relaciona siempre a la interacción referida al contenido académico, tal como se explicitó en el análisis de cada foro y en el resumen presentado más arriba.

La dimensión DT está más presente en los foros presenciales 49% que en los virtuales 48%, pero esta diferencia no es significativa, es decir, la presencia de intervenciones de los estudiantes en que predomina el contenido referido a los textos leídos y sin presencia de interacción entre estudiantes ni con la profesora, es prácticamente igual y además, con una alta presencia en ambos escenarios. No obstante, el nivel de procesamiento discursivo cognitivo alto (el estudiante elabora una opinión fundamentada a partir del texto: lo critica, lo cuestiona, lo enjuicia, agrega otras ideas) es mayor para los foros virtuales, con un 11% versus un 3% en los foros presenciales.

En el nivel de procesamiento bajo (el estudiante presenta un discurso prácticamente igual del texto o textos base, no hay elaboración, ni selección de la información, ni síntesis), se observa un 15% para los foros virtuales versus un 20% para los foros presenciales, es decir, el procesamiento cognitivo es mayor en los foros virtuales, aunque es bastante bajo en términos globales, considerando que el procesamiento de nivel bajo, es mayor en ambos escenarios. Por último, el nivel de procesamiento medio (estudiante elabora a partir del texto leído un texto muy similar, pero a diferencia del nivel 1, el alumno selecciona la información del texto de forma coherente mediante una síntesis o paráfrasis) es el más alto para ambos escenarios, con un 22% para el foro virtual y un 26% para el presencial, es decir, es muy similar en ambos escenarios.

En la dimensión DE, que se refiere al discurso producido a partir de la respuesta de otro estudiante, siempre en relación al contenido académico, no a cualquier tipo de interacción (para ello se analiza el foro desde la estructura de participación, expuesta anteriormente), se observa que está más presente en los foros presenciales que en los virtuales. Observamos que en todos los foros presenciales hay un 37% de presencia global de esta categoría, a diferencia de los foros virtuales, en los que encontramos un 21%. Sin embargo, el nivel de procesamiento discursivo cognitivo alto (construcción de conocimiento, pensamiento crítico) es mayor para los foros virtuales, con un 4% versus un 2% en los foros presenciales. Ambos resultados, de todas formas, son muy bajos, puesto que es menor que el nivel de procesamiento bajo (sin presencia de construcción de conocimiento del contenido, ausencia de pensamiento crítico), en el que encontramos un 6% para los foros virtuales versus un 11% para los foros presenciales. El nivel de procesamiento medio es el más alto para ambos escenarios, con un 11% para el foro virtual y un 24% para el presencial.

La dimensión DO -que se refiere a los discursos producidos a partir de otros textos leídos, a otras referencias o a la voz de la tutora, pero siempre enfocado al contenido académico- está menos presente en los foros presenciales con un 14% que en los virtuales con un 31%. No obstante, el nivel de procesamiento discursivo cognitivo alto

(el estudiante elabora una opinión fundamentada a partir de la voces ajenas, como otros textos, por ejemplo) es muy limitada en ambos escenarios, con un 3% para los foros virtuales versus un 0% en los foros presenciales. En el nivel de procesamiento medio (estudiante elabora a partir de texto leído ajenos al curso un discurso similar, pero a diferencia del nivel 1, el alumno selecciona la mediante una síntesis o paráfrasis) se observa un 19% para el foro virtual y un 7% para el presencial. Por último, para el nivel de procesamiento bajo (en donde no hay procesamiento ni análisis, es prácticamente una copia de lo que se refiere) observamos un 7% para los foros presenciales y un 9% para los foros virtuales, es decir, es muy similar en ambos escenarios.

A continuación presentaremos una tabla comparativa en relación con los niveles de procesamiento alto, medio y bajo, referidos a todas las dimensiones: DT, DE y DO

**Tabla 24: Resumen comparativo virtual/presencial en tres niveles de procesamiento cognitivo-discursivo**

| Escenarios educativos            | Escenario virtual<br>(cuatro foros) en % | Escenario presencial<br>(cuatro foros) en % |
|----------------------------------|--|---|
| Niveles de Procesamiento         |  |   |
| Nivel cognitivo-discursivo bajo  | 30                                       | 38  |
| Nivel cognitivo-discursivo medio | 52                                       | 57  |
| Nivel cognitivo-discursivo alto  | 18                                       | 5   |

Esta tabla muestra los resultados globales de los foros virtuales y presenciales en relación con la estructura del contenido, específicamente con el nivel de procesamiento cognitivo. Podemos observar que el nivel medio es similar en ambos escenarios, con 52% para el escenario virtual y un 57% para el presencial. No obstante, la diferencia entre el escenario virtual y el presencial en relación con el procesamiento alto cambia radicalmente. En el virtual existe un grado mayor de procesamiento cognitivo discursivo, con un 18%, a diferencia del escenario presencial con un 5%; de

todas maneras es bajo en ambos escenarios. También llama la atención que el procesamiento discursivo bajo, que implica poco procesamiento cognitivo sea tan significativo, con más de un 30% para ambos escenarios: 30% para los foros virtuales versus 38% para los presenciales.

#### **7.4. Reflexiones finales del capítulo**

En la virtualidad, comparando con los resultados presenciales, se destacan DT3<sup>56</sup> y DO2<sup>57</sup>. Este resultado sugiere que el AVA del foro ofrece una mayor libertad tanto para expresar opiniones como para aportar información no-curricular o de fuentes no referenciadas por el profesor y/o el programa curricular. En cambio, en el debate presencial la situación grupal se revela como de mayor condicionamiento socio-cognitivo: el mayor peso de DE2<sup>58</sup>, es decir, de tomar en cuenta lo dicho por un compañero.

El modelo IRE presente en los foros virtuales no existe como lo conocemos. Los estudiantes tienden, eso sí, a realizar participaciones individuales, sin diálogo entre sí. Es normal que en las categorías DO sean respuestas a solicitudes de la tutora, al pedir una tarea, una argumentación, etc. Los estudiantes responden a la profesora, realizan la tarea, pero no crean un nuevo conocimiento al contrastar sus ideas con otros, cada uno de forma aislada responde. Y al igual que en el modelo IRE, el alumno responde a la solicitud del profesor, sin embargo, no obtiene una respuesta que retroalimente o que evalúe su propia respuesta, porque en el modelo virtual esto no es posible, el tutor cede el control.

---

<sup>56</sup> DT3: el estudiante elabora una opinión fundamentada a partir del texto: lo critica, lo cuestiona, lo enjuicia, agrega otras ideas. Es decir, a partir de la información textual de base, él hace una reconstrucción y con ello elabora un discurso nuevo

<sup>57</sup> DO2: el estudiante expone ideas sin base en el texto ni en los compañeros pero aporta un contenido en base a otros textos, mediante argumentos u opiniones que respaldan parcialmente lo planteado

<sup>58</sup> DE2 muy similar a lo que se dice previamente pero a diferencia del nivel 1, el estudiante selecciona la información del compañero con un fin coherente, mediante una paráfrasis que enriquezca la comprensión previa o mediante argumentos o ideas propias (sin complejidad conceptual).

Las voces discursivas, las unidades de discurso categorizadas y la dinámica de la estructura de participación presentan algunas correlaciones significativas. Por ejemplo, en el foro 3, las voces discursivas tienden a ser heterogéneas, tal como fue presentado en el cuerpo del capítulo, detalle anteriormente, en este sentido no es casual que las categorías de nivel 1 hayan disminuido, creciendo en 2 y en 3, y paralelamente, también crece la interacción y las voces que se van sumando y creando un discurso en el que las posibilidades y realidad de la creación de conocimiento compartido y dialógico sí es posible.

En relación con la categoría DE, correspondiente a aquellas intervenciones de los estudiantes en que existe una respuesta o referencia al discurso de otro compañero, la cantidad de intervenciones es baja para ambos escenarios, en contraste con la participación DT, que se refiere al contenido de la clase y en el que la interacción no se manifiesta. Llama la atención que esto sea así, considerando que el foro es un llamado explícito al debate de ideas, donde las posturas de los participantes y su cuestionamiento y comentarios, debería ser lo principal.

Los foros virtuales presentan mayores niveles de procesamiento cognitivo que los presenciales, sin embargo, en ambos escenarios es evidente que el procesamiento cognitivo complejo no es abundante. En todos los foros se releva una pobreza en ideas proporcional a la pobreza en interacciones discursivas. Los alumnos no crean un conocimiento compartido, ni cuestionan críticamente las ideas que presentan. Tampoco es posible observar que se desarrollen demasiadas ideas nuevas o complejas a partir de los textos ni de lo expuesto por los demás. Los estudiantes, en su mayoría, se limitan a comentar los textos, sin involucrarse en desarrollar las ideas presentes en los mismos.

Estos datos referidos al contenido (9 dimensiones sobre DT, DE y DO) son coherentes con el análisis de la estructura de participación de cada uno de los foros, ya que si en un foro predomina el monólogo, esta falta de interacción dará como resultado

interacciones pobres en relación con los niveles de procesamiento cognitivo. Aunque es esperable que las intervenciones propias de un debate académico se centren en la tarea y en un nivel DT, no deja de ser sorprendente la falta de interacción, que se refleja en la baja presencial del nivel DE. Es evidente que estos niveles están relacionados, puesto que ambos dan cuenta de la creación del contexto educativo, esto es, del nivel discursivo (macrofunción textual) que da significado y que es, en definitiva, el potencial de significado en la interacción como una totalidad.

## **CAPITULO OCHO**

# **MESO Y MICRO-ANALISIS CUALITATIVO DE LOS FOROS**

## 8. Presentación

Una vez analizados los foros de forma global y en su gran parte desde una perspectiva cuantitativa (en el capítulo anterior), es posible observar- como un acercamiento a un cuadro que revela variedad de detalles no visibles a la distancia- aquellas secuencias de discurso en el que el componente dialógico y de pensamiento crítico confluyen. En términos cuantitativos serían aquellos discursos del nivel de análisis de contenido que en las categorías DT, DE y DO estarían en el nivel 3 de procesamiento cognitivo discursivo. De esta forma la elección de estos fragmentos no es al azar ni voluntarista, sino que responde a un análisis previo sustentado en la perspectiva metodológica de esta tesis.

Siguiendo la línea teórica discursivo-dialógica presente en esta tesis, consideramos que es necesario realizar un análisis detallado y más acorde con el análisis del discurso cualitativo-funcional, específicamente en todas aquellas secuencias de discurso que den cuenta de un significado compartido en la interacción y una expresión de pensamiento crítico, con el fin de analizar detalladamente el proceso, las circunstancias y la naturaleza de tal discurso. Teniendo presente los resultados preliminares del análisis más global, podemos anticipar que estas secuencias no son tan abundantes en el corpus analizado.

La estrategia de análisis del discurso utilizada en este trabajo responde a varias perspectivas teóricas y metodológicas englobables en un enfoque funcional semántico-pragmático<sup>59</sup>. De estos aportes, es relevante destacar el presentado por el lingüista ruso Voloshinov (1929) sobre el discurso ajeno, explicado en el capítulo cuatro de esta tesis. Complementamos el estudio con diversos aportes de la filosofía del lenguaje (Austin 1982) y la lingüística textual (van Dijk, 1983, 1997, 1998). Integramos este análisis con las herramientas conceptuales de jerarquización de la información y la teoría de la tonalización desarrolladas por la lingüista María Laura Pardo (2002<sup>a</sup>,

---

<sup>59</sup> Superador de un enfoque estructuralista.



2002b, 2010, 2011). Por último, también integramos en el análisis los diversos enfoques teóricos socioculturales y sobre el lenguaje en educación, específicamente desde la perspectiva dialógica (Martínez, 1991, 2005; Mercer 1996, 1997, 2001; Wells, 2001, 2003).

Para el análisis realizado en este capítulo hemos seguido convenciones estándar respecto a la ejemplificación con registros de datos del corpus recolectado. Es así que hemos codificado las intervenciones de los estudiantes que presentan diversos números y letras: la denominación A1, A2, A3, etc. corresponde cada una a un alumno en particular, ya que por razones de ética investigativa se han omitido los nombres para preservar la identidad de los estudiantes. Por una cuestión de orden pero también ética<sup>60</sup> se hablará siempre de “el estudiante” o “el alumno” aun cuando en la realidad dicho estudiante sea mujer; esta decisión corresponde meramente a un criterio de orden y de anonimato y no atenta con un tratamiento no sexista del lenguaje, por el contrario, consideramos que al considerar el masculino como un uso no marcado evitamos cualquier focalización y atribución indebida que sí ocurriría en el caso de que utilizáramos el femenino. De todas formas, en algunos casos es imposible mantener el criterio de neutralidad de género, considerando que en las secuencias interactivas los estudiantes se llaman por sus nombres, en estos casos, nos referiremos a “la estudiante” en la situación que corresponda. El número al inicio de la intervención corresponde al lugar que ocupa dentro de la interacción, y por último, el número de cada línea se ha realizado para ordenar el análisis posterior. Los textos del corpus virtual no han sido corregidos ni sintácticamente ni ortográficamente.

Por otra parte, creemos necesario explicar también la selección de ciertos fragmentos de los foros por sobre otros. La selección de estos fragmentos, ya sea de intervenciones aisladas como de las secuencias interactivas, corresponden al análisis realizado en el capítulo seis. De esta manera, las secuencias que expresan un alto

---

<sup>60</sup> En cuanto no permita inferir la identidad de un participante en razón de género de la muestra seleccionada.

componente dialógico y un nivel alto de procesamiento de la información, fueron seleccionadas para un análisis detallado, considerando que son significativos para determinar qué estrategias discursivas usadas por los hablantes dan cuenta de la forma en que ellos procesan, acceden y crean nuevo conocimiento. A su vez, es importante contrastar las intervenciones de alto nivel de procesamiento cognitivo con aquellas que presentaron un bajo nivel cognitivo, con el fin de determinar comparativamente la naturaleza de los enunciados que corresponden a un nivel de pensamiento más complejo. En este caso, no se expone el análisis de todas estas intervenciones, como sí se hace con las intervenciones de alto nivel de procesamiento cognitivo (en este capítulo se analizan todas), ya que la finalidad es solamente contrastar el análisis.

En cuanto al orden en la presentación, se iniciará con los cuatro foros virtuales. Posteriormente se presentará el análisis de los foros presenciales. También es de suma relevancia presentar previamente un ejemplo clarificador del análisis, considerando que la metodología aquí presentada no solo es compleja y reúne diversas perspectivas teóricas, sino que también es una metodología cualitativa del discurso.

Es importante señalar que durante el análisis, la terminología técnica utilizada (por ejemplo: Rema textual, Tema Textual, etc), será usada sin especificar su origen teórico, ya que la explicación se ha hecho en los capítulos previos y en el ejemplo dado en el siguiente apartado.

## 8.1. Presentación de ejemplos paradigmáticos para la realización del análisis cualitativo de las intervenciones

Es fundamental iniciar el capítulo con una ejemplificación paradigmática del tipo de análisis cualitativo que se realizará en el presente capítulo. La razón se debe a que en un análisis cualitativo de este tipo, es necesario explicitar claramente las formas elegidas y el método que se seguirá en toda la tesis, con la finalidad de presentar un análisis racional y metodológicamente válido, sin los sesgos típicos de los análisis de discursos que no se fundamentan en teorías discursivas ampliamente estudiadas y validadas.

Por esta razón se presentarán dos ejemplos paradigmáticos: uno referido al procesos de análisis de las intervenciones de procesamiento cognitivo alto, y un ejemplo de procesamiento cognitivo bajo. Ambos ejemplos se seleccionaron debido a que son intervenciones paradigmáticas, esto es, que la teoría se ajusta plenamente al discurso presentado sin mayores ambigüedades.

### Ejemplo de procesamiento cognitivo alto:

1/70- A31Haciendo referencia a la viabilidad de los planes de mejora, decir que conforme vienen  
2/expuestos en el artículo podría decirse que son perfectamente viables. Pero el problema está a la hora  
3/de ponerlos en práctica, ahí es donde queda ausente la viabilidad de éstos. Muchos de mis  
4/compañeros opinan que uno de los problemas que impide la viabilidad de un plan de mejora es la  
5/falta de financiación, sin embargo aunque ésta es importante yo creo que uno de los principales  
6/problemas es la falta de cooperación entre los miembros de una comunidad educativa, la pasividad de  
7/estos, y el pensar que el problema no está en nuestras manos, porque el problema es que no nos van  
8/a financiar el plan lo suficiente.

Para una mayor claridad vamos a segmentar el discurso en sus emisiones (E1, E2, E3), solo para fines explicativos. En el análisis posterior no se segmentará ninguna intervención.

E1: Haciendo referencia a la viabilidad de los planes de mejora, decir que conforme vienen expuestos en el artículo podría decirse que son perfectamente viables.

La E1 contiene el Tema Textual (TT de ahora en adelante), y dentro de este TT está presente el rema de la emisión que es: “decir que conforme vienen expuestos en el artículo podría decirse que son perfectamente viables”. De acuerdo a la teoría, el rema de la primera emisión es el TT de todo el discurso, que presenta la menor carga semántica y a partir del cual se desarrollará semánticamente el contenido posterior del texto. Es así que el estudiante predica una información aparentemente nueva o diversa sobre la *viabilidad de los planes*, pero solamente señala que podrían ser perfectamente viables, de acuerdo a lo dicho en los textos. Esta adhesión al discurso ajeno de los textos asignados para lectura, es mitigada semánticamente con la forma verbal pasiva y que está en modo potencial: “podría decirse”.

E2: Pero el problema está a la hora de ponerlos en práctica, ahí es donde queda ausente la viabilidad de éstos.

En E2 el estudiante presenta su Rema textual (RT de ahora en adelante) con un conector adversativo “pero”. Es RT porque da inicio a lo que quiere decir, esto es, su plan comunicativo que es objetar o contradecir la idea de que los planes son perfectamente viables (TT). Es parte del RT pero se puede considerar como una anticipación remática desde un punto de vista teórico en cuanto que su carga semántica es inferior a la de la emisión siguiente, dado que en esta todavía no explica por qué en la práctica los planes de mejora son inviables. Enfatiza este discurso con el modo indicativo “queda ausente”, pero utiliza la tercera persona que está desfocalizada (el orden normal sujeto/predicado está en orden inverso, es decir, está marcado. Lo normal hubiera sido: “la viabilidad de estos queda ausente”) y, por tanto, posee menor carga semántica en relación con lo dicho en la siguiente emisión.

E3: Muchos de mis compañeros opinan que uno de los problemas que impide la viabilidad de un plan de mejora es la falta de financiación, sin embargo aunque ésta es importante **yo creo que uno de los principales problemas es la falta de cooperación entre los miembros de una comunidad educativa, la pasividad de estos, y el pensar que el problema no está en nuestras manos, porque el problema es que no nos van a financiar el plan lo suficiente.**

En E3 se expresa plenamente el foco del RT que está marcado en negrita. En el inicio de esta emisión el hablante contextualiza su discurso en el marco del macrodiscurso del foro (Constantino, 2006) dando cabida a la voz de los “compañeros” para diferenciarse de esa “voz” y marcando tal diferencia con un “sin embargo esta es importante”, que es una estrategia pragmática de cortesía y de protección de la propia imagen, al funcionar como anticipación de lo que quiere decir a continuación, que no es exactamente la falta de financiamiento. Este foco posee la mayor carga semántica y que se puede rastrear en los ítems lexicales como: problemas, comunidad educativa, pasividad, problema, financiar. Además el conector “sin embargo” posee mayor carga semántica que el conector “pero”, expresado en la E2. El estudiante marca su voz propia con la primera persona y el modo indicativo “yo creo” y posteriormente con un “nosotros”, que apela tanto a sí mismo como a sus interlocutores. Utiliza en esta emisión el modo verbal en indicativo, que es una fuerza enfatizadora del RT.

Con este ejemplo presentamos la clave del análisis que se realizará a continuación: normalmente se presentarán los TT -Temas Textuales- que serán aquellas voces del discurso que normalmente coinciden con voces ajenas (de los textos leídos por ejemplo), posteriormente se presentarán los RT -Remas textuales- que serán aquellas voces propias, en el que el estudiante marca su propio discurso mediante diversas estrategias discursivas.

### Ejemplo de procesamiento cognitivo bajo:

1/23- AX : Bajo mi punto de vista he de decir que sobn dos las descripciones que más se han acercado a  
2/mi modo de entender la evaluación de centros: 1-La dada por Hutmacher: " Con la evaluación de  
3/centros se peersigue modificar las actitudes del contexto escolar y generar una actitud reflexiva que  
4/también dé confianza en la capacidad de realizar progresos. 2-Stufflebeam: que viene a decir que en la  
5/medida de los posible la escuela deberia convertir la evaluación en una parte habitual de los procesos  
6/de enseñanza-aprendizaje, administración e información. Eso es todo, besos, saludos y abrazos:D

El estudiante tematiza su opinión al iniciar la secuencia con “bajo mi punto de vista”, que refuerza en la línea 2 con la modalización “a mi modo de entender”. Sin embargo, el estudiante no presenta un discurso propio que justifique la elección realizada: se limita a nombrar y a resumir las ideas que le parecieron más adecuadas, sin mediar razones. En el discurso es posible observar de qué modo el estudiante no presenta RT argumentado como en los ejemplos anteriores, se limita a reproducir una selección del texto ajeno. No existe un quiebre semántico entre un TT y un RT, así como tampoco una integración del TT en un RT, que dé cuenta de un discurso propio como reformulación o contraposición al texto ajeno.

## 8.2. Análisis cualitativo de los foros virtuales

Presentaremos los foros virtuales de forma ordenada, desde el primer al cuarto foro y distinguiendo las intervenciones aisladas (no correlativas, no correferenciadas) de aquellas que se presentan como secuencias interactivas. Es importante recordar que la selección de los fragmentos es cuantitativa, es decir, a partir del análisis cuantitativo previo se seleccionaron los fragmentos de discurso que se categorizaron en un nivel de procesamiento cognitivo-discursivo alto. De ese primer análisis se analizarán en este capítulo de forma cualitativa, de forma tal que permita determinar cuáles son los mecanismos discursivos que hacen que esos discursos sean complejos desde el punto de vista discursivo-cognitivo.

### 8.2.1. Foro virtual N° 1: intervenciones aisladas

En el foro virtual N° 1 se analizan seis intervenciones aisladas, esto es, intervenciones que no tuvieron una respuesta de parte de los demás estudiantes ni tampoco de la tutora. De acuerdo al análisis previo, estos fragmentos corresponden a la categoría DT3, es decir, cuya referencia de contenido es la de los textos leídos y que presentaron un nivel de procesamiento alto.

#### Intervención N° 1:

1/1 A1- La evaluación de centros constituye una herramienta fundamental para el buen funcionamiento  
2/del centro. Respecto a la Calidad educativa, estoy de acuerdo con el artículo al hacer mención a los  
3/diferentes puntos de vista desde los que se puede evaluar, hay que tenerlos en cuenta y sobre todo  
4/alcanzar un consenso en aquel o aquellos que se vayan a llevar a cabo para, tener todos la misma  
5/base. Cuando hablamos de la calidad en función de los resultados hay que tener mucho cuidado,  
6/puesto que sabemos que hay grupos en los que coinciden alumnos/as de nivel intelectual superior a  
7/otros ("cursos buenos y cursos malos") por lo que esta variable sólo sería fiable a largo tiempo para  
8/ver la calidad de la institución escolar. También señalar que no entiendo qué tipos de incidencias se  
9/tienen en cuenta en la calidad como valor añadido. Con la que más estoy de acuerdo es con la calidad  
10/como perfeccionamiento.

El estudiante da comienzo a su intervención enunciando el tema de todo el foro: la evaluación de centros; sin embargo la evaluación de centros no es el TT de esta intervención, sino que es la calidad educativa, tema que se desprende de evaluación de centros. Esta aparente excepción a la regla está dada por una táctica pragmática de cortesía: empezar a hablar por lo que se está hablando anteriormente y está fuera de discusión. Además mitiga la disonancia posterior (líneas 5 a 9) y protege la propia imagen. Luego el estudiante marca en primera persona ("estoy de acuerdo") su acuerdo con el contenido del artículo, esto significa que le da al discurso ajeno una marca de discurso propio mediante una fuerza enfatizadora. Por el contrario, cuando introduce el RT, el discurso propio (línea 5 a 8) está marcado con la tercera persona plural, ya no hay un "yo" que marque su opinión. Con esta estrategia discursiva el

estudiante mitiga el desacuerdo que tiene con la idea de que la calidad educativa está dada por los resultados.

El RT está cargado de información nueva, que el estudiante va elaborando sobre la base de argumentos precedidos por conectores argumentativos causales (puesto que) y de consecuencia (por lo que). Por último, cambia el foco de su discurso en la línea 8, enunciando una duda personal, cambiando otra vez la persona gramatical al “yo” que enuncia, aunque con una llamativa elisión de una forma verbal conjugada en primera persona (yo señalo; yo *quiero* señalar, etc.). La última emisión, es discurso ajeno apropiado con valor positivo: “*estoy de acuerdo*” en el que se mitiga el desacuerdo anterior al poner una duda en la argumentación del texto ajeno, que se mantiene con la expresión comparativa “*con la que estoy más de acuerdo*”.

#### **Intervención N° 5:**

|   |
|---|
| <p>1/5- A1 En la pregunta de indicadores y evaluación de la calidad educativa, cuando habla de los<br/>2/indicadores mínimos de Coromines, debería de quedar claro en qué sentido dice lo de estables.<br/>3/También en este punto, yo incluiría otro requisito: el que fueran adaptados a los tiempos. Por lo que<br/>4/se me hace complicado la relación de estables y adaptado, según lo que entiendo yo por estable.<br/>5/Aunque sí considero que sea importante el que tengan consistencia interna si es a eso a lo que se<br/>6/refiere. En cuanto al proceso de acreditación he de decir que depende de quien de los criterios, es<br/>7/algo muy subjetivo en cuanto dependa de personas y haya intereses por medio.</p> |
|---|

En esta intervención se presenta un alto grado de construcción personal de conocimiento. No hay en esta una emisión introductoria, pragmática, de tópico global. Tampoco existe un TT que funcione para un remate de un RT de todo el texto claramente enunciado. En esta emisión el estudiante integra el TT, el discurso ajeno, en su propio discurso de una forma que podríamos denominar dialógica, es decir, va al texto (el discurso ajeno) y vuelve a su propio discurso continuamente, creando con esto un discurso propio de alta calidad conceptual y argumentativa.



Da inicio a su intervención planteando los indicadores que evalúan la calidad educativa de un autor en particular, (Coromines, quien no es el autor del texto-fuente) enunciando claramente el TT, siendo la emisión de menor carga semántica y que se relaciona con los enunciados siguientes: “debería de quedar claro en qué sentido dice lo de estables”. Y en las líneas 3, 4 y 5 en las que plantea el RT que presenta la mayor carga semántica: el discurso propio en el que el estudiante no solo agrega información nueva a lo planteado por el autor, sino que critica al mismo con la idea de “estables”, sin embargo esta crítica está mitigada por la reflexión sobre la consistencia interna. Las líneas 6 y 7 implican un cambio de tópico (“proceso de acreditación”) en el que el alumno expresa su parecer mostrando algunas condiciones que pueden afectar dicho proceso; tiene carácter remático pero de menor fuerza semántica que las emisiones precedentes. De todos modos, es justo indicar aquí que la aplicación de las categorías y reglas del análisis de jerarquización de la información admite la contextualización de un texto, como es un mensaje en un foro, en la unidad del texto mayor, es decir, del foro mismo. En este sentido, podemos considerar toda la contribución del alumno como remática, es decir, todo el texto tiene carácter de Rema (Pardo, 2002a Constantino, 2006).

Dicho esto, continuamos el análisis indicando que el RT se inicia con un conector aditivo “también”, lo que da cuenta de la integración del discurso propio y ajeno, donde no hay un quiebre entre el TT y el RT, y a pesar de esto, el “también” (línea 3) no resulta contradictorio ni carente de sentido, sino que es una estrategia discursiva integradora de lo ajeno y lo propio, pero sin una crítica ni quiebre explícito. El siguiente argumento se inicia con un conector consecutivo “por lo que” (línea 3), lo que le da fluidez al discurso, pero que presenta desde el punto de vista semántico un sentido adversativo o más bien de crítica explícita al contenido del texto. Por último, el conector adversativo “aunque” (línea 5), presenta un contenido semántico no adversativo; el alumno aquí presenta un acuerdo (hipotético) con el autor, sin embargo no resulta un conector mal utilizado ni contradictorio, porque lo usa sobre la

base del propio pensamiento del estudiante, es decir, es un “aunque” que presenta un cuestionamiento a su propio discurso, como si estuviera pensando mientras escribe.

En resumen, en esta intervención elabora un hilo argumentativo complejo, que se inicia en el TT planteado por los textos y que termina en un discurso propio que es capaz de cuestionarse a sí mismo. Es importante analizar el uso de conectores complejos y diversos, que van uniendo cada argumento con otro, contrastándolos y encadenándolos.

#### **Intervención N° 8:**

|  |
|--|
| 1/8- A2: Es cierto que los niños pasan muchas horas dentro del centro. Esto suele repercutir en sus<br>2/vidas, para bien o para mal. Merece la pena lograr esa calidad de la que tanto se está hablando.<br>3/Merece la pena lograr una igualdad entre centros. Me pregunto ¿los centros públicos también podrían<br>4/llevar a cabo una evaluación completa? ¿No se encontrarían con demasiadas dificultades? Si se deben<br>5/tener en cuenta las necesidades del alumnado ¿no son demasiado heterogéneas como para hacerles<br>6/frente? |
|--|

El estudiante inicia la secuencia 8 afirmando “es cierto”, esto significa que tematiza su punto de vista en relación con la cantidad de horas que pasa un estudiante en el centro. Llama la atención que haga una afirmación de este tipo, considerando que no se había hablado explícitamente de esta situación. Este es el TT, ya que las siguientes emisiones se relacionan con él, donde el TT expresa la menor carga semántica y que tiene relación con el contexto siguiente, en este caso, la calidad y la igualdad merecen la pena por la cantidad de horas que pasa un estudiante dentro del centro educativo. Es TT porque pertenece a lo que se ha venido señalando en toda la dinámica del foro: el estudiante presenta un discurso que es ajeno y lo tematiza. El RT son los cuestionamientos sobre esta afirmación: la imposibilidad de la evaluación, las dificultades y finalmente la heterogeneidad de los estudiantes. Es RT porque es la información nueva que está más independiente del contexto, es una información que no se ha dicho previamente.

El estudiante le da una fuerza enfatizadora a su TT con el marcador discursivo de afirmación “Es cierto”; a diferencia del RT que posee una fuerza mitigadora al plantearlo como pregunta y no como afirmación. Otra fuerza mitigadora del RT es que los verbos están en modo potencial con “podrían” y “encontrarían”, frente a la fuerza enfatizadora del TT que está en presente del modo indicativo “merece la pena”. No obstante esta fuerza enfatizadora se pierde porque el TT se presenta mediante formas verbales pasivas y en tercera persona, es decir, el estudiante no se compromete con el TT, dejando en evidencia que es un discurso ajeno.

Queda de manifiesto que, a pesar de la fuerza mitigadora que presenta el RT, es un discurso propio con la presencia inicial del “me pregunto”. Con estas estrategias discursivas, el estudiante intenta presentar el TT, es decir el discurso ajeno, como aquel que es validado académicamente. Por otra parte, presenta su RT con una fuerza aparentemente menor mediante los mecanismos mitigadores ya explicitados, no obstante las marcas textuales indican claramente que su discurso propio es este y no el que tematiza como lo que es académicamente correcto, es decir, lo que afirman los textos entregados por la tutora.

En esta intervención, el estudiante no integra el discurso ajeno en su propio discurso, observamos que hay una ruptura entre el TT y el RT: el Tema está planteado de forma impersonal, situación que cambia radicalmente con la irrupción del RT en primera persona con “me pregunto”. No existen marcadores discursivos como por ejemplo conectores para introducir el cambio de lo ajeno a lo propio. El RT no está planteado de una forma argumentativa clásica: mediante conectores e ideas explícitas, sino mediante preguntas retóricas que esconden una crítica al sistema evaluativo con respecto a la heterogeneidad de la evaluación.

De esta forma, observamos que si bien el estudiante elaboró un discurso propio mediante una crítica personal al contenido de los textos, no lo hace de forma explícita ni encadenada: hay una ruptura entre el TT y el RT.

### Intervención N° 72:

1/72- A32: Si la evaluación busca mejorar la calidad en función y beneficio de los alumnos y la  
2/evaluación del logro de los mismos llega en muchas ocasiones tarde como para que se pueda  
3/reorientar la enseñanza,¿no perderá importancia la evaluación escolar, ya que en muchas ocasiones  
4/no llega a tiempo para mejorar el sistema?Además, no son sólo los alumnos los que deben ser  
5/evaluados para que la escuela funcione correctamente.

En esta intervención el estudiante elabora un discurso cohesivo que inicia con el conector condicional “si”, que se coordina con el contenido explícito planteado en la pregunta de la línea 3, en una secuencia lógico-argumentativa del tipo premisas y conclusión. El TT y el RT están conectados, en este sentido, el estudiante integra desde el inicio el discurso ajeno con el propio, enunciando el TT (en la línea 1) dentro de su RT (en la línea 3), esta integración está marcada por la presencia inicial del conector y que se coordina con la pregunta posterior.

La emisión “*y la evaluación del logro de los mismos llega en muchas ocasiones tarde para que se pueda reorientar la enseñanza*” es una anticipación remática, ya que funciona como transición semántica entre el TT y el RT. La expresión final es una coda remática que refuerza el argumento principal expresado en el RT: que la evaluación, bajo estas condiciones -las que introdujo con el conector “si” condicional-, no sería efectiva no solo porque no permite reorientar la enseñanza, sino también porque se suman otros factores.

### Intervención N° 77:

1/77- A1: En la tabla nº1, habla de las condiciones para un Concepto Común de Centros, cuestión que  
2/me parece muy relevante, aunque yo además de las mencionadas añadiría otra que considero  
3/imprescindible: ser rectificable, es decir, que si comprobamos a través de las evaluaciones continuas  
4/que no conseguimos los objetivos planteados podamos modificarla. Respectos a las "Normas de  
5/Utilidad" sería conveniente que todos los implicados participaran, tanto evaluadores como  
6/evaluandos, porque creo que influiría en la implicación y acatamiento de las mismas.

El TT en esta intervención está claramente planteado en la línea 1, de hecho, marca el discurso ajeno con la tercera persona singular del verbo en presente del modo indicativo, de modo que no hay ambigüedad respecto de la voz ajena. El TT es rematizado con la expresión de acuerdo, “cuestión que me parece muy relevante”, y que sirve como expresión mitigadora del contenido remático que se expresa en las líneas 3 y 4.

En el fin de la línea 4 se inicia un nuevo tema (con “Respecto”...), de esta forma cambia el foco discursivo pero las estrategias del emisor siguen siendo las mismas: marca personalmente su propio discurso y plantea el discurso ajeno claramente. Se puede observar que hay un TT<sub>2</sub> planteado en 4, que no es explícito sino solo referencial al texto fuente y un RT<sub>2</sub> en 5, que mitiga mediante el uso del verbo en modo potencial pero que finalmente se refuerza con el uso personal del “creo” en la línea 6.

Esta situación de dos TT y dos RT que, hasta cierto punto, contradice la teoría fundada empíricamente en cuanto a que en todo texto bien formado se hayan presentes solo un TT y un RT, creemos que plantea una contradicción solo aparente y se explica por rasgos propios del sub-género discursivo del foro didáctico (Constantino, 2006).

### **8.2.2. Foro virtual N° 1: secuencias interactivas**

En el foro virtual N° 1 se analizan cuatro secuencias interactivas, esto significa que son intervenciones en las que participan más de una persona y que giran en torno a un mismo tópico o secuencia tópica. El criterio de selección se realizó sobre la base de la calidad cognitiva de las secuencias que corresponden a un nivel alto de procesamiento de la información de acuerdo al análisis previo realizado en el capítulo anterior.

#### **Primera secuencia interactiva**

|   |
|---|
| 1/9- A2: Estoy completamente de acuerdo con que lo ideal es la participación de todos los miembros del 2/centro. Me parece que esta implicación puede ser muy positiva. Tengo que añadir que, al leer los |
|---|

## TESIS DOCTORAL

### La Construcción del Conocimiento y la Adquisición de la Competencia del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios: Análisis del Discurso en un Entorno de Enseñanza Presencial y Virtual

3/artículos, me ha resultado muy interesante la manera de realizar la evaluación de centros, muy  
4/completa y rigurosa, con una planificación exhaustiva. Pero nosotros, que ya hemos estado en un  
5/centro ¿de verdad creemos que llevar esto a la práctica es posible?.

1/10- A5: Contestando a la alumna Alicia Puerto Rico: estoy de acuerdo en que la mayoría de los  
2/aspectos que requiere una evaluación para ser eficiente, no son tenidos en cuenta o mejor dicho no  
3/se repara en ellos. Encuentro todo esto (lo enunciado en los artículos de R. Hughes y Stufflebeam ) en  
4/cierto modo utópico, pero a la vez necesario. De todo esto quiero decir, que aunque la mayoría de  
5/nuestras experiencias en centros nos abrieron los ojos, nos ilusionaron y nos decepcionaron en  
6/aspectos organizativos como estos, no debemos tirar la toalla. Sabemos que un centro educativo  
7/nunca será perfecto, pero el mérito está en intentarlo. ¿ Si no, que esperais hacer mañana?

1/11-A6:yo creo que más que posible sería lo ideal,porque considero que la evaluación de centros tal  
2/como la propone Stufflebeam en su artículo,es muy bonita, suena muy bien y todo lo que tu quieras  
3/pero a la hora de llevarla a la practica se aleja mucho de la realidad, porque movilizar a un número  
4/consistente de personas,para que se pongan de acuerdo totalmente en seguir unas normas de  
5/evaluación, evaluen todos y cada uno de los elementos evaluables y encima no se dejen nada en el  
6/tintero y la información esté al alcance de todos.....es muy complicado POR NO DECIR CASI  
7/IMPOSIBLE.

1/12- A2: Las utopías son necesarias , sin embargo lo importante es que podamos ayudar a la sociedad.  
2/Por ello hay que reconocer que la realidad educativa es muy compleja. La evaluación podrá mejorar  
3/algunos aspectos pero lo cierto es que hay problemas más trascendentes que requieren otras  
4/medidas.

1/13-A7: no estoy de acuerdo contigo en que las utopías son necesarias? para que ? si no se pueden  
2/llevar a cabo, es mejor no perder el tiempo pensando en un mundo ideal, mejor pensar en algo que  
3/realmente sea mascreible y posibles de llevar a la prácticaquees lo que interesa en cualquier campo  
4/y más en el educativo , que estan en juego muchas cosas.

El TT de la primera participación (9) es prácticamente la totalidad del mensaje, el alumno está completamente de acuerdo con lo que señalan los textos, con el discurso ajeno. El estudiante evalúa el contenido de los textos de manera positiva pero nunca dice por qué la evaluación es completa y rigurosa. Es interesante constatar que el discurso ajeno es “los textos”, y que el estudiante intenta hacer de este contenido un

discurso propio mediante los marcadores discursivos de afirmación que presenta tres veces (“estoy completamente de acuerdo”, “me parece...muy positiva” y “me ha resultado muy interesante”), pero este énfasis no logra hacer que este discurso ajeno le sea propio, ya que el estudiante marca su propio discurso en el RT al cambiar el foco desde “los textos” al “pero nosotros” en la línea 4. Este cambio de foco marca el inicio del RT, que es la información nueva independiente del contexto y que, según nuestra perspectiva, es considerada el discurso propio. Este RT es formulado mediante una pregunta en la que incorpora otra vez un “nosotros”; el nosotros es un marcador de discurso propio porque es primera persona plural, aunque podría considerarse una estrategia mitigadora que elude la presencia discursiva de un “yo”, no obstante, el contexto de este “nosotros” implica una estrategia enfatizadora porque involucra a unos “otros” (no soy solo “yo”) y que se suma a la fuerza discursiva de la pregunta.

En la intervención 10 el estudiante retoma lo dicho en 9, donde el TT es “todo esto”, es decir, el discurso ajeno son los textos dados y también la referencia de de lo dicho por el estudiante A2. Las formas verbales en tercera persona “no son tenidos en cuenta” en la línea 2 y de la voz pasiva en “no se repara en ellos” en línea 3, son mitigadores que expresan claramente un discurso ajeno. El RT comienza con el marcador, “con todo esto quiero decir” (línea 4) ya que introduce el discurso propio al incorporar la primera persona, a continuación sigue la primera persona, pero mitigada con el plural “nos”, aunque no parece tener un uso mayestático sino una función persuasiva, de invitación a compartir experiencias y de adherir a lo dicho. A diferencia del discurso previo, el estudiante incorpora el discurso ajeno en su propio discurso, es decir, argumenta sobre los textos y sobre lo difícil que es evaluar, sumados a la propia experiencia común, se puede concluir que la propuesta es utópica. Pero inmediatamente postula su necesidad, y la aceptación y superación de esta paradoja en la emisión siguiente (líneas 5, 6 y 7) que es la información con mayor grado de dinamismo comunicativo, –aquello propio que realmente quiere comunicar–. Remata (rematiza) con la pregunta “¿qué esperáis hacer mañana?” Al dirigirse a un vosotros hipotético que en contexto interpela a sus compañeros interlocutores.

En la intervención 11 el estudiante retoma el RT planteado en la intervención 10, pero casi no alcanza a tematizarlo puesto que parte directamente a enunciar su postura al respecto, precedida e indicada como tal por el “yo creo que”. Es interesante ver cómo refiere tanto el discurso ajeno de los textos y el discurso ajeno del compañero al respecto de ellos con el “todo lo que tú quieras”. El estudiante incorpora así dos voces ajenas: una en tercera persona que es del autor, y una en segunda persona, el tú de la estudiante a la que se dirige; sin embargo, estas dos voces ajenas están integradas, ya que el contenido temático de ambas es el mismo. Al iniciar el “pero a la hora de llevarla a la práctica” en 3, realiza un paralelismo con los contenidos de las participaciones anteriores, y si distinguimos grados de intensidad en la carga semántica (Constantino, 2006) podemos decir que realiza una anticipación remática con su “pero a la hora de llevarla a la practica se aleja mucho de la realidad”. El RT es entonces la crítica que hace al tipo de evaluación presentada en los textos y a la necesidad de intentarlo (que propone el compañero de la intervención anterior), enfatizando el carácter de utopía con la calificación enfática de “imposible”. En esta intervención el alumno realiza un movimiento discursivo interesante: parte con fuerza con marcas personales al decir “yo creo” y “considero”, y la mitigación al usar la forma verbal potencial “sería” funciona a la vez como cortesía verbal de la imagen del compañero, pero también como introducción de la discordancia, puesto que al considerar la propuesta como “ideal” la relaciona semánticamente con “utópica” e “imposible”. Lo mismo podemos decir de la expresión que antecede al remate final, “es muy complicado”, que recapitula una cantidad de aspectos a ser considerados pero también antecede e interjuega con la cualificación de “imposible”.

En la intervención 12, el estudiante plantea el TT a partir del RT anterior y de la cadena semántica precedente sobre las utopías, iniciada por él mismo en la intervención 9 (“lo ideal”), pero es evidente que este Tema es ajeno porque está claramente marcado, y principalmente porque se reconoce una paráfrasis de lo dicho en 10 por el A5 (paradoja utopía-necesidad). Ahora bien, esto sería así si consideramos que el TT (en cuanto rema de la primera emisión) es “son necesarias”. Pero la puntuación (coma)



indica que el estudiante no quiere dejar ahí el Tema, que su plan comunicativo es ir más allá, deducible esto del contexto/cotextocatafórico. Desde esta perspectiva, el estudiante introduce el TT con el conector adversativo “sin embargo” mediante el cual expresa “*lo importante es que podamos ayudar a la sociedad*” como anticipación de su RT en cuanto a problemas más trascendentes para resolver. En esta intervención el estudiante no integra el discurso ajeno con el propio, aun cuando inicie aceptando el discurso ajeno, pero solo declarativamente mediante la utilización de un recurso de cortesía: es el típico “sí, sí, estoy de acuerdo contigo pero...” donde el hablante argumenta a continuación de dicho “pero” claramente por qué NO está de acuerdo, ya que el “sí estoy de acuerdo” inicial funciona solamente como un mecanismo pragmático de cortesía.

Si el estudiante en 12, utilizando una estrategia de cortesía para superar lo que se podría considerar un punto muerto en la discusión, admite que las utopías son necesarias pero afirma que lo realmente importante reside en ocuparse de los problemas trascendentes de la sociedad, el participante en 13 retrotrae todo al principio y descarta incluso esta afirmación, rechazándola y enfatizando la necesidad de atender los problemas reales derivados de la evaluación educativa. Su intervención es toda RT. Desbarata la pretendida tematización en cuanto consenso sobre la aceptación de las utopías (y consiguiente desfocalización y desmarcación) que el A12 intentó en la intervención anterior. Refuerza y profundiza, hasta cierto punto, el RT del A12, refocalizándolo en el tópico del foro. El movimiento exofórico precedente (que se refiere a la sociedad y sus problemas reales), permite al participante 13 especificar este movimiento en la realidad de la praxis concreta de la educación.

### **Segunda secuencia interactiva**

|   |
|---|
| 26-TUTORA: Por favor, poned un "tema" sobre el que estáis escribiendo, por ejemplo "otra definición", "mi idea de calidad", etc..y tened cuidado cuando añadís respuesta a otra respuesta. Esto se hace dentro de la pantalla de una respuesta ya escrita y no en la de fuera/ Convendría que bhubiera debate en alguna de las respuestas de algún compañero, podéis criticar, dar otra opinión, etc... |
|---|

1/27- A14: Creo que os voy a llevar la contraria en algunos temas. La evaluación no debe ser, como se  
2/propone en el artículo de Daniel L. Stufflebeam, el elemento que compacte el centro educativo. En  
3/este artículo el autor "cuela" el término evaluación en cada vacío existente entre las distintas piezas  
4/de un centro y eso es algo utópico. Para conseguir esto pide un esfuerzo más por parte del  
5/profesorado, como si no tuviera poco con lo que tiene ya!!!. Además he de decir que la evaluación  
6/que propone el autor sólo funcionaría en un mundo perfecto en el que la bondad del profesorado y su  
7/profesionalidad fueran una característica general. Su forma de entender el centro educativo como una  
8/unidad compacta y no como un conjunto, un sistema móvil formado por elementos muy diversos  
9/que atienden a un alumnado muy diverso. En lo (que) coincido con el autor es con la necesidad de  
10/un cuerpo profesional de dirección, pero para ello es necesario un alejamiento de la acción  
11/docente y a la vez conocerla perfectamente y de esta manera elaborar una política educativa que  
12/OBLIGUE al profesorado a actuar en una dirección conjunta dentro de su diversidad

1/28- A2 En líneas generales pienso lo mismo que el alumno César Martín. En el artículo de  
2/Stufflebeam aparecen dos cuadros. Teniendo en cuenta el aviso sobre la adaptación necesaria del  
3/mismo a la realidad educativa que se pretende evaluar, aún así, me parece utópico conseguirlo. Creo  
4/que sería lo ideal, pero desde luego está apartado de la realidad. No obstante lo que él dice es que, de  
5/llevarse a cabo la evaluación de manera adecuada, los problemas de los que nos quejamos  
6/disminuirían. ¿Tan beneficioso sería realizarla correctamente? Francamente, lo de evaluar todos los  
7/aspectos de la escuela no creo que se haga. Todos los centros pelean por tener las calificaciones más  
8/altas, suponen que esto es calidad. Por otro lado, habla de formar al profesorado en la recogida,  
9/análisis y uso de datos y, sin embargo, hay docentes que no saben siquiera motivar a los chicos.

1/29- A15. Coincido contigo en todo lo que has propuesto, excepto en una cosa; "elaborar una política  
2/educativa que OBLIGUE al profesorado a actuar en una dirección conjunta dentro de su diversidad".  
3/Pienso que en el mundo de la educación, la palabra OBLIGACIÓN no debe existir, pienso que más que  
4/una política que haga esto lo que se necesita es mejorar la formación de los profesores. Y  
5/personalmente creo que si la política se separase de la educación todo iría mejor. Pero todo esto es  
6/solamente un "pienso".

La primera emisión del A14 "creo que os voy a llevar la contraria en algunos temas", es de cortesía, contextualmente dice referencia a la consigna, (quizás esta sea su interpretación de la consigna/"regla del juego"). En este sentido el tema debe analizarse teniendo en cuenta el contexto dentro de la unidad textual considerada en sentido más amplia que incluya las intervenciones enmarcadoras del tutor como parte

---

del macrotexto del foro o debate, considerando también los elementos pragmáticos en relación a una acción que realiza el estudiante a partir de un acto de habla directivo de parte de la tutora.

Según el enfoque analítico que estamos aplicando, el estudiante toma el RT de la consigna dada por la tutora sobre la necesidad de debatir y lo convierte en su Tema Textual. El TT es la acción que propone la tutora, una acción ajena. Por eso también, el estudiante al decir “os voy a llevar la contraria”, en verdad no lleva la contraria a sus compañeros participantes del debate, sino que obedece de manera clásica, como estudiante a su profesor, al tratar de rebatir las ideas del autor y trabarse en discusión con sus compañeros. En este sentido el TT es este debate, su “llevar la contraria”, como acción de respuesta a una orden ajena<sup>61</sup>. Ahora bien, desde criterios textuales más estrictos, podemos considerar que la emisión siguiente es el TT, en la que se afirma, por la negativa, que la evaluación no debe compactar al centro educativo. Es interesante la emisión de las líneas 7 y 8 (*Su forma de entender el centro educativo como una unidad compacta y no como un conjunto, un sistema móvil formado por elementos muy diversos que atienden a un alumnado muy diverso.*) en las que se establecen: (a) una condensación del texto ajeno que definiría al centro educativo como una “unidad compacta”; (b) a la que se opone una conceptualización dinámica (sistema móvil) y diversificada (elementos y alumnado diversos). Llama la atención la elisión de la forma verbal, que más allá de la oposición expresada por la conjunción más negación, remite a las primeras emisiones: “*La evaluación no debe ser,(...), el elemento que compacte el centro educativo*”. Esta emisión tiene una función remática, en la medida en que el estudiante A14 dice algo propio en relación a la condensación tópica del texto ajeno. Esto se articula con el rema de la emisión siguiente: “*En lo (que) coincido con el autor es con la necesidad de un cuerpo profesional de dirección, pero*

---

<sup>61</sup>Es sumamente interesante constatar que en este caso, a diferencia de la mayoría de las interacciones observadas hasta el momento, el TT sea sobre la misma acción discursiva; se constata con esto, que el discurso no solamente es declarativo o “referencial” sino también “acto de habla”, se hacen cosas con palabras. La tutora propone una actividad que es debatir y el estudiante recoge esta orden y la traduce en un “voy a llevar la contraria en algunos temas”. El RT de la tutora es el discurso ajeno para el estudiante, es decir, es su TT, de ahí que el discurso sea tan complejo de analizar porque este TT no es declarativo, sino que es un acto ilocutivo como efecto perlocutivo del acto de habla de la tutora.

---

*para ello es necesario un alejamiento de la acción docente y a la vez conocerla perfectamente y de esta manera elaborar una política educativa que OBLIGUE al profesorado a actuar en una dirección conjunta dentro de su diversidad.”* Parte de la afirmación de la aceptación del discurso ajeno del autor sobre un tópico particular inmediatamente la condiciona (pero...) e introduce una idea nueva con un énfasis textual marcado (mayúsculas) con gran carga semántica. Esta evidencia complementaria de que este es el RT (emisión con mayor carga semántica e independencia del contexto precedente) la encontramos en la respuesta del alumno A15 en la intervención 29.

La emisión final de A14 es una aparente mitigación de la disonancia: afirma estar de acuerdo con una idea particular (del autor/texto ajeno), pero marcando fuertemente la diferencia: *“de esta manera elaborar una política educativa que OBLIGUE al profesorado a actuar en una dirección conjunta dentro de su diversidad”*. El concepto de diversidad es el que recupera el RT en esta emisión, pero cancelando la connotación de dispersión con la exigencia de una “dirección conjunta”.

En la intervención 28, el estudiante A2 responde al estudiante A14 con la correferencia global al señalar que está de acuerdo “en líneas generales”. El discurso ajeno es la referencia al autor -Stufflebeam-, en este sentido es interesante de qué forma el estudiante toma dos voces ajenas: la del estudiante A14 y la del autor, aunque en realidad se inclina hacia la del estudiante anterior, quien a su vez no está de acuerdo con el autor. El estudiante A2 reafirma esta posición al dar más datos y argumentos que avalen su estar de acuerdo con el estudiante de la emisión anterior. Con el marcador *francamente* establece su RT y con el remate “no creo que se haga”, que es un enfatizador de la fuerza de su discurso, define su posición al respecto. Las dos emisiones siguientes pueden considerarse explicitaciones del RT, a modo de ejemplificación de sus ideas en la realidad concreta (a través de la experiencia) de los centros escolares.

En la intervención 29 el estudiante A15 tematiza la intervención 27 de A14 (parece ignorar la 28) iniciando con un “Coincido contigo en todo lo que has propuesto” que funciona como condensación de lo dicho por A14. La excepción que plantea A15 en esta intervención funciona como TT. Para que quede aún más claro, el estudiante inserta dentro de su propio discurso el discurso previo del estudiante, entrecomillado. El uso de las comillas es un recurso para incorporar texto ajeno dentro del discurso propio pero con distintas funciones pragmáticas. En este caso plantea una distancia al marcar claramente que es un discurso de “otro”. El RT es introducido por “pienso que...”, marcador de opinión que es utilizado dos veces, y luego usa un marcador similar: “Personalmente creo que”. En estos marcadores está presente la primera persona del indicativo que es utilizado como fuerza enfatizadora de su RT. De todos modos, el estudiante tematiza su RT con una frase final de cortesía, que funciona como elemento mitigador: si bien su RT es opuesto al RT del A14, pueden coexistir en cuanto son opiniones, creencias. En este caso, el estudiante elabora su propio discurso en una dinámica discursiva interaccional pero en la que, sin embargo, el discurso propio se presenta sin integrar lo ajeno.

### Tercera secuencia interactiva

1/33- A15 .Uno de los grandes conflictos que he podido observar, es la evaluación aplicada a modelos  
2/educativos diferentes, como caso sugiero analizar la observación de J. Casassus en el documento  
3/titulado “Cambios Paradigmáticos en Educación” (UNESCO) donde menciona que “la demanda de las  
4/personas no es considerada dentro de los ítemes de evaluación” así mismo nos deja ver que  
5/realmente las evaluaciones propuestas parten del supuesto de que responden a los intereses del  
6/sistema y de la sociedad en general, en realidad pienso que responden a los ámbitos de lo político,  
7/cultural y económico. Y de las necesidades sociales, no se evalúa, por lo que éstas pierden interés, por  
8/lo que las evaluaciones se centran principalmente en el rendimiento académico. Las preguntas que yo  
9/planteo son las siguientes; ¿ yquien o como logran verificar el desarrollo armónico? ¿quién se  
10/responsabiliza realmente de la formación del niño y de su integración al mundo que le toca vivir?tas

1/34- A6: En cuanto a la primera pregunta, sinceramente no sé que contestar o no sé me ocurre nada.  
2/Con respecto a la segunda, se supone que la responsabilidad de la formación (académica) e  
3/integración de un niño en la sociedad debe recaer primero en el estado,que para eso nos representa y

4/dice abogar por nuestras necesidades, segundo en los centros educativos y tercero en el contexto  
5/familiar del alumno. Con respecto al estado, éste debe formar a los futuros profesores para que sean  
6/capaces de hacer frente a toda clase de alumnos con sus peculiaridades. El centro escolar debe  
7/analizar las necesidades del niño sus características y sus particularidades para de este modo formarle  
8/y ayudarlo a integrarse en la sociedad. Y por último la familia debe actuar en concordancia con los dos  
9/anteriores para de este modo facilitar la formación e integración.

1/35- A7: todo eso me parece muy bien, cada uno tiene una función en la educación, es decir, con un  
2/buen reparto de papeles parece todo solucionado, pero ¿ no cae siempre al mismo la responsabilidad  
3/de dar una buena educación? ¿¿¿ ??? si me refiero a los maestros o profesores, porque ellos son los  
4/últimos que tienen la palabra, es decir , son ellos los que realmente "aplican" lo que les mandan desde  
5/arriba. y si no tienen una buena base (de formación en la universidad) al final acaban haciendo lo  
6/mismo de siempre, evaluando unos contenidos a través de un examen de niño apto o no apto para  
7/seguir adelante.

1/36- A6: Yo no pienso que la responsabilidad total recaiga en el profesorado, porque al fin y al cabo,  
2/ellos se encargan de poner en práctica lo que les dicen los de arriba, por lo que la responsabilidad de  
3/que haya una buena o mala educación debe recaer en el estado y no en el cuerpo de profesores,  
4/porque si desde arriba no se forma correctamente a los profesores difícilmente éstos podrán  
5/desempeñar su función de manera correcta. Por lo tanto los errores vienen de arriba y me parece que  
6/exigir responsabilidades a los de abajo es como pedir peras al olmo, ilógico

En la intervención 33 el TT es el rema de la primera emisión del texto (según la teoría de la jerarquización de la información de Pardo) en este caso, es el discurso ajeno de Casassus en torno a la idea de que las demandas de las personas no se consideran en la evaluación. Este discurso ajeno el estudiante lo convierte en propio al introducir otra idea en un sentido aditivo en la línea 6 con el marcador de opinión “en realidad pienso que”, con el que da inicio a su RT, aun cuando la fuerza de su discurso está en las preguntas planteadas, las que marca con “las preguntas que yo planteo...” de la línea 9, en la que se puede observar la voz propia en primera persona del indicativo, donde señala claramente lo que ha venido anticipando: que la evaluación real, las necesidades de formación integral de los niños no se consideran.

Es interesante analizar por qué el estudiante necesitó de un discurso realmente ajeno para validar su propio discurso, y no de los textos dados por la tutora. Podríamos elaborar la hipótesis de que el estudiante, en un ámbito académico como este, no puede disentir con una voz auténticamente propia (porque no sería tomada en cuenta con el valor adecuado) y, por lo tanto, busca una voz ajena de carácter académica que respalde su propio discurso.

En la intervención 34 el estudiante A6 toma el RT previo y lo focaliza en una pregunta relacionada con la responsabilidad, este es el TT de la intervención, el discurso ajeno o RT del estudiante previo. El RT de esta intervención es prácticamente la totalidad de su discurso que funciona como una respuesta de la pregunta formulada. En este sentido el estudiante de 34 elabora un RT muy claro con en verbos de afirmación y de deber, sin embargo lo referido siempre es ente ajeno: el estado, el centro y la familia, es decir, el RT del estudiante nunca forma parte de un discurso totalmente propio (en un sentido de novedad) y es por esto, que tampoco la pregunta del estudiante de 33 logra integrarse plenamente en su discurso.

La intervención 35 posee una estructura similar a los discursos previos en los que se inicia con un TT que es el RT de la intervención anterior y se pasa a un RT propio marcado claramente por un conector adversativo “pero” y una marca personal de discurso propio “me refiero” que está enfatizada por el uso del indicativo presente. De esta forma el estudiante A7 acepta por cortesía el hecho de iniciar con un “todo esto me parece bien”, declaración que más adelante contradice, ya sea por la marca del adversativo como por el contenido de su discurso al referirse al problema de los profesores. Cabe destacar también que en la intervención hay una anticipación remática de componente pragmático con la emisión “con un buen reparto de papales parece todo solucionado” ya que evidentemente es una ironía frente a lo dicho anteriormente por el otro estudiante.

En la intervención 36 el estudiante A6 responde ante la interpelación del A7 y esta vez lo hace sin marcas de mitigación ni cortesía al enfrentar directamente la opinión de su compañero. Se podría afirmar que debido a la dinámica interaccional del foro, toda la emisión 36 es remática, siendo el TT de la misma el significado implícito y supuesto sobre la idea de “responsabilidad del profesorado en educación”. La emisión 36 es un claro ejemplo de argumentación efectiva frente a la intervención previa. Vemos un “porque” adversativo que da inicio a la fuerza remática de la intervención y al mismo tiempo la fuerza argumentativa que expresa que los profesores no son responsables mientras hagan lo que les dicen “desde arriba”. La coda remática se inicia con el conector consecutivo “por lo tanto” que sigue la misma línea de razonamiento anterior, de esta forma, funciona como reforzador semántico.

#### Cuarta secuencia interactiva

1/77- A1: En la tabla nº1, habla de las condiciones para un Concepto Común de Centros, cuestión que  
2/me parece muy relevante, aunque yo además de las mencionadas añadiría otra que considero  
3/imprescindible: ser rectificable, es decir, que si comprobamos a través de las evaluaciones continuas  
4/que no conseguimos los objetivos planteados podamos modificarla. Respectos a las "Normas de  
5/Utilidad" sería conveniente que todos los implicados participaran, tanto evaluadores como  
6/evaluandos, porque creo que influiría en la implicación y acatamiento de las mismas..

1/78- A1: El artículo titulado: El papel de la evaluación en la mejora escolar, es muy interesante, nos  
2/acerca a la realidad evaluativa con detalles de inusitado interéspero utiliza conceptos que yo no  
3/comparto. Por ejemplo, emplea la palabra "raza". Si debemos de intentar una educación multicultural  
4/esta palabra puede conducir a diferencias que conlleven discriminación. La palabra raza tiene  
5/connotaciones diferenciadoras. Además se estaría contradiciendo el mismo cuando más tarde dice: la  
6/escuela no puede ser reproductora o generadora de diferencias. Añado que la solución no está en las  
7/discriminaciones positivas, si no que lo correcto, desde mi modesta opinión, sería que éstas no fueran  
8/necesarias.

1/79- A1: Creo que lo importante no es si la evaluación que propone Stufflebeam es adecuada o no, o si  
2/se puede llevar a la práctica. Casi todos estamos de acuerdo que sería lo ideal pero puede  
3/considerarse prácticamente imposible. Creo que el objetivo del autor va más allá de lo que está  
4/escrito. Él nos habla de la importancia que tiene una evaluación y nos propone un modelo. Pero todas



5/sus palabras van destinadas a nosotros, futuros pedagogos, para qué reflexionemos sobre este tema y  
6/pensemos como podemos hacerla más cercana y viable de lo que es hoy día.  
1/80- A3: creo que el artículo no sólo se dirige a los pedagogos para que hagan más viable el proceso  
2/evaluativo, más bien lo que intenta el autor es que toda la escuela se haga beneficiaria de la adopción  
3/de la evaluación que el propone, de manera que va más allá, lo que intenta es que haya más  
4/implicados del ámbito educativo en el tema; que no solamente los encargados de elaborar y poner en  
5/marcha los procesos evaluativo sean los que se preocupen del tema, sino que todos estén sujetos a un  
6/continuo evaluador, es decir, que todos los elementos constituyentes de una institución u organismo  
7/escolar se sientan protagonistas directos de una situación evaluativa, no que lo vean como algo  
8/externo, ya que en la mayoría de los casos esta gestión de la evaluación en los centros se delega  
9/directamente en la persona que se encargue y el resto de componentes parecen estar sujetos a esto  
10/sin darse cuenta que son parte fundamental, todos y cada uno de ellos, de dicho proceso; creo que  
11/una implicación por parte de todos llevaría a la evaluación de centros ser más eficiente y de gran  
12/ayuda.

Las tres primeras intervenciones de esta secuencia corresponden a un mismo estudiante. En la primera intervención, la N°77, la referencia al texto ajeno (v.g. “Condiciones para un concepto común de Centro”) y la atribución valorativa personal (“me parece muy relevante”) funciona como TT. Lo que sigue, en cuanto contribución personal al tema del texto ajeno, funciona como RT, como aquello que es lo más propio que se quiere comunicar, más independiente del contexto precedente (“que sean rectificables”). Sin embargo, vuelve al texto ajeno (“Normas de utilidad”) como base para expresar su opinión sobre el mismo, aunque con menor carga semántica que la precedente por los términos que utiliza (“muy relevante” e “imprescindible” vs. “sería conveniente”), que nos permiten diferenciar el efecto diferencial, puesto que el uso de los verbos en potencial en ambos casos respecto a las acciones que realizaría sobre el texto ajeno no produce diferencia significativa.

Siguiendo la línea metodológica desarrollada por Pardo (2010, 2011), observamos que en la intervención 78 el TT es el rema de la primera emisión que parte en 1 y termina en 3 con “conceptos que yo no comparto”. Podríamos argumentar que la expresión “conceptos que yo no comparto” no es exactamente parte del TT, ya que aquí

aparece la voz propia del estudiante, es decir, al marcar con una pronombre personal “yo” en presente del modo indicativo con un verbo no modalizado el estudiante está enfatizando su punto de vista, sin embargo aún no predica nada sobre estos conceptos que no comparte, conceptos que por lo demás son parte de la voz ajena del texto mencionado, de esta manera sería una anticipación remática, porque está enunciando su punto de vista pero aun no predica nada sobre él. Desde “por ejemplo” en adelante comienza el RT propiamente tal, marcado claramente con la voz personal, aun cuando utilice la tercera persona plural y un verbo modalizado con “si debemos intentar una educación intercultural”, que podría entenderse como una estrategia mitigadora de su propio discurso, en realidad le da fuerza al involucrar a todos, al emisor, al oyente y al autor del texto, como parte de este deseo de que la educación sea multicultural. Por último, la fuerza del RT está en posición focal con marcadores discursivos plenamente personales y enfatizadores como “añado” al señalar que no deberían siquiera existir las discriminaciones positivas, por último, para matizar su desacuerdo expresa un “mi humilde opinión” que no es un marcador de mitigación sino más bien de cortesía.

La intervención 79 es del mismo estudiante de 78 y 77, pero claramente cambia el orden temático. Esta intervención es sumamente interesante porque no sigue el patrón clásico que presenta el TT y luego el RT, de alguna manera toda esta intervención es el RT porque siempre está predicando algo nuevo con respecto a la evaluación propuesta por el autor. Esto se puede observar en el punto de partida, en el que presenta su punto de vista con respecto a Stufflebeam, además utiliza un recurso retórico narrativo donde enuncia pero sin explicar, recurso típicamente usado por los escritores para captar la atención del oyente. En 2 utiliza la primera persona del plural, que más que un recurso de mitigación es un recurso reforzador porque semánticamente declara que su opinión es la opinión de todos con respecto a la valoración negativa de lo propuesto por el autor. En 3 vuelve a la voz personal “creo” en relación con el autor pero en una valoración positiva y de reflexión personal. En 4 usa la voz en tercera persona para referirse al autor; en 5 expresa que este autor se refiere a los futuros pedagogos, conectando de esta forma lo dicho en 4, 5 y 6, que es

donde está la fuerza de su argumentación en posición focal y con recursos discursivos de primera persona plural como reforzadores en el sentido de que involucran a todos, con uso de verbos de proceso mental “reflexionemos” y “pensemos”.

Por un lado el estudiante rompe el patrón estándar TT/RT, presente en sus dos intervenciones anteriores. Frecuentemente esta es una estrategia discursiva con efecto mitigador, pues se “tematiza” el RT (se desmarca o desfocaliza) al ponerlo en posición inicial. Pero también cabe considerar las tres intervenciones articuladas, y de esta forma esta intervención asume el rol de Rema Textual de 77+78+79. Entonces no se trata solamente de un recurso estilístico para no repetir el patrón estándar, como mera cadena acumulativa de comentarios. Estamos frente a una cadena argumentativa de voz propia y plenamente dialógica al ir de la voz ajena a la voz propia continuamente, transitando de una a otra sin quiebres y que articula mediante un discurso plenamente cohesionado. Una cadena que va de la crítica al elogio y del cuestionamiento personal al grupal mediante recursos lingüísticos y semánticos encadenados plenamente.

En 80 el estudiante responde a 79 mediante un discurso que es estructuralmente muy similar al anterior. Inicia la intervención con un “creo”, al igual que en 79 y sin plantear declarativamente el TT, puesto que está implícito en su discurso y se refiere a todo lo planteado por 79. Esta intervención es una cadena argumentativa que parte con un marcador de opinión “creo” con respecto a lo dicho por el autor sobre la idea de que haya muchos más implicados en el proceso evaluativo, después toda la intervención es una cadena argumentativa que respalda esta opinión mediante conectores que van uniendo e introduciendo cada nuevo argumento como en 6 “sino que”, “es decir”, en 8 “ya que”. Finalmente en 11 y 12 con otro marcador de opinión “creo que” realiza una coda remática que recapitula lo dicho al principio, reforzando el discurso personal del estudiante.

Estamos frente a una cadena argumentativa que transita de una vez ajena a una voz propia en un movimiento plenamente dialógico y constructivo. Y a esta construcción altamente compleja, un estudiante diferente responde también mediante una estructura en el TT y el RT estén integrados. En esta integración es posible observar un proceso de construcción de conocimientos y pensamiento crítico fuerte. A diferencia de las intervenciones en las que el TT y el RT están separados, en aquellas intervenciones como esta, en las que los TT y los RT están integrados, es posible observar un pensamiento plenamente constructivo expresado en su construcción discursiva plenamente dialógica.

### 8.2.3. Foro virtual N° 2: intervenciones aisladas

En el foro virtual 2 se presentan dos intervenciones aisladas, no correferenciales, que fueron las que presentaron un nivel alto de procesamiento cognitivo.

#### Intervención N°9: procesamiento cognitivo alto

|  |
|--|
| 1/9A11: referido a los tipos de evaluación comenzaré mi argumentación por la evaluación interna. Esta<br>2/es la que se realiza a través de la propia implicación y participación de los miembros de la<br>3/institución siendo ellos mismos los que toman las decisiones los objetivos los métodos... considero que<br>4/este tipo de evaluación puede ser positiva ya que nadie mejor que los propios implicados para<br>5/conocer los aspectos más relevantes e influyentes en la propia evaluación. además esta evaluación<br>6/garantiza la búsqueda hacia la calidad a través de procesos de feedback. si atendiéramos sólo a este<br>7/tipo de evaluación estaríamos dentro de una perspectiva de "autogestión evaluativa". |
|--|

Esta intervención dialoga con la voz ajena propuesta en el foro referido a la evaluación interna. Vemos que en la línea 1 hay una frase introductoria, en las líneas 2 y 3 se presenta el TT que es el rema oracional, en el que explica lo propuesto por el autor como la voz ajena en relación con lo que es la evaluación interna. En la línea 4 introduce el RT al iniciar la marca de opinión en primera persona singular “considero que”, introduciendo posteriormente el primer argumento con el conector argumentativo causal “ya que”, para señalar que nadie mejor que los propios

involucrados pueden realizar una evaluación. En la línea 5 se puede observar un segundo argumento que se inicia con el conector aditivo “además”. Rematando con una coda remática que presenta información nueva.

En esta intervención estamos frente a una estructura típica de presentación del TT e introducción posterior del RT con dos argumentos favorables y una coda conclusiva, en el que el TT, es decir, la voz ajena, se integra en el discurso del estudiante como voz propia mediante los argumentos ya señalados, así como por los conectores argumentativos correspondientes.

#### **Intervención N° 14: procesamiento cognitivo alto**

1/13- A13: La evaluación interna genera un compromiso entre el centro y su propia búsqueda de calidad  
2/y es un elemento clave de desarrollo institucional; sin embargo necesita de la externa no sólo porque  
3/le de esa credibilidad sino porque lo retroalimenta por otros medios. Por su parte la evaluación  
4/externa también necesita de la interna ya que le aporta significado. Además la evaluación externa  
5/debe partir de la documentación generada por la interna (para evitar esa superficialidad). En la  
6/evaluación interna debe participar algún agente externo así como en la externa lo deberá hacer algún  
7/agente interno. Es por esto por lo que yo me decanto por ambas una complementa a la otra y  
8/utilizarlas por separado puede conducir a cometer un grave error.

En esta intervención el TT está implícito de modo que podemos considerar toda la intervención 13 como RT. De la línea 1 a la 2 presenta la idea de la evaluación interna pero esta vez la integra con la evaluación externa mediante el conector adversativo “sin embargo”. En 3 y 4 presenta la evaluación externa mediante los conectores aditivos “también” y el conector argumentativo “ya que”. En 4 vuelve a utilizar el conector aditivo “además” realizando el mismo movimiento dialógico entre ambas evaluaciones. En 5, 6 y 7 integra ambas evaluaciones pero esta vez se refiere explícitamente a la necesidad de agentes que realicen la acción. Por último elabora una coda conclusiva con el conector “es por esto”, donde vuelve a expresar su punto de vista en la necesidad de integrar ambas evaluaciones.

#### 8.2.4. Foro virtual N° 2: secuencias interactivas

En el foro virtual N° 2 se analiza una sola secuencia interactiva. Al igual que en el foro N° 1, el criterio de selección se realizó sobre la base de la calidad cognitiva de dicha secuencia, sin embargo, es importante destacar que en este foro solamente se presenta una secuencia porque es la única que hay, de hecho, la mayoría de las intervenciones de este foro son individuales y de bajo nivel de procesamiento cognitivo, tal como se explicitó en el capítulo anterior.

##### Secuencia interactiva

1/18- A5: Considero que el realizar una evaluación interna supone ciertos riesgos; lleva consigo evaluar  
2/los resultados de los alumnos y del funcionamiento del centro. Los miembros de los organos directivos  
3/como los docentes del centro pueden aportar una visión reduccionista y considero que no es nada  
4/favorable. Se nos pide comentar nuestras propias actuaciones ( cosa que no es fácil para muchos  
5/entre los que me incluyo) y las del resto del equipo. La objetividad la parcialidad y la autocrítica son la  
6/clave para obtener unos buenos informes evaluativos. El problema es que es complicado  
7/desprendernos de favoritismos y reticencias. En la contrapartida tenemos la evaluación externa que al  
8/venir desde organismos ajenos al centro van a ser críticos y escrupulosos. Los principios a evaluar son  
9/los mismos pero se parte desde perspectivas diferentes.

1/19- A15 Lo siento Ale pero en este punto no estoy muy de acuerdo con tu forma de pensar. Yo creo  
2/que la evaluación interna proporciona al profesor oportunidades para identificar las condiciones de  
3/entrada de los alumnos hacer un seguimiento permanente a través de evaluaciones periódicas realizar  
4/evaluaciones parciales o sumativas. Pienso que este tipo de evaluaciones permiten construir un juicio  
5/más comprensivo del alumnado identificar avances y retrocesos y adentrarse en la relación entre  
6/los procesos de desarrollo de los alumnos y del proceso enseñanza-aprendizaje. Sin duda si me tuviese  
7/que decantar por una elegiría la evaluación interna eso sí siempre basándome en la buena formación  
8/del docente,(cosa que a veces me preocupa).

La intervención 18 es una argumentación que se posiciona claramente a favor de la evaluación interna. Inicia en 1 con un verbo marcador de opinión “considero”, donde el TT es parte de la dinámica argumentativa del foro, es decir: evaluación interna versus evaluación externa, o ambas (institucional), de modo que podemos considerar

toda la intervención como RT en la que expresa una opinión y diversos argumentos que la avalan. Es interesante observar que este alumno, al posicionarse desde una voz ajena que hace propia, expone al inicio claramente los agentes del proceso como “directivos y docentes”, de esta forma expresa su voz con un segundo “considero” en la línea 3 y un “me incluyo” en la línea 5, verbos no modalizados en primera persona, que enfatizan la opinión propia. No obstante, llama la atención que en la línea 4 esta voz se empieza a diluir para pasar a la voz pasiva con verbo modalizado (“se nos pide comentar”), también en la línea 7 se presenta una primera persona plural con “desprendernos” y “tenemos”. Para terminar con la voz pasiva “se parte”, en la que los agentes son abstractos (“organismos ajenos”).

En esta intervención observamos de qué manera el estudiante presenta al inicio un argumento fuerte pero que se va diluyendo a lo largo de su intervención mediante expresiones que mitigan la fuerza del discurso y donde los agentes activos pasan a ser difusos. En este movimiento discursivo la argumentación pierde fuerza, de modo que la voz propia pierde fuerza simultáneamente. En este tipo de intervenciones se puede observar de qué forma el movimiento discursivo marcado por los recursos lingüísticos muy claros establecidos por la teoría de la Tonalización y la Jerarquización, ponen de manifiesto lo que podríamos llamar “el movimiento de la mente” materializado en un discurso.

En la intervención 19 el estudiante presenta en la línea 1 el TT que es toda la intervención anterior, es decir, presenta la voz ajena mediante un mecanismo de correferencialidad implícita y mediante expresiones de cortesía donde el “no estoy muy de acuerdo” está matizado en oposición paradigmática a un “no estoy de acuerdo”. La fuerza remática está expresada a partir del “yo creo que” (en 1 y 2) que es un marcador de opinión que introduce los argumentos en 2 y 3 en el que hay un agente explícito que es el profesor, pero que sin embargo no es el sujeto de la oración, sino un complemento indirecto, de modo que resulta mitigado frente al sujeto de la oración que es “la evaluación”, un agente abstracto. En 4, 5 y 7 adiciona argumentos a

esta idea de la evaluación “personificada”, relacionando el concepto solamente con los aprendizajes cognitivos y con el papel clásico del profesor en el proceso.

### 8.2.5. Foro virtual N° 3: intervención aislada

En el foro virtual 3 solamente se analiza una intervención aislada que presenta procesamiento cognitivo alto, esto, porque es la única que hay en el foro.

#### Intervención aislada

1/5-A4Nadie discrepa sobre los beneficios que supone para un centro un plan de mejora bien  
2/elaborado y estructurado, esto es evidente. Pero uno de los posibles argumentos en contra que se le  
3/pueden dar a un plan de mejora es que una vez elaborado y realizado no consiga los objetivos que  
4/fueron marcados en un principio. En todo plan se pide desde el primer momento la complicidad de  
5/toda la comunidad educativa, puesto que es agotador y poco gratificante para las personas que  
6/organizan los planes ocuparse de todo, y a esto además hay que añadir es una pena que planes que  
7/podrían ayudar en gran medida a los centros y favorecer su desarrollo, se queden por el camino por  
8/falta de recursos humanos.

La intervención 5 presenta la clásica estructura que se inicia con un TT que es parte de la dinámica discursiva del foro y que se acepta como válido: “nadie discrepa...”, pero que al presentar su RT con el conector adversativo “pero”, el hablante argumenta contradiciendo el TT del inicio. No obstante, este estudiante no quiere romper con la opinión global, con la voz autorizada que es la voz ajena, de modo que su RT está mitigado con la expresión “uno de los posibles”.

Por otra parte, no presenta nunca una voz propia con un “yo” marcador de opinión, ya que dicha opinión es indirecta con un agente abstracto, como es “un plan de mejora”. De este modo, si bien el estudiante presenta un argumento fuerte, no integra el TT con su RT al no comprometerse claramente con una voz propia.



### 8.2.6. Foro virtual N° 3: secuencias interactivas

En el foro virtual 3 se analizaron dos secuencias interactivas, y se seleccionaron bajo el mismo criterio cuantitativo explicado previamente.

#### Primera secuencia interactiva

1/9- A15Estoy totalmente de acuerdo, con el resto de mis compañeras, con que los Planes de mejora  
2/están encaminados a mejorar la planificación de acciones en diferentes áreas, con el propósito de  
3/conseguir una mejora continua y así un alto grado de calidad en el sistema educativo del centro. Pero  
4/pienso que todavía no se perciben los cambios esperados, probablemente, creo que se pueda deber a  
5/que no se ha construido correctamente el objeto en cuestión, y que estos Equipos de Dirección,  
6/Comisiones de Mejora formadas por inspectores de educación, Asesores de área de Programas  
7/Educativos o Asesores de los Centros de Formación del profesorado, se han focalizado en el “campo  
8/teórico” de la educación. Los planes de mejora son planteados a niveles administrativos, con un  
9/código de valores o ética que son construidos en el interior de la Secretaria de Educación Pública, sin  
10/considerar el acto educativo que se va a realizar en el aula. ¿Tienen en cuenta los verdaderos  
11/problemas que padecen padre y alumnos? (masificación de inmigrantes en las aulas, delincuencia y  
12/violencia juvenil, acoso sexual en la adolescencia, la pobreza que sufren muchos alumnos,...ESTO ES  
13/UNA REALIDAD, NO UNA PELÍCULA)

1/10- A15 Otro de los problemas que me he planteado tiene que ver con los recursos económicos que la  
2/Consejería de Educación y Cultura destinan a los Planes Anuales de Mejora. En Castilla y León se  
3/destinarón en el curso 2000/01 solamente 22 millones de pesetas. Pienso que la educación es uno de  
4/los factores más importantes de un país, ¿se invierte lo suficiente en educación?

1/11- A4 Estoy totalmente de acuerdo con lo que dice Juanje. Los planes de mejora que se llevan a  
2/cabo en los centros de nuestro país son muy bonitos plasmados en un papel pero a la hora de la  
3/verdad en muchos casos no responden a las necesidades reales de los centros. Todos esto problemas  
4/que Juanjea planteado (junto con muchos otros) afectan a todos los alumnos y padres día tras día y  
5/son los responsables de los centros los que tienen que lidiar con ellos, no los señores y señoras que  
6/desde sus trabajos aceptan o rechazan.

1/12- A5 Comparto tu idea de que la educación debería recibir más financiación desde los servicios  
2/públicos. Considero que el problema está en que primero se miran los presupuestos y luego las

3/necesidades, y debería ser al revés, primero las necesidades y luego ajustar los presupuestos.  
4/Supongo que uno de los problemas de los Planes de Mejora es conseguir la aprobación de su  
5/presupuesto y que esto puede repercutir en que los centros se paren a la hora de elaborarlos y pensar  
6/en actuaciones que podrían llevar a cabo, por el miedo a que se desestime su aprobación. Muchos lo  
7/conseguirán y otros tantos se quedarán pendientes de que alguien se decida a ejecutarlos.

1/13- A13 Estoy completamente de acuerdo contigo Juanje, la cantidad de dinero que se destina a  
2/educación es lamentablemente escasa y si queremos que así funciones va a ser muy difícil. Para que  
3/una cosa funcione hace falta recursos y en este caso el dinero ocupa un papel privilegiado. Hay que  
4/considerar que España solo destina del PIB el 4.5% a educación, con lo que se muestra que apuesta  
5/firmamente por ello comparándolo con algunos países nórdicos como Suecia que destina el 6.7% del  
6/PIB. Nuestra educación puede tener déficits y con proponer planes de mejora no se arregla nada si no  
7/se apuesta por un principio por parte del Estado por una buena educación.

La secuencia interactiva se inicia con la intervención 9 que es al mismo tiempo una respuesta explícita a las intervenciones anteriores. El estudiante presenta el TT en 1, 2 y 3 que es un resumen de lo dicho anteriormente. No obstante este TT es una voz claramente ajena cuyo agente está elidido y el sujeto gramatical es un ente abstracto: “planes de mejora”. Además los verbos están modalizados, lo que implica una mitigación de la fuerza discursiva con “están encaminados a mejorar” y “propósito de conseguir”, y finalmente con el verbo elidido en la línea 3. El RT, la voz propia, se inicia en la línea 3 con el conector adversativo “pero” y el marcador de opinión en 4 mediante el “pienso que”. En el RT el estudiante presenta los verbos conjugados en primera persona, lo que le da una fuerza enfatizadora a su planteamiento. Por otra parte en 6 y 7 presenta los agentes concretos que son los asesores y donde plantea la fuerza de su RT al señalar que el problema es que son “teóricos”. En 8 y 9 extiende sus argumentos con respecto al enfoque teórico mediante dos construcciones pasivas “son planteados” y “son construidos”, quitándole fuerza mediante estos mecanismos discursivos mitigadores, que es en definitiva la estrategia discursiva del estudiante. En 10 presenta una pregunta retórica con agente elidido, y en oposición sintagmática presenta a los padres y alumnos, que son los agentes no considerados en los procesos de mejora y cuyos problemas, que son realmente importantes, tampoco son tomados

en cuenta. Finalmente el estudiante elabora una coda remática en mayúscula mediante un recurso retórico irónico.

En la intervención 10 es el mismo alumno, pero que cambia de foco, no obstante se mantiene el tema referido a los planes de mejora, de modo que toda la intervención 10 es un RT, referido a un sub tópico sobre los recursos económicos. La fuerza de su discurso que es la información nueva está al final, con otra pregunta retórica que invita a la interacción.

El estudiante de la intervención 11 responde a 10 señalando que está de acuerdo con él, ese es su TT. Su RT, la información nueva, es una crítica a los planes de mejora: en un primer y único argumento, en las líneas 1,2 y 3, señala la inviabilidad real de dichos planes. Sin embargo, no logra integrar plenamente el discurso ajeno con el propio al no especificar el referente en las líneas que siguen (4 a 6), usando términos ambiguos con “todos estos problemas y muchos otros”, es decir, no nombra dichos problemas, y no enfatiza personalmente su discurso con marcadores de opinión mediante verbos y referencias precisas. Queda claro que esta intervención no posee fuerza propia, de hecho el estudiante de la intervención siguiente le responde a 10, no a 11.

En la intervención 12 el estudiante responde a la intervención 10, siguiendo con la pregunta planteada sobre la necesidad de que la educación reciba mayor financiamiento. En esta intervención se inicia el TT con una correferencia global al RT planteado por 10. El RT se presenta con el marcador de opinión “considero” de la línea 2, con un argumento fuerte sobre el papel secundario del presupuesto en educación. En la línea 4 se presenta un segundo argumento, pero no con la misma fuerza enfatizadora del argumento previo, puesto que el alumno mitiga su opinión con la expresión “supongo” y que continúa con una hipótesis sobre el por qué los centros educativos no postulan a los planes de mejora. En esta intervención el alumno integra en su intervención el discurso ajeno y el propio, mediante los mecanismos discursivos ya presentados.

Finalmente, en la intervención 13, el estudiante le responde nuevamente a 10, con el mismo tipo de correferencia global como TT al inicio que se han presentado en las intervenciones previas. No obstante, este alumno elabora una paráfrasis, explicando el problema del déficit desde la línea 1 a la 3. Su RT se inicia en 3 con “para que una cosa funcione”, dando inicio a su primer argumento de voz propia. En la línea 4 se presenta el segundo argumento referido a la comparación del dinero destinado entre unos países nórdicos y España. Para terminar en una coda remática en 6 y 7 en la que se presenta la fuerza de su discurso: los planes de mejora no sirven porque no solucionan el problema estructural de la educación.

Es destacable que esta intervención, que integra claramente el discurso ajeno y el propio con argumentos sólidos, no presenta marcas de opinión, ni verbos conjugados en presente, sin embargo al final cuando señala “nuestra educación” sí se observa una fuerza enfatizadora, porque integra la educación en un “todos nosotros”.

### Segunda secuencia interactiva

1/68 A32: Bueno al igual que el resto de mis compañeros me parece muy importante la inversión en 2/planes de mejora y como dice Juanje estoy de acuerdo en que la inversión que se destina a este 3/campo es mínima(teniendo en cuenta que están en un estado de precariedad en muchos de estos 4/centros que es lo peor) pero para concienciarnos más de este problema, la aportación que 5/hagamos debe ser la monetaria que es la más importante por supuesto, pero todo debe comenzar 6/desde el interior de los profesores, que pongan de su parte y se concien de que existe un 7/problema muy grave en educación y que es necesario acabar con el o por lo menos poner todos los 8/medios disponibles a nuestro alcance. La verdad es que todos nos quejamos del problema pero 9/conociendo en primera persona uno de los centros que sufren exclusión la sensación de impotencia es 10/mucho mayor ya que no sólo suponemos que existe ese problema sino que lo vivimos "un poco con 11/todos ellos" por lo tanto ¿QUÉ PODEMOS HACER POR ACABAR CON ELLOS DESDE NUESTRA 12/POSICIÓN DE ESTUDIANTES APARTE DE CRITICARLO?

1/69- A7: vale, si el aspecto economico es fundamental, pero si salimos un poco de lo que es la escuela 2/urbano industrial, nos encontramos con otra realidad educativa bastante diferente, en la que 3/todavía aun se invierte menos y sin embargo muchos de estos escuela del ámbito rural con un buen 4/ejemplo a seguir, ya que en ellas casi no hay recursos disponibles, y sin embargo es aqui (en estas

5/escuelas) donde se puede dar realmente esa educación de calidad, ya que son pocos alumnos y las  
6/clases con heterogeneas y se atiende individualmente. En cuanto a tu pregunta de que se puede  
7/aportar desde nuestra situación de estudiantes creo que no mucho, creo que es necesario conocer  
8/aún más el contexto del colegio para aportar ideas originales, de todas formas puedes ir pensandolas.

1/70- A31 Haciendo referencia a la viabilidad de los planes de mejora, decir que conforme vienen  
2/expuestos en el artículo podría decirse que son perfectamente viables. Pero el problema está a la hora  
3/de ponerlos en práctica, ahí es donde queda ausente la viabilidad de éstos. Muchos de mis  
4/compañeros opinan que uno de los problemas que impide la viabilidad de un plan de mejora es la  
5/falta de financiación, sin embargo aunque ésta es importante yo creo que uno de los principales  
6/problemas es la falta de cooperación entre los miembros de una comunidad educativa, la pasividad de  
7/estos, y el pensar que el problema no está en nuestras manos, porque el problema es que no nos van  
8/a financiar el plan lo suficiente.

En la intervención 68 el estudiante presenta su TT que es sobre los planes de mejora, específicamente sobre el problema económico de la educación, el TT se inicia en 1 hasta 4, apoyando la opinión presentada anteriormente. Su RT se presenta en 4 con el conector adversativo “pero”, no obstante es una anticipación remática que integra plenamente el TT y su RT al incluir todas las voces mediante los verbos en primera persona plural: “concienciarnos” y “hagamos”. Es interesante el movimiento discursivo que realiza este alumno: desde la línea 5 a la 8 señala que no se puede quedar el problema en la crítica del presupuesto y que hay que hacer algo desde el interior para solucionarlo, no obstante el agente es ajeno (“los profesores”).

La fuerza del discurso de 68 se encuentra al final, con la pregunta retórica que involucra a sí mismo y a los demás: los estudiantes y la necesidad de hacer algo para solucionar el problema. Esta intervención combina el discurso ajeno y el propio, a partir de un movimiento que se inicia con el discurso ajeno apropiado, pasando por los profesores, hasta llegar al sí mismo, con integración plena de las ideas y de los agentes involucrados en el problema planteado.

El estudiante de la intervención 69 cambia el foco, aun cuando inicia su discurso con el TT ajeno sobre el problema económico. El RT se inicia inmediatamente en la línea 1 con el conector adversativo “pero” y termina en la línea 6. El estudiante plantea que es en las escuelas rurales donde se puede dar una educación de calidad. Sin embargo, en un movimiento discursivo poco común, retoma el RT del estudiante previo en la línea 6 al responder la pregunta de la intervención anterior. En esta respuesta, que se puede considerar como un TT rematizado, utiliza dos veces el marcador de opinión “creo”, aunque no responde plenamente la pregunta, más bien la devuelve a través de “puedes ir pensándolas” de modo que no existe un RT 2, aun cuando es lo que se podría concluir de un primer análisis. Es interesante el movimiento discursivo de esta intervención: hay una intención interactiva, existe un RT de discurso propio, sin embargo, los TT inicial y el RT presentados no se integran ni logran responder lo que se había presentado con anterioridad.

La intervención 70 se inicia con el TT sobre la dinámica discursiva del foro, que es la voz autorizada de los artículos leídos. En las líneas 1 y 2 el discurso ajeno es aceptado. No obstante al final de la línea 2 se presenta la opinión contraria en su RT con el conector adversativo “pero”, señalando que en la realidad no son viables. En la línea 4 retoma lo dicho previamente por los compañeros sobre el problema del financiamiento, es decir, presenta el segundo TT, con la voz ajena de los compañeros y un segundo RT que se inicia en 5 con el conector adversativo “sin embargo” y más adelante con el marcador de opinión “yo creo que”.

Es importante destacar que en la intervención 70 se presentan dos Temas, uno referido a la voz ajena presente en los textos y otro referido a las voces ajenas de los compañeros sobre el problema del financiamiento. A su vez, responde a cada una de estas voces con un RT propio, pero sin integrar el discurso ajeno y el propio, opinando diferente a ambas voces ajenas.

### 8.2.7. Foro virtual N° 4: secuencia interactiva

En el foro virtual 4 se presenta solo una secuencia interactiva, ya que es un foro que presenta intervenciones de procesamiento cognitivo muy bajo.

#### Secuencia interactiva

1/29- A25. Mi Plan de mejora estaría enfocado en los alumnos inmigrantes de un colegio público de  
2/Salamanca, yo le llamaría:"propuesta para una clase de todos". El objetivo del plan sería plantear la  
3/igualdad en educación para todos.En los que deberían de implicarse a todo el personal del centro.  
4/Para que individualmente conocieran los problemas que afectan a estos niños e intentarían  
5/solventarlas, es decir: el idioma con un traductor especialista en su lengua materna. Clases de apoyo a  
6/los niños que los necesiten para estar al nivel del resto de sus compañeros. Haciendo una especial  
7/incidencia en que en las clases se trate de forma especial la ed. intercultural apoyándose en los  
8/beneficios que ésta puede aportar a los alumnos. Comunicando a las familias la nueva situación y  
9/haciendo reuniones fuera del horario escolar para concienciar a las gentes de los beneficios de esta  
10/situación. De manera que estos alumnos inmigrantes se acojan de la mejor manera posible al centro  
11/educativo

1/35-A8 estoy totalmente con la opinion de maria acerca de los inmigrantes, son muy positivas otras  
2/opiniones acerca de los planes d emejora para estos, pero como bien dice mi compañera,  
3/personalmente creo que aun vivimos en una sociedad de prejuicios, aunque disimulados, y por otra  
4/parte incluso a veces los propios inmigrantes son los que no son del todo integrados, por ello pienso  
5/que no solo los planes de mejora ayudarian, sino tambien un cambio de actitud por parte de todos

1/36- A11 La mayoría de los planes de mejora que se han expuesto están orientados a la integración de  
2/grupos minoritarios como son: los discapacitados, inmigrantes.... todos ellos con el fin de satisfacer sus  
3/necesidades, pero son utópicos ya que se trata de integrar pero en realidad son ellos los que se tienen  
4/que adaptar en realidad. los objetivos que se plantean y los resultados suelen ser diferentes que para  
5/el resto, por lo que las mejoras son individuales y no existen planes de mejora independientes, ya  
6/que, por ejemplo existen distintos tipos de discapacidades y diferentes  
7/ayudas, infraestructuras... dando lugar a las desigualdades, y se lucha a través de la educación para que  
8/no existan.

1/37- A6: si no he entendido mal (que puede ser) y después de leer tu exposición he entendido que  
2/dices que son los discapacitados, inmigrantes, etc, los que se tienen que adaptar al sistema educativo

3/en vez de al revés. Bien. Bajo mi punto de vista es del revés, porque los niños no tienen la culpa de  
4/tener una discapacidad o de ser inmigrantes, y por esto no hay que discriminarlos sino que hay que  
5/apoyarlos desde la educación para que se integren como el resto de los niños de su edad. Teniendo  
6/esto en cuenta no creo que los ejemplos de mis compañeros de plan de mejora sean utópicos, sino  
7/que me parece que son planes por los que hay que luchar para mejorar tanto la sociedad como la  
8/educación

Esta secuencia interactiva es diferente de las analizadas en los foros anteriores. No existe un tema que sea propuesto por la tutora o por los textos, el tema es una tarea: la propuesta de un plan de mejora. Por esta razón la intervención 29 se inicia inmediatamente con dicha propuesta, de modo que toda la intervención es RT. La propuesta se trata de una educación inclusiva de niños inmigrantes que tengan un traductor en su idioma, clases de apoyo y educación intercultural, además de reuniones con las familias.

En la intervención 35 el estudiante responde a 29, esto significa que hubo cinco intervenciones anteriores que no fueron interactivas, es decir, los estudiantes solamente cumplieron la tarea de proponer un plan de mejora, sin que hubiese una interacción con los demás compañeros. Aquí el TT es una correferencia global de la intervención 29. La estudiante señala estar de acuerdo en términos globales, no obstante su RT contradice la postura que dice apoyar en el TT, al argumentar que a veces son los propios inmigrantes quienes no se integran. Este RT está marcado con la expresión de opinión “personalmente”, terminando en una coda remática que integra a un “todos”.

La intervención 36 es aún más clara al señalar que efectivamente los planes de mejora se dirigen a los grupos minoritarios, dando a entender implícitamente que la propuesta del estudiante A25 es irrelevante. Esta intervención presenta el TT desde la línea 1 a la 3, en la que se expone esta característica general de los planes de mejora. En la línea 3 se da inicio al RT con el conector adversativo “pero” y con el argumento de que dichos planes son utópicos. La fuerza remática está en el argumento que sigue “pero son ellos



los que se tienen que adaptar...”, no obstante, esta información que es la más relevante, no se profundiza ni con argumentos ni con ideas más extensas. Nuestra hipótesis al respecto es que no es políticamente correcto decir que son los grupos minoritarios quienes se deben adaptar. En la línea 5 agrega información nueva sobre estos planes, que se refieren al logro de objetivos pedagógicos diferenciados del resto, argumentado que esto genera desigualdades.

La intervención 37 se inicia con el TT que es el RT anterior, es decir, que los grupos minoritarios son quienes deben adaptarse, realizando una paráfrasis desde la línea 1 a la 3. El RT se presenta en la línea 3 con el marcador de opinión “bajo mi punto de vista” con el argumento de que los niños no son responsables de su diferencia con el resto. La fuerza argumentativa del RT se encuentra al final, desde la línea 6 a la 8, que presenta con el marcador de opinión “no creo” y que se hace parte de las voces de sus compañeros que señalaron la importancia de una educación inclusiva, es decir, integra plenamente el discurso ajeno previo con el propio, a la vez que se distancia de los discursos de los estudiantes de las intervenciones previas.

### **8.3. Análisis cualitativo de los foros presenciales**

Los foros presenciales se presentan ordenadamente, de la misma forma que los foros virtuales. Desde el primer al cuarto foro y distinguiendo las intervenciones aisladas de aquellas interactivas. Recordamos nuevamente que la selección de las intervenciones es cuantitativa, considerando el análisis de todo el corpus y que se realizó en el capítulo seis.

A diferencia de los foros virtuales, en los presenciales se realizó un proceso de transcripción, siguiendo las normas de transcripción para estos casos y que se presentó en el capítulo 5 de la tesis.

### 8.3.1. Foro presencial N° 1: secuencias interactivas

En el foro presencial 1 no existen intervenciones aisladas de nivel de procesamiento cognitivo superior. Por esta razón se analizarán únicamente las secuencias interactivas en las que haya un nivel de procesamiento cognitivo alto, y que den cuenta construcción de conocimiento compartido en la interacción. Por esta razón se analizarán solamente las dos secuencias del foro en las que existe un nivel alto de procesamiento.

#### Primera secuencia interactiva

1/5- AA4yo soy Juan Bermejo y voy a intentar no repetir mucho:: las ideas que se han dicho y voy a  
 2/intentar dar una idea o sea la idea que me ha plasmado todo, o sea lo que he leído y na- a ver una de  
 3/las cosas que:: he percibido es que:: la::la evaluación de centros eh:::: eh hoy en día está mucho  
 4/más:: eh:::: o sea que se ve mucho más hoy en día que antes por- y yo creo que es por la  
 5/preocupación de::de la sociedad de que de que pone en duda que:: que el sistema educativo sea::  
 6/bueno I o sea que dé resultados II emmmemmm a ver III también quería:::: ehh decir que eh:: que  
 7/la evaluación la evaluación de centros ehh::en mi opinión:::: creo que no va tener o sea I que no va a  
 8/ser que lo que se va a llegar a cumplir es que:::: los centros van a intentar cubrir expediente y no:::: y  
 9/no y no se va- no se va a lograr mucho I yo creo que eh:: eh a ver ((comienzo de risa)) que esto esto  
 10/se ha::se ha o sea que es una obsesión del:: de la época I o sea I del I de de estos años y que::y que  
 11/se centra y que se centra mucho::::en:: en en dar nota a a los centros igual que se le da nota a los  
 12/alumnos entonces no sé creo que::que se debería dejar mucho más margen a los:: a las a los a las  
 13/instituciones educativas porque I no sé todos creen creo que todo el mundo que se dedica a esto I  
 14/todos que pues le::le gustaría que-el que todo fuese bueno

1/11- AA1Yo quería debatir respecto a lo que ha dicho Jonás I porque yo sí creo que si hay que evaluar a  
 2/los centros I porque:: vamos a ver I la escuela es es el- la segunda- el segundo sitio vamos a ver el  
 3/problema que tenemos ahora I las instituciones públicas con respecto a las privadas es que las  
 4/privadas son de mayor calidad I entonces si no intentamos ponernos más o menos a la altura I las  
 5/instituciones públicas I se van a venir I abajo con lo que pasa ahora I entonces yo si creo que hay que  
 6/valorar eso I todo lo que:: todos los procesos que se llevan a cabo en una escuela yo creo que hay que  
 7/valorarlos y conseguir lo máximo posible de cada uno I y más ahora porque I ahora lo-los que  
 8/demandan más información somos nosotros porque la gente ahora sabe más I entonces es normal  
 9/que:: que que tengan que queque impartirse o mejorar todo lo que se diga los conocimientos y eso I

10/entonces yo estoy en contra de lo que dices que les abuchean no es normal que los abuchea a ver I  
11/hay que educar y educar como mejor se pueda I y entonces para eso hay que valorar eso para ver es  
12/si hay que mejorar algo o es- porque siempre hay que mejorar cosas yo creo.

1/12-AA4 Bueno no sé si sea un malentendido pero::no quería decir que o sea I estuviese en desacuerdo  
2/con la evaluación de centros sino que I lo que quería decir es que era que creo que la evaluación de  
3/centros I vas o sea va a tener malas consecuencias con respecto a que...no::: va a ser más una:: pura  
4/estadística y que se va a basar simplemente en I que que este colegio es mejor este colegio es peor  
5/entonces no:: no va a ser:: e:: va a ser más más para exc-excl- para excluir que para I mejorar en  
6/simplemente eso no era I o sea que si la evaluación se hace perfecta tal y como nos lo explican I la  
7/evaluación sería perfecto y sería lo mejor que habría y sería ideal pero creo que no se va a llegar a lo  
8/ideal I simplemente o sea eso

13. AA1: Bueno quiero contestar

14. MJ: Quieres intervenir?

1/15.AA5: Que Que yo estoy de acuerdo con lo que dice Jonás, e::: me parece que::: todo proceso de  
2/evaluación es uno de los factores más importantes que tiene que tener tanto la escuela como  
3/cualquier tipo de institución ya que estamos hablando de instituciones públicas y::: necesitan:::  
4/evaluarlas y:: des-destacar sobre todo que que tenemos que hacer de la evaluación como un proceso  
5/constructivo no un proceso de::: de clasificación de::: centros buenos centros malos que es  
6/actualmente lo mismo que pasa con el alumnado I alumnado bueno el que saca mucha::: muy buenas  
7/notas I alumnado malo el que saca malas notas I es una manera de:::mmm clasificar en vez de::: de  
8/ver donde están los errores que mejorar y::: y partir de ahí

1/16. AA1 Pues yo no estoy de acuerdo I y no estoy de acuerdo porque no estoy hablando de segregar I  
2/pues una evaluación si la vemos como diferencias aquí están los buenos aquí están los malos no I yo  
3/estoy diciendo ya en función de la comunidad educativa que valore el trabajo que ha tenido el mismo  
4/I yo me estoy refiriendo más bien a una evaluación pues interna I claro porque eso es sirve para  
5/mejorar igual lo que está mal pero yo no estoy diciendo que categoricemos de esa manera I  
6/evaluando II no no yo me refiero a la evaluación et- interna más bien la que hace los propios:: I vamos  
7/la comunidad educativa I entonces yo no est- no he dicho en ningún momento de segregar I yo digo  
8/en función de cómo él dice construyendo vamos que sea algo constructivo I me entiendes? no est- no  
9/estoy hablando en el sentido de segregar ((no se entiende) yo lo digo en el sentido de que todos I el  
10/profesorado I todo estén incluido I en un centro I pueda aportar algo nuevo o ver mira esto está mal

11/podemos mejorar de esta manera y de esta

1/17. AA5Yo también estoy de acuerdo con eso lo que no estoy de acuerdo es decir de :: que hagamos la  
2/evaluación como:: como:: yo creo que haría al final eh eh como un medio social I yo creo que todo::  
3/e:: centro debe tener su propia evaluación interna pero::: no sea:: para ser un factor externo

18. AA1: Pero es que sin querer tiene que ser un factor externo ((*empiezan a hablar todos, no se entiende*))

El estudiante de la intervención 5, AA4, elabora diversos TT que no rematiza o que rematiza parcialmente, enunciando los temas pero sin información nueva relevante sobre ellos. En la línea 3 se refiere al tópico discursivo del foro sobre la evaluación de centros, presentando el RT de que dicha evaluación se debe a la presión de la sociedad por los resultados. En la línea 6 cambia de foco con “también quería decir” para referirse a que esta evaluación de centros en realidad no sirve sino solamente para fines burocráticos. En la línea 10 el estudiante pierde el hilo de su discurso y empieza a repetir lo que ya había dicho previamente al introducir ideas que no desarrolla mediante los TT ya presentados. Esta intervención fue evaluada con un nivel bajo de procesamiento cognitivo, debido a que el estudiante presenta los temas entregados por los textos fuente, pero no desarrolla los argumentos necesarios para defender una opinión o para relacionar coherentemente dichos temas. Es importante señalar que en este capítulo se analizan las secuencias interactivas que tienen un nivel alto de procesamiento cognitivo, no obstante en este caso, es necesario analizar esta intervención en el contexto de esta secuencia, considerando que es el punto de partida para el debate posterior.

El estudiante del turno 11 (las intervenciones 6 a la 10 son aisladas y con un nivel bajo de procesamiento cognitivo) comienza su intervención retomando la idea del estudiante AA4 sobre la obsesión innecesaria de evaluar los centros educativos. El RT se inicia en la misma línea 1 argumentando que sí se deben evaluar los centros, esto significa que su RT está en posición temática y el TT está presente de forma implícita.

La mayor carga semántica del RT se expresa en la idea de que las instituciones públicas deben reaccionar ante esta situación, y ello lo expresa mediante la construcción verbal en primera persona plural “si no intentamos” de la línea 4. El estudiante se identifica con estas instituciones públicas, las hace suyas mediante la forma verbal en indicativo y primera persona plural, de esta forma su voz propia se hace evidente mediante marcas lingüísticas explícitas. El siguiente argumento para apoyar su opinión se sustenta en que “nosotros” demandamos cada vez más información, relacionando entonces la importancia de la evaluación como fuente de información. No obstante, este movimiento discursivo no logra plenamente su objetivo, ya que finaliza su discurso con el TT del estudiante anterior al señalar vagamente que “hay que mejorar” y “hay que valorar”, formas verbales impersonales y de carga semántica pobre, de forma tal que su RT pierde fuerza.

El estudiante del turno 12 es el mismo de la intervención 5 (AA4), quien presenta al inicio de su intervención el TT que es la negación y la justificación de que él no estaba en contra de la evaluación de centros. Su RT se aparece en la línea 2, cuando señala “lo que quería decir es” y con marcadores de opinión que enfatizan su discurso propio como “creo” y en el que explica que la evaluación sería solamente para usos burocráticos y para estadísticas. Desde la línea 6 al final, matiza su opinión mediante el uso de formas verbales en modo potencial: “sería perfecto”, “sería lo ideal” “sería lo mejor”, terminando su intervención otra vez con el marcador de opinión “creo” para enfatizar mediante el uso de la forma verbal pasiva “no se va a llegar a lo ideal”.

Es interesante de qué forma el estudiante AA4, de la intervención 5 afirma al inicio que no fue entendido y que sí está a favor de la evaluación, para posteriormente evidenciar mediante las estrategias discursivas ya explicitadas que no está de acuerdo con la evaluación. Es de alguna manera un discurso circular, ya que al negar en su TT lo que luego afirma en su RT, no permite la comunicación con sus compañeros, porque básicamente no explicita una voz propia en su RT. Una posible hipótesis del uso de este mecanismo discursivo es que forma parte de un curso formal de evaluación, donde la

tutora está presente (a diferencia del foro virtual en que la tutora se encuentra en un espacio diferente y con una presencia mucho menor). Observamos así la importancia de integrar el TT y el RT en los discursos propios, para que la comunicación y la construcción de conocimiento sean posibles.

El estudiante en 15 inicia su intervención con una forma verbal personal en presente del indicativo afirmando que está de acuerdo con el discurso previo mediante una correferencia global en la línea 1. Posteriormente, en la misma línea 1 da inicio a su RT con el marcador de opinión “me parece que” y que explica desde la línea 1 hasta el final la importancia de evaluar pero sin excluir. No obstante, el estudiante mitiga su opinión mediante el uso de verbos en infinitivo: “destacar”, “ver”, “mejorar”. Los usos verbales conjugados los realiza mediante construcciones en primera persona plural (“estamos hablando”) y el uso de agentes abstractos (“necesitan evaluarlos”) que también mitigan su opinión. En esta intervención observamos un fenómeno similar a la emisión anterior, ya que el estudiante señala que está de acuerdo con la evaluación para posteriormente argumentar que no se puede evaluar para clasificar. No obstante Nuestra hipótesis es que este discurso propio, que es opuesto al discurso “oficial” de los textos leídos, no puede ser expresado explícitamente en un curso de evaluación con la presencia de la tutora.

### Segunda secuencia interactiva

1/20. AA6: Bueno pues yo creo que que como::: has dicho tú (SE DIRIGE A otro estudiante )I lo 2/ideal sería llevar una evaluación::: o sea al cabo una evaluación mixta interna y externa I pero::: 3/quiero destacar que por ejemplo a la hora de evaluar externamente I siempre hay:: in- inconvenientes 4/como que siempre:: toman::: o sea toman parte gente que a lo mejor no entiende y viene criticando 5/por así decirlo e:: cosas que a lo mejor ella por ejemplo I viene la típica madre de que el profesor no 6/enseña lo que tiene que enseñar y no sé qué y lo:: I yo creo que el que más entiende es el que está ahí 7/día a día y viendo a los alumnos y como evolucionan y todo y es más quien tiene que::e:: tomar parte 8/en la evaluación I aunque está muy bien también que tome parte gente externa I pero que más que 9/nada que:: eso que tiene que llevar a cabo o sea quien lo tiene que decir más por así decirlo es quien 10/está ahí día a día en el centro educativo

21. MJ tú primero y luego otro (risas)

1/22. AA8: Es que yo creo que una evaluación interna es mucho menos objetiva que una evaluación  
2/externa II porque a todos nos cuesta admitir más que estamos haciendo algo mal I entonces yo  
3/pondría que desde una evaluación externa (*no se entiende*) que puede que haya gente que no  
4/entienda pues bueno y que se equivoque pero que también es cierto que tu desde dentro no puedes  
5/ver los mismos fallos que ve una persona de fuera I entonces yo creo que la ventaja de lo interno es  
6/eso que sobre todo que no es I todo lo objetivo que debería ser una evaluación de cara a poder  
7/mejorar el centro entonces estoy más a favor de una evaluación externa pero con gente que entienda  
8/por ejemplo claro una madre que diga pues no enseña lo que tiene que enseñar II pero a lo mejor hay  
9/expertos que son desde fuera pues que miden que es lo que están enseñando y que evalúen eso

1/23. AA3: Yo quería plantear otra cosa vamos:: I yo creo que todo nos queda muy claro que:: tanto la  
2/evaluación interna como la externa cada una tiene sus ventajas y sus inconvenientes II pero que a la  
3/vez son complementarias I que no cabe duda de que hay que realizar las dos I por lo menos desde mi  
4/punto de vista I yo quería plantear que:: si:: o sea la:: si es factible que la o sea si el proceso de  
5/factibilidad de llevar a cabo I tanto la evaluación interna como externa relacionándolas las dos o sea  
6/siendo como un proceso I conjunto digamos I a ver si no sé si podáis decir algo e:: alguna idea de:: de  
7/la factibilidad I o sea de cómo puedes llevarla a cabo las dos conjuntamente.

24.MJ: vosotros participad a ver alguien que se les ocurra contestar

1/25. AA3: O sea no sé no me lo había planteado ese tema nunca pero I yo creo que habría dos  
2/posibilidades que piensen en un equipo conjunto no?que para la hora de hacer una evaluación  
3/que::se formase un equipo entre gente experta de fuera y gente del centro:: I o que se hiciesen dos  
4/evaluaciones:: paralelas no? de un equipo externo y de un: de uno interno I supongo que serían las  
5/dos posibilidades que hay

1/26. AA2: Bueno yo creo que sí que:: juntos estarían muy bien y sería todo más formal I pero es  
2/imposible que se pongan de acuerdo porque son dos perspectivas totalmente diferentes II unos van a  
3/poner las objetividad y van a decir esto está bien esto está mal y otros van a decir que no que lo suyo  
4/está bien y va a ser muy difícil ponerse de acuerdo I para mí lo ideal sería por separado I buscando  
5/unos mismos objetivos I pero por separado

El TT de la intervención 20 está planteado al principio de forma implícita al señalar “lo que has dicho tú”, además está rematizado con el marcador de opinión “yo creo que”, para explicar en las líneas 1 y 2 que lo ideal sería realizar una evaluación mixta que

involucre lo interno y lo externo. El RT se inicia al final de la línea 2, con el conector adversativo “pero”, para señalar que la evaluación externa puede tener problemas porque existen personas que evalúan una realidad que no conocen internamente. Posteriormente da como ejemplo la presencia de una madre que critica sin saber, esto es un argumento pobre y basado en una idea sin sustento teórico, puesto que la evaluación externa no considera la crítica no profesional. Desde la línea 5 hasta el final el estudiante repite lo ya dicho, de modo que la fuerza de su discurso se reduce todavía más. Evidentemente esta intervención no posee una carga semántica fuerte ni un RT que integre lo señalado en los textos o que argumente para defender una opinión personal. Esta intervención es parte de una secuencia interactiva que sí presenta cierto nivel de construcción del conocimiento, tal como veremos a continuación. Sin embargo, debe ser analizada dentro de la secuencia interactiva, debido a que forma parte de la misma y las referencias están cruzadas.

El estudiante de la 22 inicia inmediatamente su intervención con el RT expresando su propio discurso, sin necesidad de aceptar el TT previo como forma de cortesía o mecanismo discursivo que sigue el flujo de la conversación. En este caso, el movimiento discursivo es básicamente argumentativo inductivo, en el que el estudiante refuta los argumentos previos con las siguientes ideas: la evaluación interna no es apropiada porque a los seres humanos nos cuesta admitir los errores, es además subjetiva (señala “ventaja” pero el contexto indica claramente que se refiere a una desventaja). Para terminar con su planteamiento más importante: que está a favor de una evaluación externa con personas capacitadas.

El estudiante de la intervención 23 cambia el tópico de la secuencia. Inicia con el TT que es una síntesis de lo planteado hasta el momento durante todo el foro. Esta síntesis parte en 1 y termina en 4 con “por lo menos desde mi punto de vista”. El TT es el discurso ajeno pero que utiliza mecanismos discursivos que indican una apropiación por parte del estudiante como en 1: “yo creo que todo nos queda muy claro”. No obstante, se puede ver que es discurso ajeno porque también utiliza la voz impersonal



en 3 con “hay que realizar”, que mitiga la fuerza de un discurso propio. El RT se presenta en 4 con “yo quería plantear si...” y que elabora a través de una argumentación no paradigmática -como las presentadas anteriormente- mediante una duda o idea inacabada. En este caso el estudiante presenta un RT articulado con el TT, ya que lo planteado en el RT no es diferente al TT, sino que es parte de un problema que no se había señalado antes.

La intervención 24 se inicia con el TT como correferencia global al señalar “ese tema”, presentado en la línea 1. No existe la necesidad de plantear el TT como discurso ajeno, porque la dinámica de la interacción es fluida producto de la intención de 23 (AA3) de hacer “mover” los discursos. El RT de 25 parte en “yo creo” en la misma línea 1 y la fuerza discursiva de su RT está presente en la pregunta de la línea 2 sobre el equipo en conjunto, idea que va desarrollando en las líneas 3 y en 4 sobre la posibilidad de articular evaluaciones y equipos coordinados entre personas externas al centro y personas internas. En la intervención siguiente el TT está separado claramente del RT. El TT está presente en 1 cuando se le da la razón a 25, no obstante, el RT se inicia con el adversativo “pero” que contradice la postura previa, que se supone había sido aceptada. En esta intervención no se articula el TT con el RT, y es quizás debido a esto mismo que haya sido la última intervención de una secuencia que podría haber sido más rica en términos de construcción de conocimiento.

Observamos nuevamente que cuando no se articula el TT con el RT, hay un corte en la dinámica discursiva, que rompe con el impulso que lleva el discurso “hacia adelante” para generar construcción de conocimiento y pensamiento crítico.

### **8.3.2. Foro presencial N° 2: intervenciones aisladas**

En el foro presencial 2 se analiza únicamente una intervención aislada, que es a su vez la única del foro que presenta un nivel de procesamiento cognitivo alto, seleccionada de acuerdo al análisis cuantitativo realizado en el capítulo anterior.

**Intervención N° 10: procesamiento cognitivo alto**

1/10 AA15. Yo soy Miriam I y: bueno I de decir así sobre la evaluación I que no hayan dicho mis  
2/compañeras pues que a lo mejor que cada escuela debe convertirse en un centro de reflexión I  
3/inducida desde: la autoevaluación hacia la evaluación externa y: todo al servicio de una calidad  
4/educativa I mmm se debe involucrar a todos y bueno con la evaluación se persigue modificar actitudes  
5/del contexto escolar y: generar una actitud reflexiva I que dé confianza en la capacidad de realizar  
6/progresos I lo que se busca realmente es la calidad de la enseñanza como de esos contextos que se  
7/encuentran I y luego que la calidad ha comenzado a ser una preocupación I con la llegada de las  
8/sociedade:s capitalistas y: la búsqueda de sociedades de bienestar I entonces lo cierto es que:  
9/hallevado a esta evaluación que surgió con el ámbito económico y que ha que ha quedado algunos  
10/resquicios y alguna:s puntos o indicadores I que: que reflejan un poco que haya estado en esa: en  
11/ese ámbito económico I lo que hay que hacer es cambiar determinados indicadores para que sean  
12/factibles para esos sistemas educativos que habrá algunos que realmente no: no ayuden a mejorar  
13/nada: del ámbito educativo I emmm I por eso se pretende valorar tanto los colegios como los  
14/programas los currículums I para conseguir una mejora de la calidad I y: y que mejore esa calidad de  
15/vida I luego existen los proceso internos externos y: bajo mi punto de vista vamos lo importante es  
16/tener a gente profesionales preparados en evaluación I que a lo mejor no: no vale solo con preparar  
17/a determinados profesores en un determinado tiempo o trimestre como se refleja en los: en las  
18/fotocopias I y: que hasta el momento creo que se realizaban las evaluaciones muy a la ligera I sin  
19/implicar a: a todo el personal I y: ah que la aunque: se lleven a cabo las: las evaluaciones luego los  
20/centros I no cuentan realmente con los presupuestos suficientes para mejorar todo aquello que: que  
21/se pretende con la evaluación I entonces esta queda simplemente como: un instrumento informativo  
22/I que no lleva a: al cambio que realmente pretende I y que es su objetivo último I y: ya

La intervención de esta estudiante tiene como finalidad presentar el contenido más importante de los textos leídos, tal como se indica en la consigna dada por la tutora. Por esta razón podemos observar que el TT referido a los textos es tan extenso: desde la línea 1 hasta la 14, se puede evidenciar claramente que es discurso ajeno porque presenta diversas estrategias discursivas que así lo confirman, por ejemplo en la línea 2 se presenta a la escuela (que es un ente abstracto) como un agente. Los usos verbales se realizan con voz pasiva: “se persigue” de la línea 4 y “se busca”, de la línea 6. Se presentan usos verbales en tercera persona sin agente explícito, por ejemplo en las líneas 8 y 9: “ha llevado” y “ha quedado”. También se presentan usos de la forma impersonal como “lo que hay que hacer” de la línea 11.

En la línea 15 presenta su RT con el marcador de opinión “bajo mi punto de vista” para indicar que se deben preparar a personas y a profesores. Esto significa que ahora se refiere a agentes concretos, a diferencia de lo presentado en su TT, que se refería a agentes abstractos. En la línea 18 otra vez presenta una marca de opinión personal con “creo”. El RT es una crítica explícita al sistema educativo, no al contenido de los textos. En este sentido la estudiante articula el TT y su RT al no existir un quiebre entre ambos ni una negación del TT, como es frecuente que ocurra. De hecho esta estudiante acepta la información presente en los textos al afirmar que antes solo se formaba a un grupo de profesionales y que ahora es necesario implicar a todos los actores educativos. La fuerza remática de su discurso y la presencia de pensamiento crítico está al final: que la evaluación sea solo un instrumento informativo y no de cambio.

### 8.3.3. Foro presencial N°2: secuencias interactivas

En el foro presencial 2 se analizan dos secuencias interactivas, que son las que presentan en este foro un nivel de procesamiento cognitivo alto. Tal como se observa en los foros previos, estas secuencias interactivas presentan algunas intervenciones de nivel de procesamiento medio o bajo, sin embargo no pueden excluirse del análisis global, debido a las correferencias implícitas y explícitas.

#### Primera secuencia interactiva

1/22 AA15: Pero es que claro siempre se ha valorado simplemente el aprendizaje y los conocimientos  
2/adquiridos II y ahora que se empieza a valorar todo lo demás I bien el contexto I bien las actitudes o  
3/cualquier tipo de actitud que cojan que adquieran los chavales I pues es que realmente es que tiene  
4/más importancia que esos conocimientos II y te preparan más para la vida que quizá: que saber  
5/algunas I materias o determinados I conocimientos que no te llevan a a coger una práctica I real

1/23 AA13:Yo creo que en mi opinión I los profesores que más reacios se sienten a es- a la evaluación I  
2/son los profesores que: que tienen más antigüedad I no? porque los jóvenes salimos más preparados:  
3/estamos más en contacto con las nuevas tecnologías I y no tenemos tanto miedo a que nos: puedan  
4/evaluar nuestras: nuestras prácticas I sin embargo las personas que llevan más tiempo no están tan  
5/en contacto o no han recibido tanto formación pues I eso y luego también han comentado lo de la

6/escuela te tiene que preparar para la vida | la escuela no se le puede pedir un objetivo porque: cada  
7/persona es diferente no? Y cada persona tiene unos objetivos | unos van para trabajar y otros van a  
8/seguir estudiando entonces existen muy diferentes objetivos que no se le pueden: no se le puede  
9/pedir sólo uno a la escuela | y ya

1/24 AA10: No es que solo se le pida (*risas*) me gusta esto del micro no es que solo se le pida: como  
2/único objetivo el preparar para la vida | pero tampoco el único objetivo es transmitir conocimientos a  
3/trancas y a barrancas (¿?) de saber que al final luego eso | en en tu entorno: natural de relación con  
4/los demás te puedan saber culturalmente tu puedes tener una cultura: muy elevada o saber mucho de  
5/muchas cosas pero luego valores sociales no: tienes entonces yo creo que no hay que ver como único  
6/objetivo el uno o el otro el transmitir conocimientos o preparar para la vida sino que ambos tienen  
7/que ser e: o sea estar interrelacionados | los dos

Es importante contextualizar la primera intervención, que viene de un debate previo referido al sentido de la evaluación, afirmando que es necesario hacerla como parte de un proceso de perfeccionamiento y no de crítica. También se ha venido discutiendo en la dinámica del foro sobre la importancia dada a la evaluación de conocimientos de los estudiantes. Es por ello que el estudiante de la intervención 22 comienza inmediatamente con su RT, puesto que el TT es parte de la dinámica que se da en todo el foro.

En la intervención 23 el estudiante también inicia su discurso inmediatamente con el RT, reforzando su opinión con un doble marcador: “yo creo que en mi opinión”. Es claramente un RT con marcas lingüísticas que muestran un discurso propio pues los agentes son concretos: profesores y jóvenes, con usos de formas verbales en presente del modo indicativo (“los profesores...se sienten”, “los jóvenes salimos...”, “no tenemos miedo...”). Ahora bien, la fuerza de su RT está presente desde la línea 6 hasta al final, cuando se refiere a la voz ajena de los compañeros al señalar “han comentado que la escuela prepara para la vida”, sin especificar el quién de esa voz, porque está claramente en contra de dicha opinión. La fuerza remática entonces se encuentra en esta crítica al señalar que a la escuela no se le puede pedir un solo objetivo (preparar para la vida) puesto que tiene múltiples objetivos, considerando que las personas

somos diversas. Es interesante de qué modo en esta intervención, tan marcada con agentes personales y concretos, solo exista un ente abstracto y poco específico que es la voz del estudiante a quien contradice: “han comentado que la escuela prepara para la vida”, y es que, al igual que en los foros presenciales analizados anteriormente, a los estudiantes les resulta complejo presentar una opinión contraria a la voz oficial o a una voz concreta, porque esa voz está presente en el foro.

En la intervención 24 el estudiante responde a la idea de preparar para la vida. De hecho, inicia también su discurso inmediatamente con el RT, refiriéndose al TT pero negándolo: “no es que solo se le pida preparar para la vida”. La fuerza de su RT está presente en la línea 2 con el conector adversativo “pero”, al señalar que tampoco la idea es solo entregar conocimientos.

Lo interesante de esta intervención es que el estudiante parte negando lo dicho por la intervención anterior, para finalmente aceptar el hecho de que la escuela prepare para diversos objetivos, entonces se infiere que este estudiante está a favor de la idea presentada anteriormente, pero no está de acuerdo con la idea de que la escuela solo prepare para la vida, lo que resulta contradictorio. No obstante esta contradicción, la intervención logra expresar una idea propia en el RT, que deriva de las intervenciones previas y que logra construir conocimiento en interrelación con otras voces.

### Segunda secuencia interactiva

50. AA10 O sea: yo he recogido: he recogido de: de en: en en una en uno de los artículos no sé si es el primero | críticas que se le hacen a: a [ la evaluación ]

51. TUTORA: [Cuál es el primero? ]

52. AA10 evaluación de los centros

53. TUTORA: el de Mateo?

1/54. AA10: Sí, sí creo que es e: y se recoge una serie de críticas al FQM I e: he puesto tres I e:  
2/componente: componentes del modelo que no tienen el mismo se- seguimiento I e: con el contexto  
3/que no tienen ningún se:seguimiento con el control empresarial I que en el escolar I o sea que muchas  
4/veces se: se: da: se trata desde un punto de vista empresarial y las necesidades y la realidad de: del  
5/contexto escolar no son esas I

55. TUTORA: por ejemplo ¿cual Liderazgo?

1/56. AA10 e:l liderazgo: satisfacción de: de un cliente I o sea ver al destinatario como cliente yo creo  
2/que ya el mismo término está ma- está mal no? o sea es un cliente porque le estás prestando un  
3/servicio pero es un destinatario directo y un usuario de ese servicio I puede ser uno I luego que el  
4/recoge también que los proceso educativos no son normatizables sino contextualizables I o sea que  
5/no es algo: que se establezca como norma sino que hay que contar el contexto I con las necesidades  
6/que va a tener cada centro escolar por el contexto cultural social y tal I y lo de la calidad de los  
7/productos no puede ni debe entenderse en términos absolutos sino de múltiples: matices I que creo  
8/que: que pues eso

Esta secuencia es diferente de las anteriores porque presenta los turnos de habla de estructura tipo IRE (Interrogación- respuesta- evaluación). En 50 el estudiante señala que ha recogido críticas a la evaluación y destaca que no sabe en cuál de los artículos las ha recogido. Desde los turnos 51 a 54 se da una dinámica interactiva propia del modelo IRE, razón por la que el alumno presenta información nueva solamente en el turno 54. El TT es el referido al discurso ajeno, que es parte del artículo leído y que se marca con “recoge”, es decir, con la tercera persona. El RT textual se inicia en la línea 1 con la expresión “he puesto”, marcada por la primera persona en modo indicativo. Al señalar que él ha recogido del texto tres ideas fundamentales, el estudiante está integrando el TT con su RT. La fuerza remática de su discurso está en la crítica al modelo FQM, al señalar que es un modelo empresarial y no educativo.

En esta secuencia la voz propia del alumno es a la vez la voz ajena presente en los textos leídos, pero que el estudiante hace suya al especificar que ha seleccionado de ese texto en particular tres componentes que critican el modelo. No obstante la crítica queda abierta al señalar que las necesidades escolares no son “esas”, donde “esas” es

una pronominalización catafórica. La tutora interroga sobre este referente no nombrado y el estudiante lo afirma en la intervención 56 donde el RT está marcado por el “yo creo” y la posterior crítica de ver la educación en términos empresariales.

El estudiante hace propio el discurso ajeno del texto, al explicar la crítica al modelo mediante formas discursivas enfatizadoras con usos verbales en tiempo presente del modo indicativo y usos de modalizaciones afirmativas del tipo “lo de la calidad de los productos no puede ni debe entenderse en términos absolutos”.

#### 8.3.4. Foro presencial N° 3: secuencia interactiva

En el foro presencial 3 se analiza solo una secuencia interactiva, que es la única que presenta un nivel de procesamiento cognitivo alto.

1/12. TUTORA: Bueno I has cortado no?o si no interfiere allí I vale pues lo habéis hecho bien I tanta  
2/preocupación pues era esta la idea eh? I lo de más lo de menos está bien (*risas*) a ver entonces e:sta  
3/segunda parte I a ver si os ha surgido alguna cuestión que podéis entre lo que se ha dicho solo eh?  
4/no? lo que ha dicho una compañera u otra I si os habéis oído I e: queréis aclarar algo queréis  
5/debatirlo: dar vuestra opinión: mmm III cogéis la palabra: II alguien quiere coger la palabra I pensar  
6/alguna cuestión II no tenéis ninguna opinión habéis estado pensando en otra cosa: I bueno pues  
7/entramos si queréis directamente I no debatimos I al tema de: es que lo habéis comentado ya  
8/porque alguna habéis intervino con el tema de evaluación interna y externa III estamos todas de  
9/acuerdo con eso (no se entiende) estáis todos de acuerdo en lo mismo pues: venga alguna: alguna  
10/hace alguna aport- alguna hace alguna aportación pero con micrófono si no no se oye o sea que da  
11/igual

1/13. AA18 Sí que estoy de acuerdo en la evaluación en la evaluación institucional pero I creo que:  
2/realmente e: la evaluación o sea si solo hubiera evaluación autoevaluación o evaluación interna sería  
3/suficiente para: para saber I si las cosas se están haciendo bien o mal I o sea para: tomar las decisiones  
4/y para ver si: si el proceso de enseñanza aprendizaje se está llevando I bien o sea me parece que para:  
5/que haya cambios y mejoras vale con saber e: con hacer la autoevaluación o sea el: la evaluación  
6/externa lo que realmente te va a dar es es el título y: y alguien superior o má:s titulado o lo que sea I  
7/darte: pues eso ese título de excelencia pero es que no va a cambiar nada II me parece a mí no?

1/14 AA19 Bueno yo estoy de- yo I estoy no estoy de acuerdo contigo porque en realidad la externa  
2/también es necesaria I porque la externa ayuda a que haya una: igualdad entre centros I porque igual I  
3/un centro: es muy es- un centro en la en la or- I la organización de un centro está muy bien  
4/organizada y de esa organización se podría apro- aprovechar a otro centro I porque la conoces y si no  
5/hay evaluación externa no hay diferecnias de información entre los centros

1/15 AA25 Bueno yo también quiero decir acerca de eso I que sí que se puede aprovechar para todos  
2/los centros pero no todos los centros son iguales y hay más más matices que influyen en en el centro y  
3/entonces ya estás entrando en la comparación I de centros entonces serían los privados los  
4/concertados y ya y habría un problema I y luego aparte I que: que la evaluación externa I se realiza I  
5/en base I a información que ofrece el centro que ha recogido él o sea I que: si que hacen un o sea que  
6/los datos que tienen son más o menos los que les ha dado el propio centro entonces eso también  
7/puede estar un poco: un poco trucado no sé

1/16 AA21: . Eso que yo quería decir más o menos lo mismo I que: que yo creo que es esencial también  
2/que haya una evaluación externa I porque tiene que haber algún tipo de control I y: y si solo se: y si los  
3/centros solo se basan en lo que ellos quieren ver I o sea es que I por mucho que evaluaran I para I os-  
4/ellos van al final cumplir sus propias expectativas las cumplan o no entonces que necesitan un poco:  
5/un poco I el que les ponga: las cosas claras o si haber si me explico I que sería un control desde fuera  
6/que vea también lo que decía lo que sucede en los otros centros I y haber si si lo que vosotros creéis  
7/que es bueno es en realidad bueno I comparándolos con otros centros no es solo los resultados I sino  
8/el proceso que estáis llevando I los: las cosas según se van haciendo I y: y una evaluación externa  
9/pues para eso para que se asegure más el control vamos I que asegure que se cumplen los derechos  
10/tanto de todo el personal que: que trabaja en el centro de los alumnos de los padres de: o sea ahora  
11/m: un control no solo de lo que ellos quieren ver I porque si solo fuera una evaluación interna I se  
12/basaría en: pues básicamente en los resultados unas buenos resultados y nos vale I y yo creo que:  
13/que es necesario algo más

La intervención de la tutora es clave por para analizar la totalidad de la secuencia. Ella interviene para promover el debate y la reflexión sobre alguno de los temas que se han tocado previamente y que se refieren al contenido de los textos leídos. En la intervención 13 el estudiante inicia con el TT previo sobre la evaluación institucional, señalando que está de acuerdo con dicha evaluación (que es la voz autorizada del foro y de los textos), para exponer en su RT, que se inicia en la línea 1 con “pero creo que”, y que explica que en realidad la autoevaluación sería suficiente para tomar decisiones



y saber si las cosas se hacen bien. En la línea 4 el RT es explicado nuevamente con el marcador de opinión “me parece que para”, donde refuerza su RT y agrega una nueva información señalando que la evaluación externa es solamente un trámite. Es interesante observar en esta intervención que el estudiante no utiliza ninguna estrategia mitigadora de su opinión, opinión que es contraria a la voz oficial del curso y del foro.

El estudiante de la intervención 14 responde señalando que no está de acuerdo; el TT está presente como una correferencia global aunque implícita en la idea de “no estar de acuerdo”. El RT es la argumentación que se inicia con el conector causal “porque” y que explica por qué la evaluación externa es necesaria.

En la intervención 15 el estudiante también comienza con la misma estrategia previa: el TT está implícito mediante una correferencia global (“eso”) pero se especifica el tema con una paráfrasis que señala el aprovechamiento de la evaluación externa para otros centros educativos. En la línea 2, con el conector “pero” inicia su RT para señalar que ese posible aprovechamiento no es tal al considerar que cada centro posee su propia realidad.

En la intervención 16 el estudiante responde señalando que está de acuerdo con la intervención de 15 y agrega información nueva al señalar que la evaluación externa sí es necesaria. El TT está presente de forma paradigmática al inicio, para presentar su RT en la misma línea 1 mediante el marcador de opinión “yo creo que” y con el conector aditivo “también” que da cuenta de la integración del TT y del RT, es decir, donde ambos se unen sin quiebres. Todo el RT es una argumentación de por qué la evaluación externa es necesaria, y a pesar de estar de acuerdo con la intervención anterior, agrega información nueva mediante argumentos propios: que el control externo es necesario, la calidad del proceso en sí mismo y no solo por una cuestión de comparación de resultados y por último, la idea de que se cumplan los derechos de los implicados en el proceso.

### **8.3.5. Foro presencial N° 4 sin presencia de procesamiento cognitivo-discursivo de nivel superior**

El foro presencial N° 4 tiene muy pocas secuencias interactivas y de ellas, solamente una presenta un procesamiento cognitivo medio. Lo mismo pasa con las intervenciones aisladas: hay solamente una intervención que presenta un procesamiento cognitivo medio. En esa única intervención aislada no existe una crítica ni un desarrollo personal del tema que integre un TT y un RT que den cuenta de un discurso propio.

Siguiendo la línea de análisis propuesta en este capítulo, el foro presencial 4 no será analizado, puesto que el criterio de análisis es partir de secuencias interactivas o intervenciones aisladas que presenten un nivel de procesamiento cognitivo alto. Debido a la pobreza en la construcción de conocimiento de este foro, no es posible realizar en análisis cualitativo que se ha realizado en todos los foros previos.

## **8.4. Reflexiones finales del capítulo**

En este apartado presentaremos las reflexiones globales referidas al análisis cualitativo realizado en los foros, en relación con el procesamiento discursivo alto, tanto para las intervenciones aisladas como aquellas interactivas. Destacamos que son reflexiones generales, considerando que en el capítulo 9 se presentarán las conclusiones de forma exhaustiva, poniendo en relación los aspectos globales y también teóricos de la tesis.

En las intervenciones aisladas de alto nivel de procesamiento presentes en los foros virtuales, encontramos dos movimientos discursivos paradigmáticos: el primero es que se integra el discurso ajeno (TT) con el discurso propio (RT) en un movimiento discursivo argumentativo que va de lo ajeno a lo propio sin quiebres. El segundo movimiento paradigmático es que el TT y el RT no se integran, esto significa que el RT

puede presentar un argumento complejo que da cuenta de una voz propia, pero en el que la voz ajena queda negada y por lo tanto, no tiene presencia real.

En los foros presenciales la construcción discursiva de las argumentaciones es muy diferente a las presentadas en los entornos virtuales. La estructura discursiva de este entorno en comparación con el virtual es significativamente pobre, ya que solamente se presenta una intervención de este tipo. Sin embargo, es importante analizar esta intervención a la luz de su contexto, esto es, que es un discurso realizado en presencia de otros, especialmente en presencia de la tutora. En esta intervención la estudiante presenta el TT de manera muy extensa (14 líneas) y posteriormente presenta una articulación entre el TT y el RT con un grado alto de construcción de conocimiento y un remate final que manifiesta un pensamiento crítico que se deriva de la estructura discursiva previa. A pesar de que en los foros presenciales solo es posible analizar una intervención aislada de alto nivel de procesamiento, observamos que es más larga que las de los foros virtuales, sin embargo, en términos discursivos se presenta una estructura paradigmática y similar a los foros virtuales en los que el TT y el RT están claramente expresados mediante los mecanismos discursivos ya explicitados anteriormente.

Siguiendo con las intervenciones aisladas, en los foros virtuales la presentación de los TT (temas textuales) es de corta extensión, puesto que normalmente están implícitos. En los foros presenciales el TT se explicita y hasta se repite, debido a que al presentarse contenido de forma oral, se debe contextualizar un contenido discursivo que no puede estar implícito, porque la voz -literalmente hablando- queda en el aire y no se registra. No obstante, en las secuencias interactivas de los foros presenciales, los TT se presentan normalmente de forma implícita desde la segunda intervención en adelante, igual que en los foros virtuales, es decir, se asume un macrodiscurso implícito para ambos escenarios en las dinámicas interactivas.

En los foros presenciales, al igual que en los virtuales, se presentan secuencias interactivas bastante diversas en cuanto a estructura, contenido y procesos interactivos. No obstante, la calidad y cantidad de dichas secuencias es menor en el escenario presencial a las que se presentan en los entornos virtuales. También es importante recalcar que la presencia de la tutora en estas secuencias presenciales es evidente, a diferencia de los foros virtuales.

Tanto en los entornos virtuales como presenciales se presentan pocas secuencias discursivas que expresen un nivel de construcción de conocimiento importante, así como un pensamiento crítico que se derive de dicha construcción. La razón de esta pobreza en los discursos se puede deber a diversas razones y el análisis previo da cuenta de algunas: poco conocimiento sobre el contenido tratado, falta de costumbre de interactuar dentro de situaciones educativas formales y, finalmente, recalcar el hecho de que la naturaleza del aprendizaje de un conocimiento de forma profunda implica un proceso, que en un espacio virtual y presencial tan acotado como este, no es posible de realizarse.

# ***TERCERA PARTE:***

# ***CONCLUSIONES***

## **CAPITULO NUEVE**

# **INTERPRETACIÓN E INTEGRACIÓN DE RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS**

## 9. Presentación

El este primer capítulo de la última parte de la tesis, se tiene como objetivo poner en diálogo los aspectos teóricos y los resultados de los análisis, tanto cualitativos como cuantitativos de la globalidad de la investigación realizada. Esto significa articular los resultados cuantitativos con los resultados de la encuesta de satisfacción a la experiencia. De forma similar, presentaremos las conclusiones del análisis cualitativo en conexión con el marco teórico utilizado, y relevando los aspectos más globales de dichas conclusiones.

En la primera parte del capítulo presentamos las conclusiones teóricas más relevantes. De esta forma integramos principalmente los aportes de la lingüística sistémica funcional, las teorías de la Jerarquización de la información y la Tonalización y el enfoque dialógico de Bajtín (2002) y Voloshinov (2009). Esta amplia visión teórica nos permitió realizar el análisis de los datos desde una perspectiva fundamentada. Por otra parte, integramos en el apartado teórico los aportes formalistas, cognitivos y socioculturales, entre otros que han sido desarrollados a lo largo de la tesis.

En segundo lugar presentamos las conclusiones principales de la tesis que se derivan de los resultados cuantitativos de los foros. Estos resultados se refieren principalmente a los porcentajes de la totalidad de los foros en relación con las nueve categorías de análisis (DT, DE y DO) y también a los porcentajes y dinámicas de la estructura de participación entre los participantes de los foros.

En tercer y último lugar se presentarán las conclusiones más relevantes de los resultados cualitativos, los que se derivan del análisis exhaustivo del discurso, específicamente de aquellas secuencias discursivas que dieron cuenta de un nivel de procesamiento discursivo-cognitivo complejo (secuencias derivadas del análisis cuantitativo previo). Este análisis se enmarca principalmente en las perspectivas teóricas analizadas en la primera parte del capítulo.

## **9.1. Conclusiones sobre el marco teórico: discusión y articulación conceptual de los principales aportes de la tesis**

Nuestro interés se enmarca en el modelo dialógico del discurso, basado en los aportes de la lingüística sistémica funcional, especialmente de la línea de Halliday (1982). Por otra parte, hemos presentado las teorías de la Jerarquización de la información y la Tonalización de las lingüistas argentinas Beatriz Lavandera (1986) y María Laura Pardo (2002<sup>a</sup>, 200b, 2010, 2011). Complementario al enfoque funcional, nos hemos basado también en el singular constructo teórico de Mijaíl Bajtín (2002) y Valentín Voloshinov (2009) en relación con los conceptos de dialogismo, género discursivo y voz ajena/propia. Estos modelos son los referentes principales de la tesis y que permiten realizar un análisis de los datos para dar cuenta de la construcción de conocimiento y de pensamiento crítico en dos entornos educativos diferentes.

### **9.1.1. Texto, discurso y contexto: hacia una comprensión de la naturaleza del aprendizaje desde una perspectiva epistémica**

Para Lavandera el texto es la producción en un determinado momento del discurso; el discurso es el habla emitida, es texto más contexto. (Lavandera 1990 cit. por Pardo 2002a). Para van Dijk, el 'texto' es una "construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama un discurso" (van Dijk 1998. p 32). ¿Qué entendemos por discurso desde esta perspectiva? Vemos que el concepto es esencialmente dinámico, de allí parte la dificultad de su definición. Un determinado discurso puede entenderse como un producto de límites definidos. Pero cuando ampliamos los límites, observamos que está inserto en el ámbito social y, por lo tanto, sujeto de interpretaciones y de "respuestas" que son acciones discursivas y que convierten, finalmente, este producto en un proceso en virtud de su carácter transitorio.

Los enunciados expresados por cada ser humano, aun cuando son únicos e irrepetibles, no existen ni en abstracto ni fueron creados por "vez primera" cuál



“Adán” echado al mundo (Voloshinov, 2009). Los enunciados se realizan en formatos ampliamente conocidos y usados en el marco de una cultura: los géneros discursivos. Estos géneros discursivos pueden ser diversos: cartas, novelas, órdenes militares, etc. Bajtin destaca la dificultad de categorizarlos, debido a su amplitud y también, debido a que continuamente están mutando en el marco de las necesidades y de los cambios culturales. Los géneros discursivos tienen la particularidad de que nacen de otras voces, de otros géneros leídos y escuchados en el marco de la vida individual y cultural. A lo largo de nuestro trabajo, hemos comprendido que el discurso, que es en definitiva una abstracción de lo que entendemos por “géneros discursivos” situados y reales, se puede manifestar desde diversas perspectivas y niveles que se superponen, los que hemos denominado como los niveles gramaticales, semánticos y pragmáticos, pero que existen simultáneamente en un proceso que denominamos “acto discursivo”. En este acto, el individuo construye el significado social y el significado lingüístico dentro de un mismo proceso que, por una parte es mental, porque pertenece completamente al signo como “materia” primaria del lenguaje y, por otra, desde un espacio “social” que pertenece a un dominio no simbólico. Por ello, se concibe el signo, el contexto y la mente como espacios que transcurren en un *continuum* de límites que trascienden la idea de espacio como “localización”, para convertirse en un espacio que significa “estar en el mundo” y “construir el mundo”.

¿Y qué significa “construir el mundo” en un contexto determinado, digamos, en un contexto educativo específico?

Señalábamos en el cuerpo teórico de la tesis que la noción de contexto es compleja, porque se puede definir desde aquello que no es texto, pasando por los contextos inmediatos de discurso: interlocutores, relación, espacio físico, hasta los amplios contextos culturales. Para la lingüística tradicional el contexto está separado del discurso, corre en un carril paralelo. En una perspectiva concreta el contexto se puede definir desde lo experiencial, real, circunstancial: son los roles sociales implícitos, son los espacios en que transcurren los discursos. Sin embargo para nosotros el contexto

es parte del discurso, no se pueden separar en tanto cualquier experiencia comunicativa humana está situada, pero esta “localización” es también mental, es decir, qué entendemos nosotros por roles implícitos, por roles específicos en una determinada interacción discursiva.

El contexto amplio en el que se enmarca este estudio es el mundo globalizado y tecnológico al que asistimos hoy en día. Los estudiantes que interactúan en entornos virtuales y presenciales en aulas universitarias pertenecen a un contexto mayor que ellos mismos. Los profundos cambios que requiere la enseñanza universitaria hoy en día, también responden a este amplio contexto. Y en este escenario, las competencias discursivas son clave, pues se constituyen como herramientas poderosas para enfrentar la falta de pensamiento crítico de los estudiantes universitarios. Es necesario, entonces, situar la necesidad de construir un modelo educativo que considere este contexto global. Y es en dicho contexto que la noción de construcción de conocimiento y de pensamiento crítico toma fuerza.

La afirmación anterior implica un aspecto crucial en el análisis de los datos para comprender los procesos comunicativos en el aula: el contexto determina el discurso, en definitiva, determina la construcción del conocimiento, la libertad para disentir críticamente (pensamiento crítico). Si pensamos que el discurso cobra sentido en una acción situada, no podemos pensar que el lenguaje es un material abstracto, solamente cognitivo o ideal. Si asumimos esta afirmación hasta las últimas consecuencias, ¿qué sentido tiene entonces hablar de texto, así como hablar de construcción de conocimientos en una perspectiva únicamente cognitiva o únicamente sociocultural?

Asumimos una visión dialógica del discurso, como construcción social en interacción. Y asumimos una perspectiva sociocultural y constructivista en Educación. Sin embargo, también integramos los aportes formalistas en el ámbito del lenguaje y los cognitivos en ámbitos psicológicos y educativos. Van Dijk (1998) por ejemplo, asume diversas

propuestas que provienen de ámbitos más formalistas, y tal como analizamos en el capítulo cuatro de la presente tesis, todo aquello relacionado con lo “cognitivo” no puede ser analizado solamente desde una sola perspectiva, ya sea sociocultural o funcionalista. Por otra parte, es imposible negar que el aspecto “mental” y cognitivo es fundamental para comprender el sentido de la creación de un contexto compartido en educación, aun cuando la problemática del contexto normalmente ha sido tratada como “fuera del lenguaje”, es decir, “fuera de la mente”.

En ámbitos educativos formales, la creación del contexto compartido en la interacción, que permite la creación y construcción de conocimientos, es de alguna manera una abstracción mental -representacional- de hechos sociales en los que el sujeto ha participado y que se han presentado de manera semejante, una y otra vez. Un escenario abstracto, es de alguna manera una hipótesis, en cambio, cada contexto particular de acción y de interacción es nuevo, pero existe una alta probabilidad que el “guión” se reproduzca a la luz de condicionamientos culturales de los que somos totalmente inconscientes. Es así que los estudiantes que participan de una acción comunicativa en el aula asuman la naturaleza contextual del entorno educativa de una manera casi automática e inconsciente: una abstracción mental y cognitiva producto de múltiples procesos sociales previos. Siguiendo el planteamiento de Smorti et al (2002), el contexto mental podría comprenderse también desde la perspectiva de los “guiones” y “esquemas”, asumiendo entonces que el contexto no pertenece a un nivel pragmático de acción, sino más bien a un nivel semántico de comprensión.

Por esta razón, entender la diferencia, y relación, entre el contexto real y el contexto mental es fundamental para entender la creación compartida del contexto en ámbitos educativos.

El contexto real pertenece a ámbitos que, si bien inciden en la actuación lingüística, no pertenecen a ella. El contexto mental, en cambio, puede comprenderse desde la perspectiva cognitiva como “marcos”, o comprenderse lingüísticamente si es que

dichos contextos mentales se hacen explícitos a nivel discursivo. Estos marcos mentales, potencialmente presentes en la estructura cognitiva del sujeto, han sido elaborados a partir de múltiples exposiciones reales en contextos reales y, a su vez, se actualizan cada vez que el sujeto se expone a dichos contextos de uso. Es este tipo de fenómenos donde se hace evidente que una línea de estudio puramente cognitiva, lingüística o sociocultural no permite un acercamiento completo al ámbito de estudio de esta tesis.

Pensamos que el contexto es un escenario -mental, físico, cultural- elaborado por todos los participantes de la interacción en el momento presente (en que ocurre la interacción) pero condicionado por un “guión” o marco cognitivo previo. Una suerte de “género cognitivo” cuya sedimentación es producto de un existir en la corporalidad. De esto se desprende también que la perspectiva corpórea (Ibáñez, 2007) se articule con los conceptos de guiones y géneros discursivos. Hablamos de estas ideas como abstracciones complejas, no obstante, destacamos que tales abstracciones y síntesis cognitivas y representacionales son productos de acciones concretas, en un mundo material de seres con cuerpos que interactúan entre sí. Sobre esta base, recién podemos referirnos al qué del contexto y su creación en la interacción.

La creación del contexto en interacción, es aquel donde el plano ideacional (conceptual) e interpersonal (roles sociales) se integra de la tal forma que se crea el potencial de significación discursiva, que es en definitiva la gramática (Halliday, 1982; Coll y Solé, 1990). Este contexto creado (no el contexto “dado”) posee una característica particular y que es la de permitir un cambio epistémico en los actores. Este cambio epistémico es un aprendizaje, cualquier aprendizaje que implique un cambio en el sistema de creencias, de conocimientos, de capacidades y de emociones de los sujetos en la interacción. Determinar este cambio no es fácil, si acaso es posible, pero hasta aquí, asumimos teóricamente que dentro de la creación de los contextos compartidos en la interacción es que se produce el diálogo discursivo. Sin la creación de este contexto, no habrá cambio epistémico, entendido como la creación de un

potencial de significación para la construcción de conocimientos compartidos. El contexto “real”, en cambio, es lo que se les impone a los interlocutores. En términos educativos este contexto sería el espacio físico en que ocurre la interacción, la tarea académica dada, los roles entre cada miembro de la clase. Es evidente que el contexto creado en interacción debe “dialogar” con este contexto impuesto para que pueda ocurrir un verdadero cambio epistémico en los actores.

Lo anterior es fundamental para establecer y determinar, sin lugar a dudas, que las formas tradicionales de interacción en la sala de clases no responden a actos de habla satisfactorios. Cuando un profesor pregunta a un alumno algo que él ya conoce de antemano (situación típica de interacción en el aula), el alumno comprende que la única función de las preguntas de la clase, es para verificar si él sabe o no sabe, nada más. El estudiante no cambia el estado epistémico del oyente (el profesor ya “sabe”, por lo tanto nada cambia en él) y el propósito comunicativo es siempre el mismo: verificar si el alumno sabe lo que el profesor ya sabe.

Para que un acto de habla sea satisfactorio, tiene que producir un cambio en el oyente (van Dijk, 1998). Y una acción implica la idea de cambio en ciertos estados de cosas. Ese cambio puede ser una acción concreta (acción física) o un cambio de carácter epistémico (acción mental o emocional). Queremos que el oyente conozca un contenido proposicional que no conocía antes y queremos también que comprenda la intención de nuestra expresión. Pero ¿qué pasa cuando el oyente ya posee ese conocimiento y por lo tanto no se ha producido ningún cambio epistémico? ¿O resulta que tampoco se produjo un cambio concreto –como acto perlocucionario- en él? Entonces el acto de habla no fue satisfactorio, puesto que lo único que cambió es que “mi” oyente sabe que poseo un cierto conocimiento, nada más.

No hay variedad de propósitos en los actos comunicativos presentes en las interacciones típicas de las aulas educativas, tampoco hay secuencias de actos de habla diversos, ni más acto perlocucionario que responder a la pregunta del profesor.

La creación del contexto educativo, desde esta perspectiva, es bastante artificial. El contexto que existe en ámbitos educativos formales en los que no se promueve un pensamiento propio y auténtico, es siempre igual a sí mismo, se asume como algo “dado”. En cuanto al cambio epistémico en el alumno, la mayoría de las veces no resulta significativo y lo que el alumno “aprende” en la sala de clases, se olvida fácil y rápidamente, lo que significa que no hubo un cambio epistémico ni en el estudiante ni en el profesor. Es decir, no hubo negociación de significado ni creación de un contexto compartido, que denominamos anteriormente como un potencial de significación discursiva.

De todas formas, el cambio epistémico y las posibilidades de aprendizaje real en la sala de clase sí existen, nuestra reflexión no significa negar la importancia de la labor docente, ni el gran avance y aporte educativo de la escuela y la Universidad. Nuestra reflexión pasa por comprender hasta qué punto el diálogo educativo es, la mayor parte del tiempo, algo *parecido* al lenguaje (en palabras de Wittgenstein, 1988). En la gran mayoría de las interacciones en las aulas universitarias, no existe un proceso discursivo dialógico real, sino más bien una *simulación comunicativa*. Y en una simulación comunicativa no hay crecimiento humano, ni en lo cognitivo ni en lo interpersonal, razón por la cual la función textual que es lo propiamente “gramatical” y que es, siguiendo a Halliday (1982), el potencial de significación discursiva, tampoco tendrá lugar.

¿Cómo se puede incidir verdaderamente para que se produzca un cambio epistémico en el oyente (estudiante) que le permita la construcción de conocimientos y la elaboración de un pensamiento crítico? Porque nos referimos a la producción discursiva y cognitiva de “un” estudiante, entonces ¿qué sentido tiene referirnos a la construcción colectiva de conocimientos?

### **9.1.2. La creación de una voz propia que integra lo social/individual, lo cognitivo/sociocultural como expresiones de una visión ética**

La cognición distribuida (Salomon, 2001) es una teoría adecuada para la comprensión del lenguaje como discurso, puesto que el discurso también es concebido, desde nuestra perspectiva, como una acción situada en un contexto y co- construido dialógicamente con otros, mediante los instrumentos semióticos y tecnológicos dados por la cultura. Así, el discurso, que se expresa en diversos géneros discursivos, no es un producto ni tampoco es un resultado en la mente de un individuo. Sin embargo, el “acto discursivo” es individual y único, como acto realizado en una situación concreta, pero como señalábamos anteriormente, ese acto discursivo no se produce por generación espontánea ni es creado por primera vez por el hablante. Por esta razón, la comprensión del discurso como un proceso dialógico, no significa “eliminar” al individuo. La concepción filosófica de que no es posible separar a quien percibe de lo percibido, es una idea atractiva y desde una amplitud conceptual se puede entender como un continuum entre quien percibe y lo que se percibe. Sin embargo, pensamos con Vigostky (1986) que los procesos intrapsíquicos, aunque vayan a la saga con los interpsíquicos, no son equivalentes. En este sentido Vigotsky se refería a la adquisición del lenguaje en el niño, de ahí la idea de que primero ocurra un proceso y luego el otro, pero en los adultos, la actividad interpsíquica puede “dialogar” y actuar paralelamente con los procesos intrapsíquicos, de forma tal que se construya, como señala Salomon, un proceso en espiral y mutuamente influyente.

En relación a lo anterior es interesante rescatar la visión Bajtiniana que, como señala Martínez (2005), representa un marco conceptual adecuado para comprender el discurso, tanto desde su componente social como individual. Por ello, relevamos que el concepto de conciencia en el individuo, subrayando que si bien ciertos mecanismos o redes pueden considerarse como distribuidos o inteligentes, no son más que remedos de inteligencia, ya que la verdadera inteligencia está unida a una conciencia unificada. Esta conciencia, que es discursiva y producto de múltiples discursos, forma

parte de la red de inteligencia, es decir, de otras voces y otros discursos, pero no es la red misma. En este sentido, la dicotomía sujeto/sociedad, tan ampliamente tratada en estas páginas, pasaría a formar parte de una dinámica dialógica de los discursos en la que tal contraposición cobraría otro sentido.

El sujeto discursivo –como abstracción- desde la perspectiva dialógica, es percibido como múltiple y polifónico, es la voz o las múltiples voces presentes en el discurso de un individuo real. Decíamos anteriormente que el acto de habla para que sea plenamente satisfactorio, debería producir un cambio epistémico en el oyente. Es decir, provocar una respuesta, que es en definitiva, un fenómeno dialógico propio del discurso, pero que forma parte de un acto extraverbal y plenamente ético. Y en esta red en la que interactúan los sujetos discursivos y sus voces, el contexto inmediato y el contexto social son producto de la interacción entre los interlocutores y, en un sentido amplio, son producto de toda la red social en la cual el enunciado nace, esto es, el llamado contexto comunicativo.

Por todo lo anterior, cuando hablamos de la creación de una voz propia a partir de voces ajenas estamos hablando de una opción ética, no únicamente cognitiva: el fascismo, el racismo, los prejuicios, etc, son la antítesis de la creación de una voz propia a partir de voces ajenas y sin embargo, esa voz propia (la fascista por ejemplo) se elaboró a partir de una serie de voces ajenas aunque cercanas. Pero lo particular de esas voces, que podrían definirse como contrarias a lo ético y a lo verdaderamente educativo, es que son producto de “una sola voz”. La respuesta ética y cognitiva al problema de la falta de construcción de conocimiento complejo mediante la elaboración de un discurso propio y crítico estaría en la hibridación, en el sentido de “cruce” que da a luz algo nuevo: hibridación lingüística, de medios, de tecnologías, cruces de voces diversas para elaborar la voz propia que implique genuinamente “estar en el mundo” y “ser en el mundo”.



Un paréntesis reflexivo de índole biológica: si asumimos que somos básicamente seres corporales que habitan el mundo y lo intervienen, asumimos también que el cruce biológico diverso permite un fortalecimiento genético. Las sociedades endogámicas, en las que los cruces genéticos son cerrados, normalmente están condenadas a desaparecer. Esta misma analogía permite entender que los cruces de diversas “voces” discursivas, permite a su vez crear una voz propia fuerte y de valor ético profundo. No se puede crear conocimiento y un pensamiento crítico genuino si les presentamos a nuestros estudiantes una sola voz, la “autorizada”.

Consideramos, entonces, que el lenguaje es el traductor de nuestra experiencia en el mundo y que esta experiencia es básicamente material, corporal, de ahí la relevancia del perspectiva corpórea (Ibañez, 2007). Estamos materialmente situados junto a otros seres materialmente situados también. En esta experiencia compartida creamos una visión de mundo particular, a través de la complejidad del lenguaje. Esta experiencia es básicamente una creación, es signo ideológico (Voloshinov, 2009), de ahí que la creación de un pensamiento crítico sea tan difícil de enseñarse en la educación formal: no se trata de enseñar premisas racionales únicamente. Desde nuestra perspectiva, los seres humanos básicamente se relacionan entre sí y construyen conocimiento a través de la experiencia, las emociones y las creencias, y el lenguaje humano dialogado es la herramienta que articula todo aquello.

Siguiendo la línea de trabajo desarrollada en esta tesis, creemos firmemente que el camino es el encuentro con un “otro” ojalá distinto del sí mismo. Esto significa que en ámbitos educativos formales es necesario que los estudiantes conozcan en profundidad conceptos y personas distintas a su cotidiano: entrar en el mundo del otro, otro texto, otra experiencia. Esto significa trascender el código restringido (Bernstein, 1989, 1990), que no es restringido por pertenecer a una clase social determinada, sino porque no permite la apertura a otras voces, distintas del sí mismo.

## **9.2. Conclusiones y discusión de los principales hallazgos de la tesis: articulación con la teoría y con el diseño metodológico planteado**

En los siguientes apartados presentaremos los principales hallazgos de la tesis, a partir de las conclusiones derivadas de los resultados de análisis de los foros, tanto los cuantitativos como los cualitativos.

Por resultados cuantitativos nos referimos, por una parte, a los porcentajes de la totalidad de los foros en relación las nueve categorías de análisis (DT, DE y DO en sus tres niveles de procesamiento discursivo-cognitivo). Por otra parte, nos referimos también a los porcentajes y dinámicas de la estructura de participación, es decir, de qué forma se va estableciendo el diálogo -o no- entre los participantes de los foros. También es importante relevar en este apartado los resultados cuantitativos del capítulo seis, en el que se presentaron los distintos instrumentos que dan cuenta de la homogeneidad de los grupos, así como el nivel de satisfacción de los estudiantes frente a la experiencia.

En primer lugar presentaremos las conclusiones de los resultados cuantitativos de todos los foros, a partir de las nueve categorías de análisis presentadas en el capítulo cinco, y en relación con las dimensiones ideativa e interpersonal. Estos resultados serán analizados a la luz de la teoría y de otras investigaciones similares, además de ponerlas en relación con los resultados de la encuesta de satisfacción a la experiencia (capítulo seis de la tesis).

En segundo lugar se presentarán los resultados cualitativos, los que fueron analizados a partir del Análisis de discurso, específicamente de las teorías de jerarquización de la información y la Tonalización.

En tercer lugar, se realizará un análisis recursivo que permite volver al inicio de la tesis. Así, este último apartado propone una reflexión que implica observar los

planteamientos originales y comprobar si la hipótesis se cumplió, si se respondieron las preguntas planteadas y se alcanzaron los objetivos. Todo ello a la luz de una discusión sobre el diseño metodológico elegido.

### **9.2.1. Discusión y conclusiones de los resultados cuantitativos de la tesis**

El análisis cuantitativo de los foros consideró dos dimensiones clave del proceso de interacción: la estructura de participación y la estructura del contenido (Coll y Solé, 1990), relacionadas ambas con las funciones lingüísticas ideativa e interpersonal de Halliday (1982). La estructura de la participación, también denominada estructura social, se refiere a lo que hacen profesores y estudiantes en el transcurso de una actividad académica, es decir, se refiere a la dinámica interaccional: quién habla a quién, quién responde a quién. La estructura del contenido o estructura académica, se refiere al contenido de la actividad académica, el aspecto cognitivo, de ahí su nombre de “ideacional”.

Ambas estructuras dan a luz el contexto educativo creado en la interacción. Por ello, evidentemente estas dos estructuras están relacionadas y es complejo establecer el límite entre ambas. En nuestro estudio hemos caracterizado la estructura de participación básicamente desde tres dimensiones: 1- la participación de la tutora, 2- la participación de los estudiantes en soledad, es decir, cuando articulan discursos que no responden ni buscan respuesta de otros, y 3- la participación de los estudiantes que responden o son respondidos por otros. Los resultados de este análisis, en relación con la estructura de la participación, dan cuenta de diferencias significativas entre un entorno y otro.

La interacción en los foros presenciales (participación de los estudiantes en interacción), es mucho más alta (51%) que los foros virtuales (26). En las intervenciones monológicas esto se invierte, con un 49% en los foros presenciales versus un 71,5% de los foros virtuales. Este análisis preliminar podría llevar a concluir

que la interacción en ámbitos educativos lleva a mejores aprendizajes, y que, por ende, en los entornos presenciales se construirían mensajes con mayor complejidad cognitiva. No obstante, esta participación interactiva de los foros presenciales se refiere normalmente a aspectos fuera del ámbito del contenido, como se puede observar en el siguiente ejemplo extraído del foro presencial N° 1:

66. MJ bueno | pues sí | en fin lo del plan de mejora | pero de todas maneras no tuvisteis practicum el año pasado? | en algún centro en ningún centro digo un plan de mejora? ( *se escuchan algunos si y no*) si no tenemos micrófono no

67. ABP: en el centro donde yo estaba [los profesores]

68: >MJ [lo has encendido?]

69. >ABP: sí | en el centro donde yo estaba los profesores tenían la posibilidad | de ir a: cursos de reciclaje | y luego los chicos por la tarde tenían::: o una vez a la semana para:::tener (??)y para poder ir a ese centro tenían también

Este fragmento continúa en la misma dinámica referida a la experiencia de los estudiantes en sus centros de práctica y es un ejemplo representativo de todos los foros presenciales. Estas dinámicas más cercanas, centrada a la experiencia y no en el contenido académico, no se encuentran en los foros virtuales, en los que los estudiantes solamente interactúan o “monologan” en función del contenido y la tarea académica. Por otra parte, la participación de la tutora en los foros presenciales es casi diez veces mayor que en los foros virtuales, pero tal como es posible ver en el ejemplo presentado, gran parte de estas intervenciones no se refieren a aspectos relacionados con la tarea o el contenido académico, sino con interacciones más informales, propias de ámbitos presenciales.

Concluimos entonces que la estructura de participación en ambientes presenciales, tomando como indicador los cambios de turnos de habla, posee una característica interactiva mayor tanto en la participación de los estudiantes entre sí, como por la participación de la tutora. Sin embargo, esta interacción no se refiere necesariamente al contenido académico, esto es, al proceso de enseñanza-aprendizaje del curso.

Afirmamos esto al relacionar los resultados de la estructura de la participación con la del contenido.

Además, la identificación de estructura del contenido implicó analizar todas las intervenciones de los estudiantes (no de la tutora) únicamente referidas al contenido académico. Esto significa que intervenciones como las del ejemplo presentado no se consideraron en este análisis. No obstante, existe un aspecto del análisis de la estructura del contenido que se relaciona con la estructura de la participación y es la categoría DE. Para entender a qué nos referimos presentaremos la descripción de las nueve categorías de análisis utilizadas<sup>62</sup>:

| Fuentes de Discurso Ajeno<br>Niveles Cognitivo-Discursivos   | Discurso en base a textos dados (DT)   | Discurso en base a discurso de otros estudiantes (DE)  | Discurso en base a otros discursos (DO)  |
|--|--|--|--|
| 1. <b>Repetición/reproducción textual</b> : reúne fragmentos de información sin integración.           | DT1 prácticamente igual (copia textual) del texto o textos base, no hay elaboración, ni selección de la información, ni síntesis.  | DE1 prácticamente igual (copia textual) del texto previo (de un compañero o de varios). No hay elaboración ni síntesis.                        | DO1 el estudiante expone una idea basada en otros textos o sobre lo dicho por la profesora, pero sin aportar argumentos que avalen su opinión  |
| 2- <b>Reconstrucción/paráfrasis</b> : elabora, ordena, reformula su discurso                           | DT2: el estudiante selecciona la información del texto de forma coherente. Elabora, hace una síntesis, parafrasea.                 | DE2 el estudiante selecciona la información del compañero de forma coherente y con una intención discursiva                                    | DO2: el estudiante expone ideas que aportan un contenido en base a otros textos, o mediante argumentos u opiniones que respaldan lo planteado. |
| 3- <b>Reconstrucción crítica: generación del nuevo discurso</b> : contrasta, argumenta. Toma posición. | DT3: el estudiante elabora una opinión fundamentada a partir del texto: lo critica, lo cuestiona, lo enjuicia, agrega otras ideas. | DE3: A partir de lo que dicen otros estudiantes previamente, el estudiante reformula lo planteado, aportando argumentos diferentes y complejos | DO3: El estudiante expone una idea que hace referencia a voces ajenas al foro mediante argumentos razonables y de mirada crítica.              |

Como decíamos, la dimensión DE se relaciona con la estructura de participación en cuanto categoriza las intervenciones que responden o provocan respuesta de otros estudiantes en el foro, esto significa que hay una relación directa entre la dimensión

<sup>62</sup> Esta descripción está resumida. Las categorías completas, con sus respectivos ejemplos están presentadas en el capítulo cinco

DE y la estructura de participación relacionada con la interacción. La diferencia es que la dimensión DE se relaciona con la interacción entre estudiantes, pero solamente cuando interactúan sobre el contenido o la tarea académica. A su vez, la dimensión DT se relaciona con la estructura de participación monológica, puesto que el estudiante solo “dialoga” con el contenido de los textos dados. Siguiendo a Coll y Solé (1990), destacamos entonces que la separación entre ambas estructuras es compleja, puesto que en muchos puntos se relacionan o se entretajan. En este caso, podemos observar que existe una relación entre la estructura de participación y la del contenido en los resultados obtenidos en ambos entornos.

La dimensión DT en ambos entornos es prácticamente igual (48% y 49%), no obstante en la estructura de participación vemos que las participaciones monológicas son mayores en el entorno virtual (71,5%) que en el presencial (49%). La razón de esta diferencia radica en que estos porcentajes no son valores absolutos, es decir, se construyen sobre la base de la totalidad (el 100% total del análisis). Puesto que en el entorno virtual la participación de la tutora es mínima (casi un 4%) y en el entorno presencial es más de un 30%, los resultados finales muestran la diferencia porcentual de ambos entornos en las dos estructuras analizadas: la de la participación y la del contenido.

Por otra parte, la estructura de participación del entorno presencial en relación con las intervenciones dialogadas no es necesariamente referida al contenido académico, tal como explicábamos anteriormente, de forma tal que dentro de ese porcentaje referido a la estructura de participación en el ambiente presencial, se encuentran intervenciones que no se relacionan con el contenido académico. En el entorno virtual, – en el corpus analizado–, las intervenciones interactivas nunca se salen de la tarea académica dada.

En la dimensión DE, no obstante lo anterior, se observa mayor presencia en todos los foros presenciales (37% de presencia global de esta categoría, a diferencia de los foros

virtuales, en los que encontramos un 21%). Es decir, existiría una relación entre la estructura de la participación y la del contenido, pero no es una relación directa. Por otra parte, el nivel de procesamiento discursivo cognitivo alto (nivel 3, construcción de conocimiento) es levemente mayor en los foros virtuales, con un 4% versus un 2% en los foros presenciales. Es innegable, de todas formas que estos porcentajes son bajísimos. Para la dimensión DT el nivel de procesamiento discursivo cognitivo superior es mayor para los foros virtuales, con un 11% versus un 3% en los foros presenciales. Concluimos entonces, que la construcción de conocimiento y la creación de pensamiento crítico en ambos entornos indican una pobre construcción de conocimientos. De todos modos, es evidencia de que en los foros virtuales es totalmente posible generar oportunidades de construcción compartida del conocimiento.

Estos resultados encuentran su parangón en diversas investigaciones que relevan que los estudiantes normalmente no construyen conocimiento de alta complejidad. Los estudios que iniciaron el movimiento de pensamiento crítico daban cuenta de esta carencia (Di Fabio, 2005). Por otra parte, los estudios sobre comprensión lectora crítica también demuestran que los estudiantes procesan la información de forma fragmentada, sin integrarla y sin reflexionar sobre ella. Pero no podemos avanzar en este punto explicando la falta de pensamiento crítico de los estudiantes como si fuera responsabilidad únicamente de ellos.

En el análisis de los foros de este estudio comprendemos que los estudiantes requieren de un proceso formativo guiado que los conduzca a la elaboración de un pensamiento crítico de alta complejidad. De forma espontánea esto no se va a desarrollar. Coincidimos con Abrami, Bernard, Borokhovski, Wade, Surkes, Tamin y Zhang (2008) en que la pedagogía sí importa. Para obtener resultados que apunten a un desarrollo de pensamiento de alto nivel los estudiantes deben ser entrenados para ello, y esto significa que los primeros en comprenderlo deben ser los profesores.

Por otra parte, el lenguaje de las competencias en el mundo universitario y específicamente en el EEES y descrito claramente el proyecto Tuning (2002), dan luces sobre lo que significa formar a los estudiantes en distintas competencias, entre las cuales las más relevantes se refieren a: “capacidad crítica y autocrítica”, “capacidad para aprender”, “comprensión de la realidad”, “habilidades para investigar”, “expresión oral y escrita en la lengua materna”, “habilidades para el manejo de información (recuperar y analizar información de diferentes fuentes)”, “capacidad de análisis y síntesis”, entre otras. Estas competencias, descritas en un proyecto universitario de alcance político, refleja la necesidad de formar a los estudiantes más allá de lo que son capaces de hacer solos. Tal como señalaba Vygotsky en relación a lo que una persona es capaz de hacer sola y lo que es capaz de hacer con ayuda de otros. No sirve de mucho la creación de un marco regulatorio sobre el problema de las competencias si ello no se ve reflejado en prácticas educativas que apunten al desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva del estudiante universitario. Y en este escenario, el mismo estudiante puede darse cuenta de sus limitaciones, y de aquellos aspectos que requiere desarrollar.

En esta misma línea de reflexión, llama la atención las distintas opiniones de los estudiantes en relación con la satisfacción a la experiencia en uno u otro entorno. Por ejemplo en los aspectos positivos de la experiencia del grupo control/presencial, de 29 respuestas se destacan las referidas a “compartir/ reflexionar con los demás / las ideas” y “te hace reflexionar”, que son la mayoría (17 respuestas sobre un total de 38). En contraste, en el grupo experimental/virtual, los aspectos positivos destacados son: “libertad en la expresión (de ideas)/ sin presión” (12 respuestas) “te hace reflexionar” (6 respuestas) “compartir con los demás las ideas” (6 respuestas), es decir, 24 respuestas de 41. Podemos observar que en los aspectos positivos destacan las respuestas en ambos entornos sobre la idea de compartir y reflexionar con los demás las ideas. No obstante el aspecto de la libertad en la expresión de esas ideas, no está presente en el entorno presencial.



Por otra parte, en los aspectos negativos de la experiencia del grupo control/presencial, se destacan las referidas al formato técnico “hablar por (uso del micrófono)” (13) y “presencia de la cámara/ observador externo” (4), “nervios, timidez, tensión” (5) esto significa que 22 respuestas de 40 se refieren al formato usado, al que no están acostumbrados y que les produce incomodidad, timidez, etc. Por otra parte “poco (más) tiempo de preparación/ para exponer/ prepararse” (10), “no entender los temas” (5), “Muchos textos/ dudas” (2) se refieren al procesamiento de la información con un total de 17 respuestas sobre 40, el que ellos consideraron deficiente. En contraste, en el grupo experimental/virtual, los aspectos negativos destacados son más diversos. Los problemas técnicos se agrupan en 8 respuestas, en cambio los problemas referidos al procesamiento de la información son mayores, aunque no referidos a un solo aspecto: “poco debate” (8) “poco tiempo de preparación” (8) “malinterpretación/ falta de lenguaje verbal” (3) “falta de control externo/ profesor que aclare dudas” (3) “difícil de llevar/ no había gente/ solo se resumía en los foros 3 “ideas similares” (2) “no entender los temas” (3)

Las respuestas referidas a las sugerencias dadas para mejorar la experiencia también no presentan grandes diferencias en uno u otro entorno. En el entorno presencial (control) destacan “Preparar (comentar temas del) debate/ evaluar pautas antes” (9), “más tiempo para prepararlo/ para leer y entender” (4) “mejorar el debate/ más ideas/ pautas más claras” (3) “Presentar artículos de ideas contrarias para enriquecer el debate” (1), es decir, 17 respuestas referidas a preparar el debate y las lecturas antes del foro. En el entorno virtual (experimental) se presentan: “más tiempo para prepararlo/ para el debate/ leer y entender” (7), “mejorar el debate/ más ideas” (5), “comentar los temas antes del debate” (4) “saber más del tema/ otras lecturas” (2). Es decir, los aspectos técnicos que para el grupo presencial habían sido una característica negativa de la experiencia, en las sugerencias se convierten en casi invisibles para relevar, en ambos entornos, la necesidad de preparar el material, discutirlo, nutrirlo con otros textos.

En conclusión podemos afirmar que entre el ambiente presencial y el virtual se presentan diferencias tanto en los resultados obtenidos en los foros como en la percepción de los estudiantes frente a la experiencia. El aspecto técnico en el entorno presencial, más que centrado en un foco tecnológico, se refiere al procedimiento utilizado: micrófono, cámara; y su relación con la presencialidad (que implica timidez). Este factor podría haber influido en la producción de discursos pobres en construcción de conocimientos. Los estudiantes en ambientes virtuales presentan un mayor grado de construcción de conocimientos y pensamiento crítico, no obstante es todavía limitado. Podríamos atribuir la mejora al ambiente presencial en la posibilidad de que un foro de naturaleza asíncrona permite la reflexión en el tiempo, permite asentar los contenidos, puesto que no son inmediatos.

Por otra parte, también está la variable “libertad” que los propios estudiantes indicaron: no solo hay más tiempo, sino mayor libertad. En el ambiente presencial los estudiantes nunca se refieren a la presencia de la tutora como un factor contrario a la libertad, pero es sabido que el control simbólico del profesor y la jerarquía implícita en la sala de clases condiciona el pensamiento y la expresión de los estudiantes (Bernstein, 1989), aun cuando el profesor sea abierto y flexible, su solo rol dentro del aula implica un valor de autoridad. Ya decíamos en la reflexión inicial de este capítulo que el potencial de significación discursiva se crea entre todos los participantes de la interacción, y que este es la creación del contexto educativo, que en definitiva es el “límite” que permite el cambio epistémico del oyente (sea profesor o estudiante). La creación del contexto educativo en ámbitos virtuales tiene, por la propia naturaleza del entorno, un componente de libertad que anula los roles tradicionales y cambia toda la dinámica de creación del contexto. No solo es un nuevo contexto que se crea por el entorno asíncrono, en un sentido “material”, sino sobre todo porque en la mente de los individuos que interactúan, los roles y jerarquías están cambiadas respecto de un aula de enseñanza presencial.

La encuesta de satisfacción da luces respecto a la necesidad de preparar los temas, profundizarlos, es decir, que lo dialógico se produzca en un proceso secuenciado e intencionado previamente. Podemos explicar los bajos resultados en ambos entornos porque los estudiantes no conocían el contenido en profundidad, y resulta evidente que no se puede reflexionar críticamente ante un contenido desconocido, o conocido de forma superficial. Podemos argumentar que es tarea de los estudiantes preparar su material “antes”, pero evidentemente este “deber ser” no es realista ni con las capacidades ni con la dinámica convencional del aprendizaje universitario.

### **9.2.2. Discusión y conclusiones de los resultados cualitativos de la tesis**

El análisis cualitativo se realizó únicamente sobre aquellas intervenciones que daban cuenta de una construcción de conocimientos de índole superior. Esto significa que se analizaron cualitativamente las intervenciones que derivaron del análisis cuantitativo, aquellas que se encontraban en el nivel de procesamiento discursivo cognitivo de nivel superior (3) ya sea en la Dimensión DT, DE y DO.

El análisis cualitativo de cada intervención, tanto las de carácter individual como aquellas que pertenecen a secuencias interactivas dan cuenta de ciertas regularidades en relación con la construcción de un discurso propio, y con carácter de pensamiento crítico. Existen básicamente dos tipos de estructuras discursivas producidas: una que podríamos denominar canónica, en la que el discurso ajeno se expone al principio (en posición y función de Tema Textual), y sobre el cual se asume estar de acuerdo o estar parcialmente de acuerdo, para posteriormente contradecir ese supuesto acuerdo y presentar la voz propia al final del mensaje (Rema Textual).

La segunda regularidad encontrada es cuando el TT está integrado en el RT (o también se puede decir que toda la emisión es remática). Presentamos un ejemplo paradigmático extraído del foro virtual N° 1:

### Ejemplo en la que TT está integrado en el RT Intervención N° 5:

1/5- A1 En la pregunta de indicadores y evaluación de la calidad educativa, cuando habla de los  
2/indicadores mínimos de Coromines, debería de quedar claro en qué sentido dice lo de estables.  
3/También en este punto, yo incluiría otro requisito: el que fueran adaptados a los tiempos. Por lo que  
4/se me hace complicado la relación de estables y adaptado, según lo que entiendo yo por estable.  
5/Aunque sí considero que sea importante el que tengan consistencia interna si es a eso a lo que se  
6/refiere. En cuanto al proceso de acreditación he de decir que depende de quien de los criterios, es  
7/algo muy subjetivo en cuanto dependa de personas y haya intereses por medio.

Para la teoría de la Tonalización y la Jerarquización de la información, el TT se presenta con estas voces gramaticales: “cuando habla”, “dice”: tercera persona gramatical, es decir, se refiere a una voz ajena. En este sentido no existe una interpretación subjetiva del analista: se verifica en el mismo discurso el uso de estas voces a través de la gramática tradicional. El RT, en cambio, utiliza voces personales: “Yo incluiría”, “lo que entiendo yo”, “sí considero”. Incluir el concepto de voz ajena/propia y relacionarlas con el Tema textual/Rema textual, es un aporte de la presente tesis, que integra la teoría lingüística presentada. La voz propia entendida como la información nueva, es decir, como el RT de la intervención.

Asumimos que cuando existe una integración del TT y del RT existe también una integración de la voz ajena y la propia, lo que daría como resultado la construcción de conocimiento de índole superior, la elaboración de pensamiento crítico. En el análisis, la determinación de las categorías de TT y de RT está claramente marcado por la teoría y sus derivaciones metodológicas: los mecanismos discursivos dan cuenta de la voz ajena mediante el uso de voces pasivas, tiempos subjuntivos, entre otros. Y el RT por su parte demuestra lo mismo en relación con las voces propias: uso de tiempos presente, primera persona del singular o plural.

La segunda regularidad observada es cuando el TT, es decir la voz ajena se presenta separada del RT, la voz propia. Presentamos un ejemplo paradigmático extraído del foro virtual N° 3:

### Intervención aislada

1/5-A4Nadie discrepa sobre los beneficios que supone para un centro un plan de mejora bien  
2/elaborado y estructurado, esto es evidente. Pero uno de los posibles argumentos en contra que se le  
3/pueden dar a un plan de mejora es que una vez elaborado y realizado no consiga los objetivos que  
4/fueron marcados en un principio. En todo plan se pide desde el primer momento la complicidad de  
5/toda la comunidad educativa, puesto que es agotador y poco gratificante para las personas que  
6/organizan los planes ocuparse de todo, y a esto además hay que añadir es una pena que planes que  
7/podrían ayudar en gran medida a los centros y favorecer su desarrollo, se queden por el camino por  
8/falta de recursos humanos.

Esta intervención se inicia con un TT que es parte de la dinámica discursiva del foro y que se acepta como válido: “nadie discrepa...”, pero que al presentar su RT con el conector adversativo “pero”, el hablante argumenta contradiciendo el TT del inicio. Entre la transición del TT y el RT, cuando no hay plena integración de las voces, normalmente existe un conector adversativo con función gramatical, por ejemplo “pero” o “sin embargo” o un conector que pragmáticamente funciona como adversativo, mediante fórmulas claras de opinión, por ejemplo “sobre esto yo me preguntaría”, “entonces pienso que”. La pregunta que surge es por qué los estudiantes que piensan de una determinada forma, expresada en la voz propia del RT mediante estrategias discursivas que utilizan las formas verbales presentes y activas, por ejemplo, requieren presentar la voz ajena (el TT) validándola y aceptándola aun cuando luego la contradigan. La explicación tiene dos vertientes que se unen en el acto discursivo: por un lado mantener la coherencia del meso-macro discurso del clase (Constantino, 2006), en cuanto que se indica explícitamente que lo que se dice “tiene que ver” con el tema en desarrollo en clase (presencial o virtual) o como discurso referido (a los textos/contenidos asignados); en segundo lugar, como elemento de cohesión y coherencia del propio discurso. Por el contrario, cuando no se articula el TT con el RT, hay un corte en la dinámica discursiva, que rompe con el impulso que lleva el discurso “hacia adelante” para generar construcción de conocimiento.

La integración implica que a partir de la voz ajena -con la que puede o no estar de acuerdo- se presenta una voz propia que argumentativamente se deriva de dicha voz ajena. Cuando esto no ocurre, el estudiante puede presentar un RT complejo que da cuenta de una voz propia, pero en la que la voz ajena queda negada u oculta y, por lo tanto, esta última no tiene presencia real.

Además, cuando definitivamente no hay integración, porque el estudiante no puede ni quiere estar de acuerdo con el discurso ajeno, y así lo señala explícitamente, la construcción de conocimiento en interacción se puede presentar a través de preguntas retóricas de alto nivel que invitan al debate y la participación, como se presenta en los siguientes ejemplos:

**Ejemplo extraído del foro virtual N° 1: primera secuencia interactiva (extracto, ver la totalidad de la secuencia y del análisis en el capítulo 8 de la tesis)**

1/9- A2: Estoy completamente de acuerdo con que lo ideal es la participación de todos los miembros del 2/centro. Me parece que esta implicación puede ser muy positiva. Tengo que añadir que, al leer los 3/artículos, me ha resultado muy interesante la manera de realizar la evaluación de centros, muy 4/completa y rigurosa, con una planificación exhaustiva. Pero nosotros, que ya hemos estado en un 5/centro ¿de verdad creemos que llevar esto a la práctica es posible?

1/10- A5: Contestando a la alumna Alicia Puerto Rico: estoy de acuerdo en que la mayoría de los 2/aspectos que requiere una evaluación para ser eficiente, no son tenidos en cuenta o mejor dicho no 3/se repara en ellos. Encuentro todo esto ( lo enunciado en los artículos de R. Hughes y Stufflebeam ) en 4/cierto modo utópico, pero a la vez necesario. De todo esto quiero decir, que aunque la mayoría de 5/nuestras experiencias en centros nos abrieron los ojos, nos ilusionaron y nos decepcionaron en 6/aspectos organizativos como estos, no debemos tirar la toalla. Sabemos que un centro educativo 7/nunca será perfecto, pero el mérito está en intentarlo. ¿Si no, que esperais hacer mañana?

Estas preguntas retóricas de alto nivel no las encontramos en los foros presenciales, en los que más bien se presentan preguntas retóricas de naturaleza pragmática, es decir, aquellas preguntas que involucran al otro, para seguir el flujo de la conversación, por ejemplo:

### Primera secuencia interactiva

1/16. AA1 Pues yo no estoy de acuerdo I y no estoy de acuerdo porque no estoy hablando de segregar I  
2/pues una evaluación si la vemos como diferencias aquí están los buenos aquí están los malos no I yo  
3/estoy diciendo ya en función de la comunidad educativa que valore el trabajo que ha tenido el mismo  
4/I yo me estoy refiriendo más bien a una evaluación pues interna I claro porque eso es sirve para  
5/mejorar igual lo que está mal pero yo no estoy diciendo que categoricemos de esa manera I  
6/evaluando II no no yo me refiero a la evaluación et- interna más bien la que hace los propios:: I vamos  
7/la comunidad educativa I entonces yo no est- no he dicho en ningún momento de segregar I yo digo  
8/en función de cómo él dice construyendo vamos que sea algo constructivo I me entiendes? no est- no  
9/estoy hablando en el sentido de segregar ((no se entiende) yo lo digo en el sentido de que todos I el  
10/profesorado I todo estén incluido I en un centro I pueda aportar algo nuevo o ver mira esto está mal  
11/podemos mejorar de esta manera y de esta

Encontramos otra regularidad en los foros, que marca la diferencia entre lo virtual y lo presencial. Esta regularidad se refiere a que en los foros virtuales los estudiantes increpan y manifiestan de forma más clara su opinión, contradiciendo lo dicho por los textos o por otros compañeros. En los foros presenciales las contradicciones directas son menos frecuentes, y cuando se presentan, se utilizan mecanismos pragmáticos de cortesía (Brown & Levinson, 1978 (1987), como la impersonalización (Hiroko Omori, 1996).

Por ejemplo, en el foro presencial 2, en la siguiente secuencia interactiva, marcamos con amarillo esta característica:

1/22 AA15: Pero es que claro siempre se ha valorado simplemente el aprendizaje y los conocimientos  
2/adquiridos II y ahora que se empieza a valorar todo lo demás I bien el contexto I bien las actitudes o  
3/cualquier tipo de actitud que cojan que adquieran los chavales I pues es que realmente es que tiene  
4/más importancia que esos conocimientos II **y te preparan más para la vida que quizá**: que saber  
5/algunas I materias o determinados I conocimientos que no te llevan a a coger una práctica I real

1/23 AA13:Yo creo que en mi opinión I los profesores que más reacios se sienten a es- a la evaluación I  
2/son los profesores que: que tienen más antigüedad I no? porque los jóvenes salimos más preparados:  
3/estamos más en contacto con las nuevas tecnologías I y no tenemos tanto miedo a que nos: puedan  
4/evaluar nuestras: nuestras prácticas I sin embargo las personas que llevan más tiempo no están tan  
5/en contacto o no han recibido tanto formación pues I eso y **luego también han comentado lo de la**

6/escuela te tiene que preparar para la vida I la escuela no se le puede pedir un objetivo porque: cada  
 7/persona es diferente no? Y cada persona tiene unos objetivos I unos van para trabajar y otros van a  
 8/seguir estudiando entonces existen muy diferentes objetivos que no se le pueden: no se le puede  
 9/pedir sólo uno a la escuela I y ya

1/24 AA10: No es que solo se le pida (*risas*) me gusta esto del micro no es que solo se le pida: como  
 2/único objetivo el preparar para la vida I pero tampoco el único objetivo es transmitir conocimientos a  
 3/trancas y a barrancas (¿?) de saber que al final luego eso I en en tu entorno: natural de relación con  
 4/los demás te puedan saber culturalmente tu puedes tener una cultura: muy elevada o saber mucho  
 de 5/muchas cosas pero luego valores sociales no: tienes entonces yo creo que no hay que ver como  
 único 6/objetivo el uno o el otro el transmitir conocimientos o preparar para la vida sino que ambos  
 tienen 7/que ser e: o sea estar interrelacionados I los dos

En estos mensajes se evidencia una típica concatenación temática: lo que aparece como rema en un mensaje precedente se tematiza y se agrega un nuevo rema, y así el discurso avanza. “La escuela prepara para la vida” es la idea/proposición de la que se predica. En la segunda intervención el alumno empieza dando su opinión personal, por lo que tiene en sí una fuerza remática, pero en la línea 6 tematiza el rema de la intervención anterior y da su opinión. Se refiere a la voz ajena al señalar “han comentado que la escuela prepara para la vida”, sin especificar el quién de esa voz, impersonalización que protege la imagen del hablante anterior. La fuerza remática de su comentario se desplaza entonces a esa crítica, a señalar que a la escuela no se le puede pedir un solo objetivo (preparar para la vida) puesto que tiene múltiples objetivos, considerando que las personas somos diversas. En esta intervención, tan marcada con agentes personales y concretos, se presenta esta referencia poco específica que es la voz del estudiante, que está presente en el foro, a quien contradice: “han comentado que la escuela prepara para la vida”. Esta estrategia es muy efectiva en el ámbito académico en la medida en que es aceptado que el conocimiento se cosifique y se externalice: lo que dicen los libros, lo que dicen los autores, lo que dicen otros.



Observamos en este ejemplo que, de manera similar a los foros presenciales analizados en detalle en el capítulo ocho, a los estudiantes les resulta complejo presentar una opinión contraria a la voz oficial (textos) o a una voz concreta, porque esa voz está presente en el foro, de modo que es posible concluir que los mecanismos pragmáticos de cortesía funcionen mucho más claramente en ámbitos presenciales que virtuales.

No obstante esta característica recurrente de los foros virtuales, también se encuentran en los foros presenciales, pero con menor frecuencia y de forma mucho menos directa. Pero siempre hay excepciones para confirmar la regla. Observamos un ejemplo en el que se contradice directamente a la opinión del otro, la voz ajena, de manera explícita:

#### **Primera secuencia interactiva del foro presencial N° 1**

1/15.AA5: Que Que yo estoy de acuerdo con lo que dice Jonás, e::: me parece que::: todo proceso de  
2/evaluación es uno de los factores más importantes que tiene que tener tanto la escuela como  
3/cualquier tipo de institución ya que estamos hablando de instituciones públicas y::: necesitan:::  
4/evaluarlas y:: des-destacar sobre todo que que tenemos que hacer de la evaluación como un proceso  
5/constructivo no un proceso de::: de clasificación de::: centros buenos centros malos que es  
6/actualmente lo mismo que pasa con el alumnado I alumnado bueno el que saca mucha::: muy buenas  
7/notas I alumnado malo el que saca malas notas I es una manera de:::mmm clasificar en vez de::: de  
8/ver donde están los errores que mejorar y::: y partir de ahí

1/16. AA1 Pues yo no estoy de acuerdo I y no estoy de acuerdo porque no estoy hablando de segregar I  
2/pues una evaluación si la vemos como diferencias aquí están los buenos aquí están los malos no I yo  
3/estoy diciendo ya en función de la comunidad educativa que valore el trabajo que ha tenido el mismo  
4/I yo me estoy refiriendo más bien a una evaluación pues interna I claro porque eso es sirve para  
5/mejorar igual lo que está mal pero yo no estoy diciendo que categoricemos de esa manera I  
6/evaluando II no no yo me refiero a la evaluación et- interna más bien la que hace los propios:: I vamos  
7/la comunidad educativa I entonces yo no est- no he dicho en ningún momento de segregar I yo digo  
8/en función de cómo él dice construyendo vamos que sea algo constructivo I me entiendes? no est- no  
9/estoy hablando en el sentido de segregar ((no se entiende) yo lo digo en el sentido de que todos I el  
10/profesorado I todo estén incluido I en un centro I pueda aportar algo nuevo o ver mira esto está mal  
11/podemos mejorar de esta manera y de esta

Aclaremos que esta expresión de desacuerdo se dio en la cuarta intervención, es decir, luego de un intercambio largo de ideas.

A continuación presentamos un ejemplo del foro virtual N° 1, que es un fragmento de la secuencia interactiva completa (el análisis de la secuencia completa se realizó en el capítulo ocho). Se marcan con amarillo lo que queremos destacar.

1/12- A2: Las utopías son necesarias, sin embargo lo importante es que podamos ayudar a la sociedad.

2/Por ello hay que reconocer que la realidad educativa es muy compleja. La evaluación podrá mejorar

3/algunos aspectos pero lo cierto es que hay problemas más trascendentes que requieren otras

4/medidas.

1/13-A7: no estoy de acuerdo contigo en que las utopías son necesarias? para que ? si no se pueden

2/llevar a cabo, es mejor no perder el tiempo pensando en un mundo ideal, mejor pensar en algo que

3/realmente sea mascreible y posibles de llevar a la prácticaquees lo que interesa en cualquier campo

4/y más en el educativo , que estan en juego muchas cosas.

Este ejemplo en el que se contradice la voz ajena es común en los foros virtuales, tal como se explicita en detalle en el capítulo ocho. No obstante, su incidencia no es muy grande (aunque su impacto discursivo puede serlo) ya que predominan las expresiones de acuerdo, o definitivamente, las omisiones sobre estar o no de acuerdo.

De esta forma se puede concluir que estas estrategias pragmáticas de cortesía, propias de los entornos presenciales, puedan ser un freno para la construcción de conocimiento y generación de pensamiento crítico. Y que, por otra parte, en los foros virtuales se encuentran en menor medida, aun cuando la voz autorizada de los textos y la presencia implícita de dicha voz autorizada no permita la creación de un pensamiento complejo mayor en ambos entornos.

En los foros virtuales la presentación de los TT es de corta extensión, a diferencia de los foros presenciales, en los que la presentación del TT es más extenso. La razón de este cambio en la estructura discursiva entre lo virtual y lo presencial puede ser

producto de la propia dinámica contextual de ambos entornos: en lo virtual los TT están normalmente implícitos, porque toda la dinámica del foro es interactiva (cuando hay interacción, evidentemente) aun cuando existan estas intervenciones aisladas sin respuesta de otros, de alguna forma el TT de todo el foro es compartido y conocido. En los foros presenciales el hecho de estar presente y de presentar el contenido de forma oral, obliga a contextualizar un contenido discursivo que no puede estar implícito, porque la voz -literalmente hablando- queda en el aire y no se registra, por lo tanto, las explicaciones, nominalizaciones y los propios contenidos, tienen que hacerse explícitos y hasta redundantes, para asegurar la comunicación y su comprensión. No obstante, en las secuencias interactivas de los foros presenciales, los TT se presentan normalmente de forma implícita desde la segunda intervención en adelante.

En las secuencias interactivas se presentan en los foros virtuales bastante diversidad en relación con la estructura, contenido y estrategias de los participantes. En el primer foro se presentan cuatro secuencias interactivas complejas, pero que, a diferencia de las intervenciones aisladas, no encontramos un patrón discursivo plenamente identificable entre cada una de ellas.

En el foro virtual 1 la primera secuencia presenta cinco intervenciones de cuatro estudiantes diferentes. En la primera de estas intervenciones el TT es amplio, porque al ser la primera intervención tiene que contextualizar lo que quiere decir. En las siguientes intervenciones los TT están implícitos pero se rematizan, es decir, se exponen desde una voz propia. En las siguientes intervenciones los estudiantes van presentando sus temas y voces propias en una dinámica discursiva de alta interactividad. Es interesante observar de qué forma finaliza esta intervención: el estudiante retoma los temas a partir de lo dicho anteriormente y construye una opinión propia que al ser consecuencia de toda una dinámica presentada, discutida y construida entre todos, cobra una fuerza argumentativa importante. Esta secuencia es la expresión de que la construcción del conocimiento de un estudiante, puede ser el resultado de las voces que dieron cuerpo a su propia voz.

En la segunda secuencia interactiva del primer foro virtual se presentan cuatro intervenciones de entre las cuales la primera es de la tutora. Es estructuralmente muy diferente a la secuencia anterior, en primer lugar porque lo que le da inicio a esta secuencia es la intervención explícita de la tutora, puesto que los estudiantes hacen lo que ella les pide. Esta acción es la solicitud de la profesora de debatir ampliamente los temas, y la construcción de conocimiento y de pensamiento crítico que aquí se articula nace de la voz ajena de los textos que los estudiantes hacen propios, aun cuando no estén de acuerdo con ellos, puesto que integran lo ajeno y lo propio a partir de un conocimiento relevante. Observamos entonces dos puntos importantes para considerar en el análisis: la intervención de la tutora es clave para promover el debate; y el conocimiento sobre el contenido es igualmente relevante, ya que la voz propia expresada en los diversos Remas Textuales, la crítica a los textos y la posterior construcción de una voz propia sobre los mismos, se elabora a partir del contenido que ha sido estudiado y analizado previamente y en la misma dinámica del foro.

En la tercera secuencia interactiva del primer foro se presentan tres intervenciones de tres estudiantes diferentes. Es interesante hacer notar que el primer estudiante cita a un autor que es ajeno a los textos dados por la tutora, pero que presenta una opinión o postura diferente a la perspectiva de dichos textos, al menos, desde la interpretación del estudiante. Este texto verdaderamente ajeno es presentado para validar el discurso propio del estudiante, en una construcción discursiva altamente argumentativa. Las respuestas a esta primera intervención inédita es parte de esta construcción: se van articulando respuestas, una más integradas que otras, para rematar en la última intervención en que el estudiante construye un RT complejo, en el que se integra implícitamente lo enunciado previamente. De esta forma podemos observar que cuando un estudiante se identifica con la perspectiva de un texto y se apropia de dicho conocimiento, es capaz de construir algo nuevo a partir de él. También ocurre que la motivación para argumentar a partir de un texto diferente al propuesto por el curso, es no haber estado de acuerdo con los textos dados. Pero para que esto ocurra, es necesario presentar una postura diferente, de modo que el

estudiante sienta la necesidad de buscar otros estudios, otras interpretaciones que hagan posible elaborar estas argumentaciones más complejas.

La última secuencia interactiva del primer foro virtual presenta una estructura diferente a las que se han analizado hasta ahora. Está formada por cuatro intervenciones, pero de ellas, las tres primeras pertenecen a un mismo estudiante. La cuestión analítica tiene que ver si considerarlas aisladas o integradas, si son textos diferentes concatenados o son un mismo texto desglosado que se presenta en múltiples instancias del formato “intervención/participación” considerado la unidad de análisis mínima o de nivel micro. La combinación con la perspectiva de “texto ajeno” nos permite, en este caso, dar cuenta que se toman tres textos ajenos diferentes, y que esto puede justificar que se consideren tres intervenciones discursivas diferentes. Pero también cabe considerar que las tres intervenciones estén articuladas, y de esta forma la última intervención es el RT de las intervenciones anteriores.

Dicha cadena interactiva resulta sumamente interesante de analizar, ya que este tipo de estructura donde el TT y el RT estén plenamente integrados (donde la voz propia y la ajena dialogan continuamente creando un discurso integrado) no se ve muy a menudo y menos en una cadena interactiva de más de un estudiante. Es llamativa la construcción de conocimiento que se da en esta secuencia, así como el proceso de elaboración de un discurso propio y crítico, generado por un estudiante pero encadenado plenamente con las voces ajenas (texto y estudiante anterior), estableciendo con ello un discurso enteramente dialógico, ello porque el estudiante no rebate la reflexión anterior en el sentido de encontrarla fuerza de lugar, sino que suma a la reflexión no solo a los profesores, sino a todos los actores del proceso educativo.

En el segundo foro virtual se presenta solo una secuencia interactiva y que involucra solamente dos estudiantes que interactúan, por lo que es complejo hablar plenamente de co-construcción de conocimiento. En la primera intervención el estudiante critica la evaluación interna con argumentos fuertes, aunque al final de su discurso la fuerza

semántica de lo que quiere decir se pierde. El estudiante que responde está a favor de la evaluación interna, pero su mirada es reduccionista, solo lo ve desde la perspectiva de las evaluaciones y los avances de los estudiantes, y no como es verdaderamente una evaluación institucional de este tipo. En este sentido es importante constatar y remarcar que la construcción de conocimiento, ya sea desde la individualidad como la construcción con otros, se hace a partir de un conocimiento, esto es, de un contenido dado, porque de lo contrario, el aporte del estudiante tanto desde la crítica como desde la generación de ideas, no pasa de un nivel superficial de análisis.

En el tercer foro virtual la primera secuencia presenta cinco turnos de habla de cuatro estudiantes diferentes. Esta secuencia es interesante no solo por los movimientos y estrategias discursivas que se utilizan, ya que, si bien todos están de acuerdo aparentemente entre sí, no obstante van presentado argumentos que uno a uno se suman a la opinión original del alumno de la intervención 10. Observamos de qué modo una pregunta retórica en un RT fuerte puede generar este nivel de participación y acuerdo, y a la vez, la creación conjunta de conocimiento. Por otra parte, todos responden a la intervención 10, no existe una interacción entre los alumnos, hay un solo referente que es la voz del alumno A15 validada por todos.

En la segunda secuencia interactiva del tercer foro virtual se presentan tres intervenciones de tres estudiantes diferentes. Esta secuencia es estructural y paradigmáticamente diferente a otras. El primer estudiante plantea una pregunta retórica al final cuya intencionalidad es mover el discurso, ya que es una pregunta que está en posición de foco y con mayúsculas. Sin embargo, el estudiante que responde a esta pregunta cambia el foco de la conversación y decide referirse a otro tema, las escuelas rurales, solamente al final responde la pregunta retórica del estudiante, pero no la responde realmente, sino que se la devuelve con “puedes ir pensándolas”. El tercer estudiante definitivamente presenta la mayor anomalía de esta secuencia y es que aparentemente presenta dos Temas y dos Remas, los que al final se integran en la idea del financiamiento, que es el foco del problema presentado desde el principio.

Vemos entonces, que si bien es una secuencia en que pareciera ser anómala, no se integran los temas ni los problemas presentados, los estudiantes hablan de lo que quieren y no relacionan los contenidos de forma integrada. De alguna forma se presentan intervenciones que aisladamente construyen conocimiento, pero que no se integran en un conocimiento compartido o mayor. Esta secuencia es sumamente interesante porque plantea una pregunta reflexiva indirecta que “obliga” a los demás estudiantes a cambiar el foco y a plantear sus propias ideas.

En el cuarto foro virtual se presenta una sola secuencia interactiva y que también es estructuralmente diferente a las analizadas previamente. En primer lugar la intencionalidad de esta secuencia está dada desde antes por la consigna de la tutora y es que los estudiantes propongan un plan de mejora. De esta forma la primera intervención no busca la respuesta de otro, sino que cumple únicamente con la tarea solicitada. No obstante esta intervención sí tiene respuesta, pero tuvieron que pasar cinco intervenciones aisladas previamente para que ocurriera. En esta secuencia no se presenta integración de conocimientos en las dos primeras intervenciones, vemos no obstante que en la última intervención el estudiante integra los conocimientos previos con los propios aunque se distancia del contenido que presenta el estudiante anterior. Es fundamental señalar que la tarea dada por la tutora implica la construcción de conocimientos propios y propositivos. La pregunta que surge de este análisis es, ¿por qué el resultado de la tarea es tan pobre? Podemos responder a modo de hipótesis preliminar que la construcción de conocimientos y la generación de un pensamiento crítico no puede darse fuera del contenido de una asignatura, esto es, si el estudiante maneja los contenidos dados, el discurso ajeno podrá criticarlo y hasta modificarlo, pero si su conocimiento es pobre, ingenuo o incompleto, cualquier tarea de orden superior no puede ser realizada plenamente, a menos que nos encontremos frente a un genio, que no es el caso, ni tampoco es algo que nos interese que suceda como educadores.

En los foros presenciales, al igual que en los virtuales, se presentan secuencias interactivas bastante diversas en cuanto a estructura, contenido y procesos interactivos. No obstante, la calidad y cantidad de dichas secuencias es menor a las que se presentan en los entornos virtuales. También es importante recalcar que la presencia de la tutora en estas secuencias es fundamental, a diferencia de los foros virtuales. Tal como destacamos en la presentación de los resultados cuantitativos en relación con la estructura del contenido y de la participación.

En el primer y segundo foro se presentan dos secuencias en cada uno de ellos. En el tercer foro existe una secuencia interactiva de procesamiento cognitivo alto y en el cuarto se no se presentan ni intervenciones aisladas ni secuencias interactivas, debido a la pobreza discursiva y constructiva del foro.

En el primer foro la primera secuencia interactiva presenta nueve intervenciones, una de ellas es de la tutora, pero su intervención no es relevante en cuanto al impacto posterior que se puede ver en las respuestas. Por otra parte, es un diálogo de tres personas, pero principalmente de dos. Es interesante de qué forma esta secuencia presenta en un inicio dos intervenciones que no articulan sus Temas y Remas, en las que se tematizan las ideas y pobremente se rematizan. Posteriormente la dinámica de la secuencia empieza a cobrar mayor “cuerpo” discursivo, aunque es evidente que los estudiantes no se entienden demasiado, y niegan lo que ellos mismos han dicho previamente. En los foros virtuales esta dinámica del “yo no dije eso sino otra cosa, aunque sí lo dije” no sucede, porque lo que se dice queda registrado y ya no se puede negar. Lo interesante de esta secuencia es que los estudiantes no están de acuerdo con la evaluación de centros, pero nunca expresan explícitamente su opinión. La pregunta que surge es: ¿por qué estos sujetos no exponen claramente su opinión a diferencia de los foros virtuales en que la expresión de opinión y de usos lingüísticos enfatizadores es mucho más frecuente? Una posible respuesta es que la presencia de la tutora es un factor clave: negar la evaluación de centros es negar gran parte del contenido tratado y que está legitimado académicamente.



En la segunda secuencia interactiva del primer foro presencial, se presentan siete intervenciones, de las cuales dos son de la tutora. En este caso las intervenciones también son cortas y limitadas en cuanto a su influencia directa, ya que solamente funcionan para gestionar los turnos de habla, pero como hemos señalado anteriormente, es posible que la sola presencia de la tutora genere en los estudiantes una suerte de autocensura que les impida expresarse más libremente, como sí ocurre en los foros virtuales. Del análisis de esta secuencia se puede concluir que las dos primeras intervenciones debaten desde perspectivas contrarias, que en la tercera intervención el estudiante intenta hacer confluir estas posiciones para plantear un punto de vista diferente pero que no responde sino hasta que la tutora interviene, de modo que el estudiante plantea una posible salida al tema de la evaluación conjunta (interna y externa), y que es respondida por la última intervención desde una posición negativa, es decir, no acepta la propuesta, de forma que no se logra la integración de los Temas y Remas textuales, por ende, no se genera una co-construcción de conocimiento compartido.

En la primera secuencia interactiva del segundo foro presencial se presentan tres intervenciones de tres estudiantes diferentes. En esta secuencia, los estudiantes inician sus intervenciones presentando inmediatamente sus RT, ya que el TT está implícito en toda la dinámica del foro. Lo interesante de esta secuencia se encuentra en la segunda intervención, la que a pesar de estar marcada con agentes personales y concretos, se presenta un ente elidido (“han comentado que la escuela prepara para la vida”) que es la voz de un estudiante presente en el mismo foro. De esta forma se puede concluir que en la presencialidad a los estudiantes les resulta difícil presentar una opinión contraria a la voz oficial, porque esa voz está presente en el foro, de modo que es posible concluir que los aspectos pragmáticos de cortesía funcionen mucho más claramente en ámbitos presenciales que virtuales. Y de esta forma es también posible concluir que estos mecanismos pragmáticos de cortesía, propios de los entornos presenciales, sean un freno para la construcción de conocimiento y generación de pensamiento crítico.

Por otra parte, de forma similar a cómo hemos analizado las secuencias interactivas previas, se puede reafirmar la idea de que los estudiantes niegan lo que han dicho previamente, porque el registro oral se pierde (yo no quise decir “eso que tú dices”, sino que quise decir esto otro, aunque “esto otro” en realidad sea “eso”). Y por último, destacar que la generación de nuevo conocimiento y de pensamiento crítico también se diluye, probablemente por esta dinámica del “no dije eso” y porque no existe el espacio de libertad para expresar lo que realmente se quiere expresar. Una interpretación posible al porqué del uso de estrategias mitigadoras del discurso propio, es que está en una situación de clase donde aquello que se valida como adecuado es el discurso ajeno presente en los textos, que es a su vez la voz de la tutora, quien tiene el control y el poder simbólico de este conocimiento (Bernstein, 1990).

En la segunda secuencia interactiva del segundo foro presencial se presenta una estructura tipo IRE (Interrogación- respuesta- evaluación) donde el profesor pregunta y el estudiante responde sin intervención de otros estudiantes. No obstante, a diferencia de la estructura IRE tradicional, en este caso el tutor no evalúa lo respondido por el alumno ni coarta su discurso mediante interrogatorios que exijan una sola respuesta dicotómica. Debido a esta estructura, la dinámica de presentación de los Temas y Remas textuales, es diferente. La dinámica interactiva se centra en la crítica al modelo evaluativo FQM, que se considera un modelo empresarial y no educativo. La secuencia, que es sumamente interesante en cuanto a su estructura y contenido, no continúa porque la tutora interroga al resto de los estudiantes sobre el conocimiento que poseen de este modelo, es decir, si bien la dinámica entre este alumno y la tutora estaba creando un conocimiento que daba cuenta de pensamiento crítico, la tutora no puede reducir la clase a una interacción centrada en un solo estudiante.

En la secuencia interactiva del tercer foro presencial se presentan cinco intervenciones, de las cuales una es de la tutora. En este caso, la intervención de la tutora es particularmente relevante porque es la que da inicio a la secuencia, y porque, a diferencia de las intervenciones anteriores, es bastante extensa. Otro aspecto

interesante de esta intervención es que el primer estudiante opina contrariamente a la voz oficial del curso y de los textos, y su opinión la presenta sin estrategias mitigadoras o mecanismos pragmáticos de cortesía. En este sentido esta intervención no es paradigmática y, por lo mismo, no es casual que este tipo de discurso más directo genere una respuesta y un posible debate posterior. En toda la dinámica discursiva, aun cuando sean solamente cuatro intervenciones, es posible observar que se genera nuevo conocimiento, se presentan críticas al contenido de los textos y se establece un debate de alta calidad cognitiva, aun cuando la tutora esté presente física y discursivamente. Es posible concluir que la presencialidad de la tutora, o de los demás estudiantes, no es una condición *sine qua non* que impida la generación de nuevo conocimiento, aunque es posible que lo frene, tal como se ha venido presentando en los análisis anteriores. Creemos que la condición principal para generar nuevo conocimiento, es el manejo del contenido tratado, un manejo que tiene que ser profundo y consistente.

Tanto en los entornos virtuales como presenciales se presentan pocas secuencias discursivas que expresen un nivel de construcción de conocimiento importante, así como un pensamiento crítico que se derive de dicha construcción. La razón de esta pobreza en los discursos se puede deber a diversas razones y el análisis previo da cuenta de algunas: poco conocimiento sobre el contenido tratado, falta de costumbre de interactuar dentro de situaciones educativas formales y, finalmente, recalcar el hecho de que la naturaleza del aprendizaje de un conocimiento de forma profunda implica un proceso, que en un espacio virtual y presencial tan acotado como este, no es posible de realizarse.

Por otra parte, también es posible concluir que en el espacio virtual la construcción de conocimiento es más compleja que en el espacio presencial. Las estrategias discursivas y las estructuras dinámicas que se presentan dan cuenta de la versatilidad y libertad que ofrece la virtualidad frente a la presencialidad. Podemos afirmar positivamente que la construcción de conocimientos de calidad se da en diálogo con otros y con otras

voces discursivas. Estas otras voces parten de los contenidos de los textos, derivan en cuestionamientos de los propios estudiantes y terminan en la construcción de un discurso que integra lo propio y lo ajeno. Mientras mayor es el movimiento discursivo que va de la voz ajena a la propia y viceversa, la generación de conocimiento, y la complejidad del mismo, es significativamente mayor.

Por último, es posible concluir que la escritura propicia la generación de construcción de conocimiento y pensamiento crítico a través de la generación de preguntas retóricas y de ironías que hacen que el discurso se mueva “hacia delante”. En este análisis hemos podido observar de qué forma estos recursos discursivos, más propios de la escritura, generan respuestas más complejas y de mayor carga cognitiva.

## **CAPITULO DIEZ**

# **RECAPITULACIÓN, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA**

## 10. Presentación

El presente y último capítulo de la tesis tiene como objetivo recapitular aquellas conclusiones más relevantes de la tesis, poniendo en evidencia su relación con aspectos teóricos, metodológicos y con los resultados de los análisis, tanto cualitativos como cuantitativos.

Como capítulo final, cuyo propósito es articular la tesis desde su inicio, es que presentaremos las conclusiones derivadas del planteamiento de las preguntas de investigación, los objetivos y la hipótesis planteada. De esta forma integramos globalmente lo teórico y lo metodológico.

Por último, presentamos aquellos aspectos que podrían ser mejorables de la tesis, así como aquellas líneas teóricas y de investigación que puedan derivarse hacia el futuro. En este sentido cabe destacar el aporte global de la tesis, que ha buscado desde el inicio una integración que en este capítulo denominamos ampliamente como hibridación: de los discursos, metodologías y voces diversas que puedan dar una luz al problema ético del acto discursivo, que es en definitiva, el acto humano y educativo.

### 10.1. Recapitulación y conclusiones sobre las preguntas de investigación, la hipótesis y los objetivos del estudio

En este apartado pondremos en relación las preguntas de investigación, la hipótesis y los objetivos de la tesis. Por esta razón comenzaremos con el planteamiento de la pregunta de investigación que dio origen a la tesis, y sus preguntas derivadas:

*¿Qué relación existe entre el grado de construcción de conocimientos y de pensamiento crítico de los estudiantes universitarios en torno a un tema específico de conocimiento, con el escenario en que se desarrolla la interacción comunicativa (aula virtual o aula presencial)?*

A partir de esta pregunta surgen otras más específicas:

- *¿Existiría alguna diferencia en el proceso de interacción discursiva entre un entorno presencial y otro virtual?*
- *¿Qué rol tiene el profesor en un entorno u otro para la creación de conocimientos relevantes y la promoción del pensamiento crítico en los estudiantes?*
- *¿Qué nivel de procesamiento discursivo y cognitivo presenta un estudiante en uno u otro entorno?*
- *¿De qué manera se va creando el conocimiento en uno u otro entorno a partir de las diversas y múltiples “voces discursivas” que van dando forma a la interacción?*

Hemos comprobado que la relación entre la construcción de conocimiento entre el entorno presencial y virtual presenta tanto semejanzas como diferencias. Con respecto a las diferencias destacamos que la construcción de conocimiento del entorno presencial es menos frecuente y en cierto modo más pobre que en el entorno virtual, tal como indican los resultados cualitativos y cuantitativos de la tesis. No obstante, la semejanza entre un entorno y otro es que si bien es mayor la construcción de conocimiento en el entorno virtual, en ambos se presenta una baja construcción de conocimiento y pensamiento crítico.

La relación entre estos resultados y la naturaleza del entorno se debe a que en el entorno presencial la dinámica discursiva de la oralidad, con su inmediatez y flujo incesante, no permite demasiada reflexión; en cambio el entorno virtual asíncrono, en que el tiempo dado para responder es regulado por el propio alumno, permitiría una mayor reflexión. Por otra parte, la naturaleza del entorno presencial implica la creación de un contexto tradicional, con roles bien definidos y asimétricos, que desalentarían la expresión de disonancias. En el entorno virtual la creación del contexto en interacción permite una flexibilidad de los roles, con mayor simetría, de tal forma que las jerarquías implícitas y explícitas en relación con el conocimiento y con el rol de la tutora, tienden a difuminarse.

Dicho esto, es evidente que el rol del tutor en un entorno y otro es una de las características más diferenciadoras entre ambos. Los resultados cuantitativos presentaban una diferencia abismal entre el entorno presencial (mayor presencia) y el virtual (menor presencia) en cuanto al rol del tutor. Estos datos no significan que por definición estas diferencias son así, e indudablemente hay otros factores que inciden notablemente (v.g., estilos de enseñanza, competencia digital, diseño instruccional del curso, etc.). El estudio de caso realizado no puede generalizarse en este aspecto, y no porque no haya sido riguroso, sino porque justamente se trata de un recorte finito y acotado de una realidad singular en unas coordenadas temporo-espaciales determinadas. Pero tampoco puede colegirse de este estudio que los hallazgos y resultados no sean útiles: por el contrario, dan cuenta de dinámicas de docencia y aprendizaje que arrojan luz sobre los procesos de enseñanza y construcción del conocimiento en la universidad (objetivo primordial de esta tesis).

En relación a estas dinámicas, encontramos que la presencia activa del tutor en el entorno presencial permite realizar el patrón discursivo IRE<sup>63</sup> en algunas secuencias interactivas, patrón que no se observa claramente en el entorno virtual. Señalábamos en el apartado teórico de la tesis que la estructura IRE es para algunos investigadores

---

<sup>63</sup> Iniciación, Respuesta, Evaluación (Cazden, 1990, 1991; Wells, 2001, 2003)



un freno en la construcción de conocimientos (Cazden, 1990) en cambio para otros investigadores este patrón es parte de muchos otros patrones y está más relacionado con la finalidad pedagógica con la que se haga, antes que con la estructura en sí (Sánchez et al, 2008). En los foros hemos podido observar que esta estructura IRE se da más para mantener la interacción y preguntar por experiencias particulares, antes que una interrogación por el contenido de los textos, en este sentido, el patrón discursivo IRE de estos foros analizados se actualizaría de una manera distinta, no relacionada directamente con el contenido, y en el que el énfasis no estaría dado por el aspecto evaluativo de tal interacción (bien, mal, etc).

Sin embargo, hay otra manera de interpretar el patrón interaccional IRE en los foros virtuales que tiene que ver con la simetría de los roles, ya descrita por Constantino (2006). Como se indicó, en la clase presencial convencional los roles de docente y alumno están bien marcados en forma asimétrica, el profesor es el enunciador principal y quien detenta el poder de la palabra y de la situación didáctica. Las enunciaciones de los alumnos, aparte de decidir si se permiten o no, pueden ser inmediatamente evaluadas por el profesor sin que tengan gran efecto en el macrodiscurso de clase (regulado por el profesor y que vehiculiza el contenido curricular enseñado). En el foro virtual, los mensajes o intervenciones se suceden en un orden cronológico no reglado, es decir, aleatorio. El profesor o tutor no tiene control de las intervenciones de los estudiantes (salvo que esté atento las 24 hs. Del día o que genere un filtro de moderación previa en el foro, ambas circunstancias muy improbables). Además, es el estudiante el que es estimulado a participar, más allá de la vigilancia epistemológica (Chevallard, 1998) del profesor. Es así que la IRE no se detecta en su forma canónica en los foros virtuales, y con sus agentes típicos (docente-alumno-docente). Pero ya Sánchez y su equipo en 2008 mostraron que en las clases presenciales la estructura IRE se daba en formas complejas, en ciclos amplios con IREs anidadas, que a modo de fractales (Constantino, 2006) se despliegan en el discurso de clase. Tomando esta conceptualización ampliada, podemos hacer corresponder la IRE a lo que Constantino denomina las modalidades interactivas en los foros virtuales (2006,

2006<sup>a</sup>), específicamente referida a la **participación interactiva**: relativa al flujo discursivo, en la que la contribución tiene un carácter de respuesta a una contribución anterior o se apoya explícitamente en otra para desarrollar el propio discurso.

Es así que la IRE en los foros virtuales tiene una “Iniciación” principal que suele ser la consigna del profesor/tutor en la apertura del foro, pero que luego puede ser reemplazada por iniciaciones de los estudiantes; y la “Evaluación” es dada por otros estudiantes, no necesariamente por el docente/tutor, como ejemplificamos en el capítulo anterior. ¿Esto ocurre de qué modo? Pues (técnicamente) con tematizaciones y rematizaciones. Al tematizar, incorporo la idea/mensaje del otro a mi discurso; al rematizar, de alguna manera evalúo lo dicho por el otro y digo “lo mío”, mi aporte, opinión o contenido que quiero traer a colación, lo que en la perspectiva dialógica de la presente tesis vendría a ser el discurso propio que transforma el discurso ajeno

Si esta interpretación es correcta, a la pregunta específica sobre si existiría alguna diferencia en el proceso de interacción discursiva entre un entorno presencial y otro virtual, podemos afirmar que existen diferencias como las encontradas e indicadas, pero que también existen semejanzas que corresponden a los patrones comunicacionales implícitos en los discursos de clase y que, como en las clases presenciales, son los mecanismos propios y esencialmente necesarios de la interacción didáctica.

Por otro lado, la preguntas o cuestiones específicas sobre (1) el rol que tiene el profesor en un entorno u otro para la creación de conocimientos relevantes y la promoción del pensamiento crítico en los estudiantes, y (2) el nivel de procesamiento discursivo y cognitivo presenta un estudiante en uno u otro entorno, las hemos estudiado y analizado de diversas formas y perspectivas.

A este respecto debemos destacar la generación de la matriz conceptual-metodológica que hemos desarrollado para abordar estos problemas y que presentamos en el

capítulo 5 y que hemos llamado “Matriz criterial cognitivo-discursiva para el análisis de foros didácticos”. Se trata de un instrumento heurístico para el análisis de la interacción didáctica que hemos desarrollado y que ofrecemos a estudiosos y académicos para la investigación en el área.

En primer lugar, comprobamos que la creación de conocimientos y pensamiento crítico en ambos entornos se genera principalmente a partir de las voces autorizadas presentes en los textos leídos. La predominancia de la dimensión DT en ambos entornos da cuenta de forma evidente que la creación de un conocimiento compartido entre los actores de la interacción se da de forma menor, es decir, tiende a haber una predominancia de voces monologales y únicas, sin relaciones correferenciales con otras voces. Por otra parte, la voz presente que predomina es la de los textos, de ahí que la dimensión DT sea mayoritaria. No obstante, en esta dimensión no predomina un nivel de procesamiento alto, por lo que es posible concluir que aquello que destacan los estudiantes en las sugerencias (cuestionario sobre la satisfacción de la experiencia), respecto de la necesidad de discutir previamente y en profundidad los textos, es clave para que un pensamiento crítico y una construcción de conocimiento de alta complejidad tenga lugar en un foro de discusión universitaria. Por otra parte, respecto del análisis cualitativo, podemos observar que la creación de un pensamiento crítico de alta complejidad se da cuando la voz ajena se integra plenamente en la propia, por una parte, o se cuestiona de forma directa, implícita o a través de preguntas retóricas. Y esto ocurre tanto en la interacción con la voz de los textos leídos como con la voz de los compañeros.

A propósito de lo anterior, nos hemos preguntado de qué manera se va creando el conocimiento en uno u otro entorno a partir de las diversas y múltiples “voces discursivas” que van dando forma a la interacción, con el objetivo planteado oportunamente *de-Comprender el proceso que conduce a la construcción de conocimientos y de pensamiento crítico en estudiantes universitarios mediante el análisis en la interacción discursiva que tiene lugar en el aula.*

Si bien hemos podido descubrir y dar cuenta de modulaciones y estrategias discursivo-cognitivas del conocimiento vehiculado por el lenguaje en el discurso de clase presencial y virtual, –útiles no solo para realizar la docencia en ambos entornos (y atendiendo a la tendencia a diseños híbridos de enseñanza) sino para desarrollar criterios e instrumentos de evaluación formativa y sumativa que puedan aprehender las peculiaridades de ambos tipos de discurso especializado–, creemos que aun es necesaria mucha investigación para comprender plenamente el proceso que conduce a la construcción de conocimiento mediante el análisis de la interacción discursiva en ambos entornos. En relación a lo logrado en este trabajo, afirmamos que el proceso de construcción de conocimientos implica una comprensión del contenido (en una acepción amplia) que lleve a un pensamiento complejo y a un aprendizaje significativo. Para evidenciar estos tres constructos fundamentales hemos diseñado y aplicado herramientas conceptuales y metodológicas que nos han permitido “ir más allá de la información dada”, utilizando la conocida expresión de Jerome Bruner (2006).

También destacamos que el análisis de la interacción en los foros, tanto en la dimensión cualitativa como cuantitativa, permitió comprender que la construcción de conocimiento ocurre en baja frecuencia, a nivel cuantitativo; y que cuando ocurre, la construcción de conocimiento y pensamiento crítico implica la integración de voces ajenas y la claridad que se deriva de la comprensión de dicha voz, es decir, ser conscientes de que es una voz ajena, permite construir la voz propia.

En relación a los aspectos pendientes, señalamos que no podemos afirmar que la construcción de conocimientos se deba a la naturaleza del entorno o las propias características de los estudiantes. Comprender el proceso en profundidad que llevó a la construcción de conocimientos requiere de una investigación de características diferentes, básicamente porque en esta tesis la construcción de conocimientos y la generación de pensamiento crítico se presentó en baja frecuencia, así como en baja calidad.

Retomando el segundo objetivo planteado, *“Comparar el nivel de logro alcanzado en la construcción de conocimientos y pensamiento crítico entre dos contextos de enseñanza-aprendizaje en ámbitos universitarios: el entorno virtual y presencial”*, podemos afirmar que se logró plenamente, tanto desde un punto de vista formal teniendo en cuenta la rigurosidad en el levantamiento de categorías, la obtención de los datos, el análisis cualitativo realizado y la validez inicial en la homogeneidad de los grupos; como desde un punto de vista conceptual, con los resultados conseguidos. Recuperando la **Hipótesis principal planteada**, presentamos las últimas conclusiones de la tesis:

*“La participación dialógica en entornos educativos virtuales induce el desarrollo de aprendizajes de distinta naturaleza a la participación en entornos de docencia presencial, considerando que en el primero el énfasis de la tarea está en el texto escrito asíncrono y en el segundo el énfasis está en el uso de la palabra oral sincrónica, controlando la igualdad de los grupos en características importantes para la producción del discurso”*,

Se ha hecho evidente que a lo largo de toda la tesis, la participación dialógica en entornos presenciales es claramente de distinta naturaleza, ya que se presentan más limitaciones temporales, limitaciones en cuanto a los mecanismos pragmáticos de cortesía y, por último, la creación de un contexto educativo en el que los roles y jerarquías tradicionales están más presentes. Todo aquello ocurre en menor medida en el entorno virtual, de tal forma que los aprendizajes alcanzados son más reflexivos y de mayor calidad, destacando que en ambos entornos, y ateniéndonos a los resultados obtenidos del corpus seleccionado, la calidad en la construcción de conocimientos y pensamiento crítico es baja. Esta conclusión, si bien incontestable desde una perspectiva fáctica, es una comprobación que debe verse de manera positiva desde una perspectiva didáctica: es posible generar situaciones que lleven a una construcción dialógica del conocimiento en entornos presenciales y virtuales.

## **10.2. Conclusiones sobre líneas futuras de investigación y análisis prospectivo**

Según Garrison y Anderson (2005), en los ambientes virtuales de aprendizaje deberían darse de manera simultánea tres dimensiones clave para que la construcción de conocimientos y los aprendizajes de alto nivel se puedan desarrollar de manera óptima, estas son: la dimensión cognitiva, la dimensión docente y la dimensión social. Estas tres dimensiones se relacionan, como ya se indicó, con las dimensiones lingüísticas propuestas por Halliday (1982) para comprender la interacción comunicativa, siendo estas reconsideradas y reformuladas por Col y Solé (1990) en relación con la estructura de la participación (dimensión social) y la del contenido (dimensión cognitiva).

En la presente tesis doctoral se destaca que la dimensión social está altamente presente en los entornos presenciales, y que la dimensión cognitiva está más presente en los ambientes virtuales. No obstante, y a pesar del énfasis en la literatura especializada, en ninguno de los dos ambientes hemos observado una construcción de conocimientos consistente y un desarrollo del pensamiento crítico de alta complejidad cognitiva. Por esta razón, planteamos en la presente tesis la necesidad de integrar estas dos dimensiones de forma intencionada a través de una intervención didáctica que implique la enseñanza explícita y oportunidades concretas de pensar críticamente y construir conocimientos a partir de un contenido académico. Esta falencia o carencia, -que no es un fenómeno moderno o nuevo, sino que ahora se extiende a los entornos virtuales- plantea proyecciones de líneas de investigación futuras.

Los resultados pobres en construcción de conocimiento, unido a las recomendaciones dadas por los propios estudiantes para mejorar la experiencia, dan una luz clara al respecto. Esto significa que sin menospreciar las líneas de investigación centradas en estudiar la naturaleza de las interacciones en aulas virtuales y presenciales, habría que tomar en cuenta la evidencia sobre la pobreza de las interacciones de los estudiantes,

y acometer experiencias didácticas controladas de promoción del pensamiento complejo y crítico a través del diálogo (presencial y virtual) (Wegerif, 2007, 2013). Es decir, vemos relevante que se diseñen investigaciones que planteen un diseño pedagógico que potencie las dimensiones anteriormente señaladas, por una parte; y que por otra se mantenga el componente de análisis discursivo cualitativo de la presente tesis doctoral en la medida en que nos brinda pistas sobre las tácticas y estrategias didáctico-discursivas efectivas para promover la construcción compartida del conocimiento, el pensamiento complejo y el pensamiento crítico.

El aporte principal de la tesis, en cuanto a proyección, sería brindar las coordenadas didácticas que permitan articular un diseño de intervención, en el que estén incluidas las distintas voces discursivas necesarias para la creación de una voz propia que exprese un pensamiento complejo. Esto significa enseñar a los estudiantes a leer estas voces, es decir: tener acceso a diversos contenidos y posturas diversas, para poder tomar una posición fundamentada. En otro sentido, la intervención tendría que enseñar explícitamente de qué forma se construyen pensamientos de alta calidad, integrando entonces las perspectivas cognitivas y socioculturales. En este sentido, consideramos que la presente tesis es un aporte también desde el punto de vista teórico, puesto que toma en cuenta diversas teorías que tienen que ver con el problema y las integra en un constructo teórico nuevo, que da luz a la necesidad de considerar de forma igualmente importante, tanto los aspectos cognitivos como los socioculturales, así como los didácticos y discursivos.

### **10.3. Conclusiones sobre el concepto de hibridación**

En relación al diseño de la investigación, el aporte de la presente tesis es haber comprobado la posibilidad de integración de metodologías cualitativas y cuantitativas, según la propuesta del paradigma de los métodos mixtos (Johnson y Onwuegbuzie, 2004) No obstante, consideramos que el diseño planteado presenta algunas inadecuaciones como por ejemplo, el planteamiento de un diseño experimental y una

metodología de análisis principalmente cualitativa. Si bien este aspecto fue discutido ampliamente en el capítulo cinco de la tesis, y cuya discusión se realizó en base a teorías validadas y acreditadas en la investigación educativa, resulta evidente que la integración de métodos, y en especial una correcta y coherente aplicación, merecen un estudio y desarrollo más amplio en la investigación educativa actual.

A pesar de ello, consideramos que es un aporte de la tesis integrar los aspectos cualitativos y cuantitativos, básicamente porque va en la línea global de este estudio y que es la necesidad de integrar voces, visiones y perspectivas diversas, tanto en lo metodológico como en lo teórico, y principalmente en los diseños instruccionales futuros. Esta “postura” no significa un eclecticismo sin sentido, si más bien es una visión coherente y realista sobre el mundo en qué vivimos: qué es Internet sino el ágora moderna en la que habitan las distintas voces discursivas e ideológicas del mundo, todas presentes.

Los estudiantes que hoy en día asisten a las aulas universitarias pertenecen a un mundo globalizado que les exige una diversidad de competencias informacionales o digitales, por una parte, así como competencias comunicativo-discursivas, por otra. Este contexto situacional hace ineludible un cambio o adecuación de los enfoques pedagógicos dentro del aula universitaria. Los cambios y propuestas realizadas desde las organizaciones y gobiernos (EEES, Estrategia Universidad, lenguaje de las competencias) deberían tener su correlato en las prácticas educativas en las aulas.

Estos estudiantes que hoy en día participan continuamente en redes sociales, se comunican a través de conversaciones electrónicas, intercambian imágenes, fotografías y videos, y consultan información de todo tipo de Internet, y requieren de una formación en competencias cognitivas y discursivas, no solamente instrumentales, –que les permitan seleccionar la información, comprender a qué géneros discursivos pertenecen, es decir, no se trata solamente de enseñarles a procesar “información”–, sino a comprender de dónde viene esa información, quién la genera, por qué la



genera, su veracidad, su consistencia y coherencia. Es decir, se comprueba que la dimensión cognitiva va de la mano de la dimensión sociocultural y de la noción de género discursivo, como señalábamos más arriba. De aquí que nuestro énfasis esté puesto en considerar a los EVA como espacios de intercambio humano y educativo, antes que espacios tecnológicos. Énfasis que supone una evolución “natural” de la tecnología, una “naturalización” que ya está parcialmente cumplida y que permite volver nuestra mirada a los “problemas importantes” desde el punto de vista didáctico y educativo. Y así poder notar, agregamos ahora, que los EVA son lugares de intercambio ideológico (Voloshinov, 2009), en los que no es únicamente relevante “qué se dice” y como se procesa ese “qué”, sino sobre todo: quién lo dice, para qué, con qué intención, desde qué lugar, desde qué otras voces.

Todo lo anterior plantea nuevos interrogantes relacionados con la utilización y potencialidad real de la educación virtual. El aprendizaje en entornos virtuales tiene ventajas propias del entorno, que relevamos en los apartados anteriores. No obstante, podríamos preguntarnos hasta qué punto esas potencialidades sirven, o son conducentes utilizarlas, para fines educativos. Consideramos que el valor y relevancia de los EVA radica en la forma en que se usen para fines educativos. Es decir, que los entornos educativos, ya sean presenciales o virtuales, condicionan las formas de relación e interacción, nunca son *un fin en sí mismos*. Para que un EVA entregue verdaderas oportunidades educativas, tiene que sustentarse en un diseño pedagógico adecuado, basado en el lenguaje real de las competencias y en una perspectiva crítica y de fuerte componente social.

En una recapitulación conclusiva y a modo de reflexión final que integra los aspectos teóricos y empíricos de la tesis, sostenemos que la hibridación se constituye en un concepto clave para lograr mejores aprendizajes. Destacamos el concepto de hibridación, en el sentido de diálogo de voces, y no en el sentido de un cruce sin sentido o de una mixtura sin contenido. La hibridación implica el aporte de voces diversas, la comprensión de esas voces diversas, aun cuando no se esté de acuerdo con

ellas. La elaboración de una voz propia (pensamiento crítico y construcción de conocimientos complejos) implica la aceptación y validación de otras ideas, para poder construir de forma articulada la voz propia.

La hibridación de voces, que cuestiona la autoridad dada de antemano, no negándola, sino que integrándola; la hibridación de entornos educativos, que permite utilizar lo mejor de los entornos virtuales y presenciales así como la hibridación de las ideas, que permite superar el pensamiento monológico y único. Este pensamiento “único” tan peligroso, que no solo es un impedimento para el desarrollo cognitivo, sino básicamente ético, en un mundo que requiere de acciones éticas urgentes, en ámbitos educativos, medioambientales, de salud, laborales, económicos, etc. si es que queremos seguir vivos como especie, y mantener los logros materiales y sociales alcanzados hasta ahora.

---

## BIBLIOGRAFIA

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamin, R. & Zhang, Da. (2008). Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Metanalysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102-1134.
- Albuquerque Costa, F. & Peralta, H. (2007). Comunidades virtuales de aprendizaje, el punto de vista de los participantes. En Rodríguez Illera, J. L. (Coordinador). Comunidades virtuales de práctica y de aprendizaje [monográfico en línea]. *Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8, nº3. Universidad de Salamanca. Recuperado el 20/04/2014 de: [http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_08\\_03/n8\\_03\\_rodriguez\\_illera](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_03/n8_03_rodriguez_illera)
- Alcantud Marín, F. (1999) *Teleformación: Diseño para todos*. Valencia: Universitat de València. Servei de Publicacions.
- Alegre de la Rosa, O. & Villar Angulo, L. (2004). Interrogue en lugar de recitar. En Villar Angulo, L. M. (coordinador). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid, España: Pearson-Prentice.
- Alonso, C. (1992). *Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*. Tomo I. Madrid: Colección Tesis Doctorales. Editorial de la Universidad Complutense.
- Alonso, C., Gallego D. & Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Álvarez Rojo, V. Lázaro Martínez, A. (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Antaki, C., Billing, M., Edwards, D. & Potter, J. (2003). El Análisis de discurso implica analizar: Crítica de seis atajos analíticos. *Revista Athenea Digital*, (3). Recuperado el 20 de mayo de 2011, de <http://antaya.uab.es/atenea/num3/antaki.pdf>.
- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bajtín, M. L. (2002). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Barberà, E. (Coord), Badia, A. y Mominó, J. M. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: Editorial Horsori.

- Bates, T. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico: estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona: EDIUOC: Gedisa.
- Bazerman, Ch. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: Extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Revista Signos*, 41(68), 355-380.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico (textos seleccionados)*. Bogotá: Editorial El Griot.
- Betancourth, S., Enríquez, A. & Castillo, P. (2013). La controversia-socrática en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 39, Mayo-Agosto, 71-84.
- Bravo Montero, C. (2002). *Interacciones en un entorno virtual de aprendizaje: Foro de debate en la web*. Documento del Programa de Doctorado "Multimedia Educativo", Universidad de Barcelona. Recuperado el 8 de mayo de 2005 de [http://oaid.uab.es/passeig/serveisalumnes/Investigacion\\_Foro2002\\_resultados.pdf](http://oaid.uab.es/passeig/serveisalumnes/Investigacion_Foro2002_resultados.pdf).
- Brown, G. & Yule, B. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.
- Bruner, J. (2006). *In Search of Pedagogy*. New York (NY): Routledge.
- Calvo R. & Ellis R. (2003). DotLRN: Sistema de gestión de la enseñanza. *Revista IRICE*. 17(143). Recuperado 12 mayo 2014 de <http://www.weg.ee.usyd.edu.au/people/rafa/papers/IRICE2003/DotLRN-IRICE3.pdf>.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*, Enero Marzo, 24-33.
- Candela, A. (1999). Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 4(8), 273-298.
- Candela, A. (2000). Co-construcción de conocimiento en contextos escolares. Presentado en el *Primer Congreso de investigación sociocultural*. Sao Paulo,

Brasil, 16-20 de julio. Recuperado el 12 de mayo de 2005 de <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1250.doc>

Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. *Revista mexicana de investigación educativa*. 6(12), 317-333.

Casanova, M. (2008). *Aprendizaje cooperativo en un contexto virtual universitario de comunicación asincrónica: un estudio sobre el proceso de interacción entre iguales a través del análisis del discurso*. Tesis Doctoral no publicada. Programa de Doctorado Psicología de la comunicación: interacción social y desarrollo humano. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 6 de noviembre de 2010 de [http://www.tesisenxarxa.net/TESIS\\_UAB/AVAILABLE/TDX-0331109-134502//mocu1de1.pdf](http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0331109-134502//mocu1de1.pdf)

Casas Armengol, M. (2005). Nueva Universidad ante la Sociedad del Conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC), 2(2). Recuperado en julio de 2008 de <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/casas.pdf>

Castells, M. (1999). *La era de la Información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad Red*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Cazden, C. B. (1990). El discurso en el aula. En Wittrock, M. C., *La investigación en la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Coll, C y Sole I. (1990). La interacción profesor alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje. En Coll, C. Palacios, J. & Marchesi A. (editores). *Desarrollo psicológico y educación, II: Psicología de la Educación*. Madrid, España: Alianza.

Coll, C. y Sole, I. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, C., Martín E. & Mauri T. *El constructivismo en el aula* (pp. 163-183). Barcelona, España: Grao.

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar, ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de psicología*, 69, 153-178. Extraído el 8 de octubre de 2005 de [http://www.ieonline.unan.edu.ni/av1/pluginfile.php/93352/mod\\_resource/content/1/CONSTRUCTIVISMO%20Y%20EDUCACION%20ESCOLAR.pdf](http://www.ieonline.unan.edu.ni/av1/pluginfile.php/93352/mod_resource/content/1/CONSTRUCTIVISMO%20Y%20EDUCACION%20ESCOLAR.pdf)

Coll, C. (2004). Las comunidades de Aprendizaje. *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación*. 1047-1060. 20 de marzo – 2 de abril; Almería, España.

- Coll, C. & Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En Coll, C. & Monereo, C. *Psicología de la educación virtual*. Madrid, España: Morata.
- Cook T. D. & Reichardt Ch. S. (1986). *Métodos Cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Conde, M. J., y Vargas, M. P. (2004). La adquisición de competencias lingüísticas del estudiante de pedagogía: un análisis sustentado en los aportes del proyecto Tuning. Presentado en el *Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*. 30 junio -2 de julio. Girona, España.
- Constantino, G.D. (Ed.) (2002). *Investigación Cualitativa & Análisis del Discurso en Educación*. Catamarca: Universitaria.
- Constantino, G.D.(Ed) (2006). *Discurso Didáctico. Perspectivas de Análisis para entornos presenciales y virtuales*. BsAs: Isla de la Luna.
- Constantino, G.D. (2006<sup>a</sup>). Discurso didáctico electrónico: los modos de interacción discursiva en el aula virtual en contraste con el aula presencial. *Linguagem em Discurso v.6, nº2*.
- Constantino, G.D. (2010). El Análisis del Discurso Didáctico en entornos presenciales y virtuales: claves conceptuales para la construcción compartida del conocimiento y la enseñanza multimedia. En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
- Correa, N. et al (2003). El perspectivismo conceptual y la argumentación en los estudiantes universitarios. En Monreo, C. & Pozo, J. I. *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid, España: Síntesis.
- Cros, A. (2002). Elementos para el análisis del discurso de las clases. *Cultura y Educación*, 14(1), 81.
- Chávez, G., Alemán Baños, M., Canales, C., Arroyo, R. & Carpio, C. (2013). Las modalidades de las interacciones didácticas: entre los disensos esperados y las precisiones necesarias. *Revista Internacional de Interconductismo y Análisis de Conducta*. 1(2), 73-89.
- Chevallard, Y. (1998) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Bs.As. Aique.

De Longui, A. L. (2000). El discurso del profesor y del alumno: análisis didáctico en clases de ciencias. *Revista enseñanza de las Ciencias*, 18(2), 201-216.

De Vega, M. (2005). Lenguaje, corporeidad y cerebro: una revisión crítica. *Revista Signos*, 38 (58), 157-176.

Dede, C. (2002). *Tecnologías avanzadas y aprendizaje distribuido en la enseñanza universitaria*. En *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO-EUB.

Delgado, J.M. Gutiérrez J. (1995) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.

Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Santillana/UNESCO.

Di Fabio, H. (2005). *Competencias para la comprensión de textos y el pensamiento crítico en nivel medio y universitario*. Tesis de Doctorado Universidad nacional de Cuyo. Recuperado el 15 de junio de 2011 de [http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitaes/4624/difabiocompcomprtextnivniv.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitaes/4624/difabiocompcomprtextnivniv.pdf)

van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona - Buenos Aires: Ediciones Ediciones Paidós Comunicación.

van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

van Dijk, T. (1997) *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo Veintiuno editores.

Van Dijk, T. (1998). *Texto y Contexto. Pragmática y semántica del discurso*. Madrid: Cátedra.

Edwards, D. & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.

Ennis, Robert (1987). A taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. En Baron B. & Sternberg R. (Editores). *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (pp. 9-26). New York: W.H. Freeman.

Ennis, R. H. (2002). An Outline of Goals for a Critical Thinking Curriculum and Its Assessment. Chicago, University of Illinois: 7. Recuperado 15 de junio de 2014 de <http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/outlinegoalsctcurassess3.html>

- Fernández, M. (2002). La Universidad en la formación del profesorado. En Navarro, A., De la Fuente, R. & Santamaria R. (coordinadores). *La universidad en la formación del profesorado: una formación a debate*. Congreso nacional de educación 2000. Burgos, España: Publicaciones Universidad de Burgos.
- Filstead, W.J. (1986). Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. En Cook, T. D. & Reichardt, CH. S. *Métodos Cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Gairin J, Muñoz, M. P. (2006). Análisis de la interacción en comunidades virtuales. *Revista Educar* 37, 125-150.
- Garay, Iñiguez y Martínez, (2005). La perspectiva discursiva en psicología social. En *Subjetividad y procesos cognitivos*, 7, pp 105-130. Recuperado el 15 de junio de 2009 de [http://www.uces.edu.ar/publicaciones/pdf/revista\\_subjetividad/revista\\_subjetividad\\_2005\\_n7.pdf](http://www.uces.edu.ar/publicaciones/pdf/revista_subjetividad/revista_subjetividad_2005_n7.pdf).
- García Carrasco, J., Ferrer, F., Mompó, R. & Naya. L. (1999). Espacios virtuales universitarios. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 1, Universidad de Salamanca. Recuperado el 15 de junio de 2014 de [http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_01/articulo1.html](http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_01/articulo1.html)
- García Carrasco, J. & Garcia Peñalvo, F. J. (2002). Marco de referencia pedagógico en el contexto informacional. *Revista de Pedagogía*, 54(4), 527-544.
- García Carrasco, J. (2005). Virtualidad formativa de las prácticas mediadas por la tecnología informacional. En *Nuevos espacios y nuevos entornos de educación*. Alicante, ECU. pp. 43-118. Recuperado el 10 de junio de 2009 de <http://iuce.usal.es/doctorado/documentos/joaquin/VirtualidadFormativaDePracticasMediadasPorLasTIC.pdf>
- Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- Garrison, D. R. & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Gros, B y Silva, J. (2007). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. *Revista de Educación a Distancia*. N°16. Consultado en mayo de 2014. <http://www.um.es/ead/red/16/gros.pdf>



- Guil Bozal, A. (2004). Converse y discuta. En Villar Angulo, L. M. (coordinador). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid, España: Pearson-Prentice.
- Gunawardena, C., Lowe, C. & Anderson, T. (1997). Analysis of a global on line debate and the development of an interaction model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17, 397-431.
- Gutiérrez Martín, A. (2009). Formación del profesorado y tecnologías de la información y la comunicación. Renovación y convergencia para la educación 2.0 en el (Ciber)Espacio Europeo de Educación Superior. *En Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía high tech* [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 10(1). Universidad de Salamanca. Recuperado el 15 de junio de 2014 de [http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_10\\_01/n10\\_01\\_gutierrez\\_martin.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_gutierrez_martin.pdf)
- Halliday, M. A. K. (1982). Hacia una semántica sociológica, en *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje* Barcelona: Médica y Técnica.
- Harasim, L., Hiltz, S. R., Turoff, M. y Teles, L. (2000). *Redes de Aprendizaje. Guía Para la Enseñanza y el Aprendizaje en Red*. Barcelona: Gedisa.
- Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. En Kaye A. (editor). *Collaborative learning through computer conferencing* (pp. 117-136). London: Springer.
- Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*. New York: Routledge.
- Honey, P. & Mumford, A. (1986). *Using your learning styles*. Maidenhead: Peter Honey.
- Ibáñez, R. (2007). Cognición y comprensión: Una aproximación histórica y crítica al trabajo Investigativo de Rolf Zwaan. *Revista signos*, 40(63), 81-100. Recuperado el 30 de mayo de 2014 de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-9342007000100005](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-9342007000100005)
- Johnson-Laird, J. (1990): *El ordenador y la mente: introducción a la ciencia cognitiva*. Madrid: Ediciones Paidós.
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. Recuperado el 12 de mayo de 2014 de <http://edr.sagepub.com/content/33/7/14.abstract>

- King, G., Keohane, R. y Verba, S. (2000). *El diseño de la investigación social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Leiner, B.M., Cerf V. G., Clark D. D., Kahn R. E., Kleinrock L., Lynch D. C., Postel J., Roberts L. G. & Wolff S. (1998). Una breve historia de Internet. Recuperado el 15 de junio de 2014, de <http://www.ati.es/DOCS/internet/histint/histint2.html>
- Lemke, J. (1992). Intertextuality and Educational Research. *Linguistics and Education*, 4, 257- 267.
- León, J. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación. *Revista Signos*, 34 (49-50), 113-125.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interactions, and contexts in dialogical perspectives*. Philadelphia: John Benjamins North America.
- Marcelo García, C. & Perera, V. (2007). Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación* 343, 381-429.
- Martínez, M. C. (1991). La dimensión dialógica del lenguaje. Texto base de la tesis doctoral Analyse du discours pédagogique des manuels scolaires en Colombie. La sémantique du social et la sémantique de la nature. Un Écodiscours. Université Paris Nord, XIII, Centre d'Analyse du Discours. (411 pp). Reproduite en Microfiches par Atelier National de Reproduction des Thèses de Lille. France. Recuperado el 3 de mayo de 2004 de [http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/publicaciones/macris\\_dimension.html](http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/publicaciones/macris_dimension.html)
- Martínez, M. C. (2005). La Argumentación en la dinámica enunciativa del discurso. Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura.
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación. En *Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía high tech* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 1.

Universidad de Salamanca. Recuperado en marzo de 2010 de [http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_10\\_01/n10\\_01\\_martin-barbero.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf)

Maturana, H; Verden Zoller, G (1993). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.

Medina Rivilla, A. (1989). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel.

Meneses. A. (2007). Leer y escribir en una escuela chilena: Representaciones discursivas de los diferentes agentes educativos en las áreas prioritarias del currículo escolar en NB3. *Revista Signos*, 41(67), 257-278.

Mercer, N. (1996) Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En Coll, C. & Edwards, D. (editores). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 11-21). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós. España.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento, modelos*. Montevideo: Cinterfor.

Monclús, A. (1988). *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en la educación de adultos*. Barcelona: Anthropos.

Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Mostacero, R. (2006). Hacer pedagogía de la lengua desde el discurso. *Letras*, 73, 75-97.

Queau, P. (1993). *Lo virtual. Virtudes y vértigos*. Barcelona: Paidós Hipermedia.

Ong, W. (1987) *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la Palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Olson. D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y escritura sobre la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

- Pardo, M. L. (2002a). Estado del área básico para una introducción al análisis del discurso y al análisis crítico del discurso. En Constantino D. (compilador). *Investigación cualitativa & Análisis del discurso en educación. Perspectivas teóricas y estrategias metodológicas* (pp. 49 -72). Catamarca Argentina: Catamarca Editorial Universitaria.
- Pardo, M. L. (2002b). Fundamentos teóricos de las nociones acerca de la jerarquización de la información. En Constantino D. (compilador). *Investigación cualitativa & Análisis del discurso en educación. Perspectivas teóricas y estrategias metodológicas* (pp. 49-72) Catamarca, Argentina: Catamarca Editorial Universitaria.
- Pardo, M. L. (2010). Teoría de la tonalización y la valoración: dos visiones complementarias. *Cadernos de linguagem e sociedade*. 11(1) 2010.
- Pardo, M. L. (2011) *Teoría y metodología de la investigación lingüística. Método sincrónico-diacrónico de análisis lingüístico de textos*. Buenos Aires: Editorial Tersites. Colección Noam.
- Parodi, G. (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista signos*, 44(76), 145-167. Recuperado en 30 de mayo de 2014 de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342011000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342011000200004&script=sci_arttext)
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29.
- Perez i Garcias, A. (2002). Elementos para el análisis de la interacción educativa en los nuevos entornos de aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 19, 49-61.
- Pinker, S. (1995). *El instinto del lenguaje. Como crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.
- Poveda, D. (2001). *Un análisis etnográfico de la interacción en el aula en relación con la alfabetización*. Tesis doctoral Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Prior, P. (2009). From Speech Genres to Mediated Multimodal Genre Systems; Bakhtin, Voloshinov, and the Question of Writing. En Bazerman, Ch., Figueiredo, D. & Bonini, A. *Genre in a Changing World* (pp 17-34). Indiana: Parlor Press, LLC, West Lafayette.

- Rodríguez, D., Lucero, M. & Montanero, M. (2013). Análisis del discurso síncrono y asíncrono en entornos virtuales de aprendizaje universitario. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 243-256. Recuperado el 10 de mayo de 2014 de <http://webs.uvigo.es/reined/>.
- Rosas, R. & Sebastián, C. (2001). *Constructivismo a tres voces. Piaget, Vygotski y Maturana*. Buenos Aires: Aique.
- Salinas, J. (2004). Hacia un modelo de educación flexible: Elementos y reflexiones. En Martínez, F., Prendes, M. P. (coordinadores). *Nuevas Tecnologías y Educación* (pp. 145 -170). Madrid, España: Pearson-Prentice Hall. Recuperado el 3 de julio de 2008 de <http://www.ciedhumano.org/files/CongresoEDUTEC05/CONGRESOEDUTEC05IPUBL.html>
- Salomon, G. (2001). No Hay distribución sin la cognición de los individuos En *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Sánchez, M. E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Sánchez, A. (2003). Tareas en colaboración a través de Internet en el aula de lengua. *Cultura y Educación*, 15(3), 299-310.
- Sánchez, E. García, J. Rosales, R. de Sixte, R. & Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, 105-136.
- Sanz, J. A., De la Concha, A. M. & Ariza, M. P. (2011). Aplicación a la docencia en Ingeniería de las Estructuras de las nuevas metodologías adaptadas al plan de Bolonia. Poster publicado en *IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, 16 y 17 de junio, Alicante.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. (Editor). *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Madrid, España: Paidós-MEC.
- Silvestri, A. y Blanck, G. (1993). Bajtin y Vigotski: *La Organización Semiótica de la Conciencia*. Barcelona: Anthropos.

Sobrino Blanco, M. A. (2002). El desarrollo histórico de las tecnologías informacionales y sus repercusiones sobre la investigación social del lenguaje. *Estudios de sociolingüística*, 3(1), 155-183.

Smorti, A. Ortega, R. & Ortega-Rivera, J. (2002). La importancia de la cultura para la teoría de la mente: la alternativa narrativa. *Revista Cultura y Educación*, 14(2), 147-159.

Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel.

Stubbs, M. (1987). *Análisis del discurso*. Madrid, Alianza.

Thagard, P. (2008). *La mente. Introducción a las ciencias cognitivas*. Madrid: Katz Editores.

Tiffin, J. & Ragasingham, L. (1997). *En busca de la clase virtual: la educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Tijero, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Revista Onomázein*, 19(1), 111-138.

Tunnermann, C. (1995). *Educación Superior y Sociedad*, 6(1) 123-136.

VV.AA: Ley orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. BOE, N° 147. Recuperado el 3 de agosto de 2004 de [http://wwwn.mec.es/mecd/legislacion/files/ley\\_LOCFP\\_BOE.pdf](http://wwwn.mec.es/mecd/legislacion/files/ley_LOCFP_BOE.pdf).

VV.AA. INEM (1995). Metodología para la ordenación de la Formación Profesional Ocupacional. Subdirección General de Gestión de Formación Ocupacional.: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

VV.AA. Instituto Vasco de Cualificaciones y Formación Profesional (1999). El sistema de cualificaciones profesionales del País Vasco. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Gobierno Vasco.

VV.AA. Tuning Educational Structures in Europe. (2002) Informe final proyecto piloto-Fase 1.

VVAA. Eurydice (2002). Las competencias Clave. Red europea de información en educación. Madrid: CIDE.

VV.AA. (1999) Bologna Declaration Joint declaration of the European Ministers of Education. Recuperado el 4 de mayo de 2004 de

[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf)

VV.AA. (1998). UNESCO: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Recuperado el 4 de mayo de 2004 de <http://www.crue.org/dfunesco.htm>

VV.AA. London comunicué. (2007). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world (Bologna Process). Recuperado el 4 de mayo de 2004 de <http://www.egar.eu/fileadmin/documents/bologna/London-Communique-18May2007.pdf>

VV.AA. (2010). Estrategia Universidad 2015: el camino para la modernización de la Universidad. : Ministerio De Educación, España. Recuperado el 4 de mayo 2014 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/eu2015/2010-pdf-eu2015.pdf?documentId=0901e72b801ee2a4>

Valencia, (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de educación*, 46, 89-105. Recuperado el 8 de mayo de 2010 de <http://www.rieoei.org/rie46a05.pdf>

Vigostky, L. S. (1986). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En Luria-Leontiev-Vigotsky. *Psicología y Pedagogía*. Madrid, España: Akal.

Von Humboldt. (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano*. España: Antrophos:

Voloshinov, V. (2009). *Marxismo y filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.

Watzlawick, P., Helmick, J. & Jackson, D. (1981). *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Herder.

Wegerif, Rupert (2007) *Dialogic Education and Technology*. New York: Springer.

Wegerif, Rupert (2013) *Dialogic: Education for the Internet Age*. New York (NY): Routledge.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Wells, G. (2003). *Acción, conversación y texto: aprendizaje y enseñanza a través de la investigación*. Sevilla: MCEP.

**TESIS DOCTORAL**

**La Construcción del Conocimiento y la Adquisición de la Competencia del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios: Análisis del Discurso en un Entorno de Enseñanza Presencial y Virtual**

---

Wittgenstein, L. (1988) *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Editorial Crítica.

Yus, F. (2001). *Ciberpragmática*. Barcelona: Ariel.

Yus, F. (2010). *Ciberpragmatica 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.



# **ANEXOS**

---

## Foros virtuales y grupos de discusión

### GRUPO DE DISCUSIÓN PRESENCIAL 1

**1- MARÍA JOSÉ:** empezamos entonces el primer grupo de control que es el grupo de diagnóstico y vamos a trabajar sobre el tema de evaluación de centros mm entonces bueno ya hemos explicado como va a ser la organización y ahora vamos a empezar con la primera parte la primera parte consiste en esto I nosotros nos olvidamos que está la cámara que está todo que estamos solos aquí I entonces cada uno vais a intervenir lo que tenéis apuntado lo leéis o lo decís de palabra y sobre el para qué supone para vosotros la evaluación de centros en función de todo lo que habéis leído qué funciones cu:::mple I qué sentido tienen esa evaluación etc entonces cada uno va interviniendo primero empezáis en eñ orden que estáis eh? dí primero tu nombre el apellido y sigues hablando I de acuerdo? y luego cuando acabes la última ((se dirige a la última chica del grupo)) corto y ya os diré lo que hay que hacer a continuación I de acuerdo? Pues nada, empezamos con el primer participante

**2- AINARA FUENTES (AF):** Hola buenas tardes soy Ainara Fuentes y voy a comenzar con mi pequeña exposición sobre qué es lo que yo he entendido y que me ha aportado la lectura de los artículos I primeramente quería decir que se ha producido un cambio porque se ha extendido mucho los mecanismos de evaluación en comparación con otras con otros tiempos posteriores y para no no alargarme mucho quisiera::: remitirme ya a las funciones de la evaluación que yo he destacado de dos artículos principalmente porque me parecía que solo de uno no estaba muy completo porque el primero por ejemplo el de mateo habla mucho de de más ava- de más aspe(c) tos como (de la e)valuación externa e interna y otros y otros apartados y Daniel ya se refiere::: a::: dos listados I bueno entre uno y ambos bueno entre ambos he aunado lo que me ha parecido a mí más importante I bueno ehh:::el primer-la primera cosa que quería decir que:::mm pretende o debería eh pretender aportar información valiosa y facilitar la evaluación de otros ámbitos del sistema como por ejemplo profesores y alumnos I aportar continuamente a los centros elementos de reflexión para orientar la dirección de los cambios que se han introducido para favorecer su mejora I es un factor activador de la formación de los integrantes profesores toda la comunidad escolar y también de su desarrollo institucional I también pretende mejorar el objeto de la evaluación I determinar el sentido de la calidad educativa que surge del análisis de necesidades y que debería estar recogida en la normativa general o sea en el proyecto educativo de centro I analizar los resultados de la enseñanza de la enseñanza aprendizaje perdón y en sus en sus procesos e interrelaciones entre ambos I evaluar en qué medida se dan factores asociados a la calidad I como creo que hace un momento acabo de repetir que a esto lo denomina bueno podríamos hacerlo operatizando los factores y orientar con intencionalidad determinando estrategias organizativas básicas a utilizar I pero principalmente las que mas me han:::me han gustado más son estas funciones que que son del segundo artículo que son proporcionar información con el fin de guiar el proceso de toma de decisiones y facilitar los informes de rendición de cuentas I debe ayudar al profesorado a examinar los niveles de éxito en grupo de diferente raza y capacidad y en alumnos con condiciones de discapacidad I emm una evaluación escolar sólida ha de considerar todos los aspectos de la escuela que influyen en el desarrollo de los alumnos I ofrecer al director y profesores de la escuela una vía para realizar los programas escolares y datos para informar al consejo escolar padres y otros acerca de la calidad y efectividad de los servicios escolares su función más importantes consiste en mejorar

los servicios dirigidos a los alumnos I debe proporcionar a sus destinatarios informes de rendición de cuentas escolares y esto se refiere a gastos y calidad de servicios escolares y resultados de los alumnos I examinar si cada aspecto de la escuela mmm está obteniendo o al menos tratando de lograr y mantener un alto nivel de excelencia I debe ayudar al profesorado a descubrir y tratar injusticias I tiene que evaluar los logros de los alumnos con el fin de identificar áreas deficientes y áreas de consecución, debe evaluar a todos los empleados I administradores I profesores y personal de apoyo I y mejorar el rendimiento de cada miembro de la plantilla I y también eh apreciar las dimensiones de merito y valor-mérito nos referimos a la excelencia de una cosa y valor a la relación coste beneficio, y a la conclusión a la que he llegado yo creo que es que el final de una acción evaluativa I hace que marca el inicio de otra y más amplia y más profunda que la anterior porque siempre se detectan necesidades y errores que hay que tratar de mejorar I y más o menos hasta aquí I pero podría decir alguna cosilla más

**3. MARÍA TERESA IGLESIAS (MTI):** Bueno buenas tardes, soy María Teresa Iglesias I y a mí lo que me ha llamado la atención de los artículos que he leído es la:: la importancia que dan a la:: calidad de la educación como principal función, se pretende principalmente conseguir la:: mejora de la calidad y la autonomía de los centros, conseguir la descentralización I y dentro de los procesos de evaluación me llama también la atención que cuenta mucho la participación no solo de los alumnos I sino también del profesorado I teniendo en cuenta las necesida::des educativas especiales de cada uno y::de los alumnos I no tomarlo todo como un todo sino específicamente cada alumno y dando una gran importancia también al contexto y al entorno que rodea al centro al::y a los alumnos I familiar cultural y social con el fin de ver bien cuáles son sus necesidades cuales son lo que necesita el centro y llevar a cabo así una evaluación más:: detallada de lo que se necesita

**4- RAFAEL SÁNCHEZ MANGAS (RSM):** buenas tardes yo soy Rafael Sánchez Mangas y vamos I creo que me voy a repetir un poco ya pero I es que I es prácticamente todo lo mismo I me voy bas-me voy a decir las funciones que:::que yo destaco más de la de la evaluación de centros I pues por una parte que aumentar la:::la calidad de:::de la educación debido a:::a la demanda social que en estos últimos años que ha generado los I la I o sea I la:: las per-o sea la sociedad ha:: ha querido que::: ha intentado hacer una demanda de de mejorar la la educación y entonces por eso la la evaluación de centros está intentando cumplir con estos objetivos II otra función sería::: I pues aportar información sobre::: la posible evaluación de otros ámbitos del sistema que ya lo ha dicho Ainara creo de personal administrativo y eso I y luego que este proceso también retroalimenta también el proceso de funcionamiento de del centro I es decir si::: con la evaluación de centros se consigue que::: el funcionamiento de:: en s í del centro sea más más activo y más participativo por parte de todos los miembros I otro aspecto que destaco es I el que puede ser como un activador para::: el posible la posible renovación de los profesores en su formación y I el desarrollo institucional de:: de los centros I y::: el objetivo más importante que yo destacaría sería I que trate de hacer una crítica constructiva para mejorar los los objetos que que está evaluando II y nada más porque creo que lo demás ya lo han dicho

**5- JUAN BERMEJO (JB):** yo soy Juan Bermejo y voy a intentar no repetir mucho:: las ideas que se han dicho y voy a intentar dar una idea o sea la idea que me ha plasmado todo, o sea lo que he leído y na- a ver una de las cosas que:: he percibido es que:: la:::la evaluación de centros eh::: eh hoy en día está mucho más:: eh::: o sea que se ve mucho más hoy en día que antes por- y yo creo que es por la preocupación de:::de la sociedad de que de que pone en duda que:: que el sistema educativo sea:: bueno I o sea que dé resultados II emmm emmm a ver III también quería::: ehh decir que eh:: que la evaluación la evaluación de centros ehh::en mi

opinión:::: creo que no va tener o sea l que no va a ser que lo que se va a llegar a cumplir es que:::: los centros van a intentar cubrir expediente y no:::: y no y no se va- no se va a lograr mucho l yo creo que eh:::: eh a ver ((comienzo de risa)) que esto esto se ha::se ha o sea que es una obsesión del::: de la época l o sea l del l de de estos años y que::y que se centra y que se centra mucho::::en:: en en dar nota a a los centros igual que se le da nota a los alumnos entonces no sé creo que::::que se debería dejar mucho más margen a los:: a las a los a las instituciones educativas porque l no sé todos creen creo que todo el mundo que se dedica a esto l todos que pues le:::le gustaría que-el que todo fuese bueno

**6. ALMUDENA ALONSO (AA):** Hola l yo me llamo Almudena Alonso y:: estoy pues muy de acuerdo con todo lo que han dicho mis compañeros l e:: más después de que hemos leído todo el mismo material l e::para mí la evaluación de centros es:: un::: un factor muy importante l dentro de lo que es el sistema educativo l porque:: pienso que::: cada vez se busca. en la sociedad en la que vivimos se tiende a buscar la calidad y la eficacia y::: que es lo que que es lo preocupa a la sociedad l eh::mmm:: creo que toda evaluación debe partir desde un proceso interno para después llegar a procesos externos es decir que primero que se tiene que evaluar eh:: lo que es e:: l el profesorado más alumnado que es lo que generalmente se ha venido haciendo l para después::: ya llegar así::: a la evaluación del centro l eh egh::: ((comienzo de risas, tutora dice “sigue sigue”)) va::: eh egh y::: nada creo que::::que es un proceso muy constructivo ya que de toda evaluación se puede sacar una parte::::e::: constructiva como ya he dicho para poder:::: remediar aquello que:::: tiene deficiencias o:::: que tienen carencias l para poder hacerlo:::: mucho mejor y que esté al servicio de lo que demanda la sociedad y::::y nada más

**7- MARÍA TERESA PÉREZ MACÍAS (MTPM):** Hola yo soy María Teresa Pérez Macías y::: había extraído algunas ideas de los artículos y bueno las principales son que con la evaluación de centros se persigue modificar las actitudes del contexto escolar y generar una actitud reflexiva l que los instrumentos de desarrollo de la evaluación se han de constituir desde las perspectivas educativa social y cultural l los procesos de evaluación pueden ser internos o externos l el diseño evaluativo para un centro estará condicionado por el concepto que tengamos respecto de él porque ((no se entiende) asumimos la calidad educativa y por la manera en que ambos estén interrelacionados l el objetivo de los enfoques evaluativos centrados en la eficacia es identi-es identificar los factores que la determinan l que un autoestudio constituye un proceso de autorreflexión colectiva dentro de una institución con el fin de mejorar la calidad de su funcionamiento l el proceso evaluativo tendría::eh las siguientes fases l análisis de necesidades l elección y concreción de los objetivos de evaluación l procedimiento recursos y normas l análisis y la interpretación de la información l los juicios de valor l informe evaluativo y toma de- de decisiones l uso intensivo y extensivo de la información los planes estratégicos de centro y la metaevaluación l que la evaluación es un proceso retro-retroalimentador de:::mmm l de funcionamiento del centro que aporta continuos elementos de reflexión para orientar la dirección de los cambios que se han de introducir para favorecer su mejora y cada centro debería determinar sus propias y l sus pri-sus prioridades a partir del conocimiento que tenga de sus necesidades y ha de diseñar un plan de autoevaluación de acuerdo a ella su capacidad real de gestión l no es recomendable abarcar absolutamente todo l es deseable conseguir la máxima implicación de todo el personal l y por último que la evaluación interacciona con los procesos de innovación y de cambio y con el desarrollo institucional

**8- ROCÍO ARROYO (RA):** Hola buenas tardes yo soy Rocío Arroyo y bueno como::: han dicho ya todos mis compañeros creo que la:::la evaluación de centros viene demandada por la sociedad y por esa necesidad de una eficacia y una calidad de los centros l tanto de aspectos

cuantitativos como cualitativos que a veces parece que se dejan de lado los cualitativos y:: se piensa en el numero de profesores, el numero de centros I en las instalaciones y hay que tener muy en cuenta los cualitativos pues como la mejor formación y la llamada calidad que bueno hay muchos tipos I bueno la calidad se ve desde muchas perspectivas ¿no? que se piensa como excelencia que es pues para acreditar al centro en función de recursos I de resultados I etc II emmm:: bueno, decir que para mí la::la evaluación, qué cual sería su objetivo I y a que bueno yo he leído más o menos que se hablan de::de dos enfoques I de los que están orientados a con-a constatar la eficacia la eficacia la calidad y bueno pues el llamado carácter valorativo que siempre ha tenido la evaluación bueno el valorativo descriptivo que a veces se queda ahí y la otra perspectiva sería orientar esas:::esas valoraciones para mejorar y progresas los centros, entonces yo pienso que no son dos enfoques, que uno deber llevar al otro es decir que la evaluación de un centro y la evaluación debe llevar a esas::: a esas mejoras y progresos de los centros I y::: y bueno que para de ahí derivar a todo pues lo que son los planes de mejora y eso:: y todos eso II y bueno pues que hay diferentes orientaciones::: de pues bueno mo-modelos I qué se yo I la externa, la interna o la que se llama evaluación institucional que es la que combina los dos:::I los dos modelos I y bueno pues en general como ya han dicho casi todo que esa es mi:: mi perspectiva

**9- ANA BLANCO PRIMO (ABP):** Hola soy Ana Blanco Primo I y yo de que todo lo que he leído I he destacado sobre todo ideas del primer artículo I en la que define el objetivo de la evaluación de los centros I y dice que es modificar la actividad del centro escolar y generar una actividad reflexiva que también dé confianza a la capacidad de realizar procesos I creo que es muy importante la evaluación de los centros de cara a mejorarlo I a mejorar su funcionamiento I a mejorar el rendimiento tanto de profesores como::: de alumnos y también de cara a que la sociedad esté más contenta con los centros I creo que es muy importante que::: los centros se impliquen mucho en:::en su evaluación I pero que también es muy importante hacer una evaluación desde fuera porque considero que es más objetiva I que una propia evaluación interna I dentro de lo que::: habla en este artículo también dice que::: la::: evaluación persigue sobre todo buscar una calidad en la educación I pero el término de calidad tampoco está::: o sea la calidad en la educación de los centros I pero el término de calidad tampoco está muy::: o sea no tiene una definición muy concreta I algunos hablan de calidad en cuanto a la reputación que tiene un centro I otros hablan de calidad en cuanto a los recursos que un centro posee I otros en cuanto a los resultados y demás II y luego pues también habla de:::las fases de proceso evolutivo que cogniti- esto evaluativo que como ya las ha dicho María Teresa pues no las voy a repetir y nada pues habla también de evaluación externa e interna que es lo que he dicho antes que::: creo que es importante hacerla las dos por lo tanto estoy a favor de una::: evaluación institucional I que combine las dos

**10- MARIA JOSE:** bueno pues entonces nada I que está muy bien esto es lo que tenéis que hacer I lo habéis hecho muy bien I quien se queda más en los papeles que hay que hacerlo de una manera más ((risa del grupo)) espontánea pero que también esta bien porque::: Roberto I Roberto I no? Que también ha aportado una una idea nueva que es lo que::: se trata I entonces mmm:: claro la idea general es que estáis así un poco nerviosos y así no escucháis a los otros no sé si alguno le ha surgido alguna::: cuestión para debatir o queréis comentar algo de lo que han dicho los compañeros III Micrófono? III Cogéis el que quiera (se refiere al micro, una chica lo coge)

**11- AF:** Yo quería debatir respecto a lo que ha dicho Jonás I porque yo sí creo que si hay que evaluar a los centros I porque::: vamos a ver I la escuela es es el- la segunda- el segundo sitio vamos a ver el problema que tenemos ahora I las instituciones públicas con respecto a las privadas es que las privadas son de mayor calidad I entonces si no intentamos ponernos más o

---

menos a la altura I las instituciones públicas I se van a venir I abajo con lo que pasa ahora I entonces yo si creo que hay que valorar eso I todo lo que:: todos los procesos que se llevan a cabo en una escuela yo creo que hay que valorarlos y conseguir lo máximo posible de cada uno I y más ahora porque I ahora lo-los que demandan más información somos nosotros porque la gente ahora sabe más I entonces es normal que::: que que tengan que que que impartirse o mejorar todo lo que se diga los conocimientos y eso I entonces yo estoy en contra de lo que dices que les abuchean no es normal que los abuchea a ver I hay que educar y educar como mejor se pueda I y entonces para eso hay que valorar eso para ver es si hay que mejorar algo o es- porque siempre hay que mejorar cosas yo creo.

**12- JB:** Bueno no sé si sea un malentendido pero::no quería decir que o sea I estuviese en desacuerdo con la evaluación de centros sino que I lo que quería decir es que era que creo que la evaluación de centros I vas o sea va a tener malas consecuencias con respecto a que...no:: va a ser más una:: pura estadística y que se va a basar simplemente en I que que este colegio es mejor este colegio es peor entonces no:: no va a ser:: e:: va a ser más más para exc-excl-para excluir que para I mejorar en simplemente eso no era I o sea que si la evaluación se hace perfecta tal y como nos lo explican I la evaluación sería perfecto y sería lo mejor que habría y sería ideal pero creo que no se va a llegar a lo ideal I simplemente o sea eso

**13. AF:** Bueno quiero contestar

**14. MJ:** Quieres intervenir?

**15.AA:** Que Que yo estoy de acuerdo con lo que dice Jonás, e:: me parece que::: todo proceso de evaluación es uno de los factores más importantes que tiene que tener tanto la escuela como cualquier tipo de institución ya que estamos hablando de instituciones públicas y::: necesitan::: evaluarlas y:: des-destacar sobre todo que que tenemos que hacer de la evaluación como un proceso constructivo no un proceso de::: de clasificación de::: centros buenos centros malos que es actualmente lo mismo que pasa con el alumnado I alumnado bueno el que saca mucha::: muy buenas notas I alumnado malo el que saca malas notas I es una manera de:::mmm clasificar en vez de::: de ver donde están los errores que mejorar y::: y partir de ahí

**16. AF:** Pues yo no estoy de acuerdo I y no estoy de acuerdo porque no estoy hablando de segregar I pues una evaluación si la vemos como diferencias aquí están los buenos aquí están los malos no I yo estoy diciendo ya en función de la comunidad educativa que valore el trabajo que ha tenido el mismo I yo me estoy refiriendo más bien a una evaluación pues interna I claro porque eso es sirve para mejorar igual lo que está mal pero yo no estoy diciendo que categoricemos de esa manera I evaluando II no no yo me refiero a la evaluación et- interna más bien la que hace los propios:: I vamos la comunidad educativa I entonces yo no est- no he dicho en ningún momento de segregar I yo digo en función de cómo él dice construyendo vamos que sea algo constructivo I me entiendes? no est- no estoy hablando en el sentido de segregar ((no se entiende) yo lo digo en el sentido de que todos I el profesorado I todo estén incluido I en un centro I pueda aportar algo nuevo o ver mira esto está mal podemos mejorar de esta manera y de esta

**17. AA:** Yo también estoy de acuerdo con eso lo que no estoy de acuerdo es decir de :: que hagamos la evaluación como:: como:: yo creo que haría al final eh eh como un medio social I yo creo que todo::: e:: centro debe tener su propia evaluación interna pero::: no sea:: para ser un factor externo

**18. AF:** Pero es que sin querer tiene que ser un factor externo ((empiezan a hablar todos, no se entiende)

**19. MJ:** esto es un lío no? Es que tenemos dos micrófonos abiertos y no se graba bien se ve III bueno que tranquilas el debate I el tema tiene sus ventajas e inconvenientes que os vais a poner a debatir en el punto de evaluación interna y externa II nada que es un poco las ventajas e inconvenientes que estáis viendo vosotros I el tema de que sea un autodiagnostico del propio centro que es las ventajas que tiene para mejorar I o sea un tema externo que se empiecen a establecer ranking de centros y esas cosas que también puede tener sus ventajas y sus inconvenientes y que dejéis un poco ya el debate ya está III sobre todo es en función de lo que habéis estado diciendo lo que yo quería ahora comentar de lo que habéis dicho entre vosotros aparte más de esto o hay alguna otra cuestión que haya salido::: II las funciones o I que os haya llamado la atención o:: que tenéis apuntado otra cosa II habéis mirado la:: mmm página en Internet de duardo? I no habéis entrado no? Bueno I pues nada no pasa nada I habeis estado con las fotocopias que hemos dejado verdad? Y con la orden del plan- si pero eso es al final (le responde a alguien) I los planes de mejora cómo se desarrollan I os parece que vamos a pasar a analizar eso de evaluación externa I ya os habéis metido en ello I y si no, eh? entonces vamos a ver I mmm? Ya lo hemos comentado en clases muchas veces las ventajas y los inconvenientes el tema de la evaluación siempre da para debatir muchísimo y vosotros todavía estáis como estudiantes I pues imaginaos cuando este tema se trata con personas que están trabajando en los centros I y han tenido que participar en proceso de evaluación:: II pues bueno I podemos estar toda la tarde I entonces vamos a intentar ser- ir a ideas concretas y:: ya está no? Entonces el tema de la evaluación interna frente a la evaluación externa I habéis visto que hay modelos de evaluación que se llaman autoestudios o:: los que son más de procesos de evaluación interna de:: los propios miembros del centro profesores alumnos y los padres I claro cuando es de secundaria que siempre interviene profesores II los profesores del centro con un equipo directivo I establece un diagnóstico de cuál es la situación I bueno pues eso es un proceso I y luego están los procesos de evaluación externa que se ligan también a lo que habéis visto de acreditación de los centros:: o la visita que tal vez hacen los de inspección etc para ver que el:: los resultados que han obtenido los propios profesores como los que:: I confirmarlo no? bueno entonces mmm bueno analizar analizar hablar un poco de este tema I lo habéis empezado a hablar I las ventajas que tiene uno inconvenientes I ambos tienen ventajas e inconvenientes II se plantea el plan de evaluación institucional como una cosa::: digamos mixta I que intenta superar los inconvenientes de unos y otros I pero eso cómo lo veis aplicado a los centros educativos II mmm? Unos pocos minutos de eso I intervenís alguno más aparte de vosotras (mira a las que intervinieron previamente) III venga ventajas e inconvenientes que os parece un centro de secundaria I que va a ser con lo que os vais a encontrar el día de mañana con para trabajar II donde se esté elaborando un plan de evaluación del centro II que ventajas o inconvenientes tiene::o limitaciones tiene ambos procesos II quién interviene I mmm?

**20. MTPM:** Bueno pues yo creo que que como::: has dicho tú (SE DIRIGE A otro estudiante, cuál?)I lo ideal sería llevar una evaluación::: o sea al cabo una evaluación mixta interna y externa I pero::: quiero destacar que por ejemplo a la hora de evaluar externamente I siempre hay:: in- inconvenientes como que siempre:: toman::: o sea toman parte gente que a lo mejor no entiende y viene criticando por así decirlo e:: cosas que a lo mejor ella por ejemplo I viene la típica madre de que el profesor no enseña lo que tiene que enseñar y no sé qué y lo:: I yo creo que el que más entiende es el que está ahí día a día y viendo a los alumnos y como evolucionan y todo y es más quien tiene que::e:: tomar parte en la evaluación I aunque está muy bien también que tome parte gente externa I pero que más que nada que:: eso que tiene que llevar a cabo o sea quien lo tiene que decir más por así decirlo es quien está ahí día a día en el centro educativo

**21. MJ:** tú primero y luego otro (risas)

**22. ABP:** Es que yo creo que una evaluación interna es mucho menos objetiva que una evaluación externa II porque a todos nos cuesta admitir más que estamos haciendo algo mal I entonces yo pondría que desde una evaluación externa (no se entiende) que puede que haya gente que no entienda pues bueno y que se equivoque pero que también es cierto que tu desde dentro no puedes ver los mismos fallos que ve una persona de fuera I entonces yo creo que la ventaja de lo interno es eso que sobre todo que no es I todo lo objetivo que debería ser una evaluación de cara a poder mejorar el centro entonces estoy más a favor de una evaluación externa pero con gente que entienda por ejemplo claro una madre que diga pues no enseña lo que tiene que enseñar II pero a lo mejor hay expertos que son desde fuera pues que miden que es lo que están enseñando y que evalúen eso

**23. RSM:** Yo quería plantear otra cosa vamos:: I yo creo que todo nos queda muy claro que:: tanto la evaluación interna como la externa cada una tiene sus ventajas y sus inconvenientes II pero que a la vez son complementarias I que no cabe duda de que hay que realizar las dos I por lo menos desde mi punto de vista I yo quería plantear que:: si:: o sea la:: si es factible que la o sea si el proceso de factibilidad de llevar a cabo I tanto la evaluación interna como externa relacionándolas las dos o sea siendo como un proceso I conjunto digamos I a ver si no sé si podáis decir algo e:: alguna idea de:: de la factibilidad I o sea de cómo puedes llevarla a cabo las dos conjuntamente

**24. MJ:** vosotros participad a ver alguien que se les ocurra contestar

**25. RF:** O sea no sé no me lo había planteado ese tema nunca pero I yo creo que habría dos posibilidades que piensen en un equipo conjunto no? que para la hora de hacer una evaluación que::se formase un equipo entre gente experta de fuera y gente del centro:: I o que se hiciesen dos evaluaciones:: paralelas no? de un equipo externo y de un: de uno interno I supongo que serían las dos posibilidades que hay

**26. MTI:** Bueno yo creo que sí que:: juntos estarían muy bien y sería todo más formal I pero es imposible que se pongan de acuerdo porque son dos perspectivas totalmente diferentes II unos van a poner la objetividad y van a decir esto está bien esto está mal y otros van a decir que no que lo suyo está bien y va a ser muy difícil ponerse de acuerdo I para mí lo ideal sería por separado I buscando unos mismos objetivos I pero por separado

**27. MARÍA JOSÉ:** habéis leído I mm:: el proceso de evaluación institucional en la Universidad II como se hace en la universidad III como se combina evaluación interna o externa III no lo habéis leído? En el ej- en el ejemplo mmm de psicología II yo creo que lo explica II no habéis estado en alguno de los procesos de evaluación aquí II

**28. MTPM:** sí, en la evaluación de los profesores

**29. MARÍA JOSÉ:** no no la evaluación de los profesores porque la evaluación de los profesores es otro proceso diferente

(Una chica habla pero no se entiende)

**30-MTPM:** que has preguntado que si hemos estado en algún proceso

**31. MJ:** que sólo habéis estado en lo de la evaluación de profesores

**32: MTPM:** y ha sido a través de los cuestionarios que te pasaban

**33. MARÍA JOSÉ:** sí sí pero no entra dentro de la evaluación institucional como se entiende aquí I no pero I no habeis oido este año que ha habido carteles por ahí sobre la evaluación de



---

los títulos de maestro? III títulos de maestro o sea mmmmm va a venir el equipo externo a evaluarII está el informe ha habido algún cartel

**34- RA:** de la aneca?

**35. MJ:** Sí, sí la aneca II bueno, pero puede haber varias cosas

**36. RA:** a no no no, a lo mejor de eso había oído algo pero no

**37 MARÍA JOSÉ:** ya bueno I este año los títulos de maestro entonces hay una auto evaluación que lo ha hecho un grupo de profesores de magisterio de aquí también II habéis venido de magisterio alguno

**38. JB:** si pero...

**39. MARÍA JOSÉ:** uy el resto no II de aquí de salamanca? De aquí de la facultad?

Bueno pues que han hecho de hecha la evaluación de las titulaciones entonces que::: podéis haberos fijado un poco en el proceso porque esto se va a anunciando I el comité de autoevaluación emite primero el informe III y luego viene un comité externo tres días que::: antes lo ha tenido ya:: mmm la evaluación que ha elaborado el informe este de autoevaluación y lo que vienen es a corroborarlo I a hacer entrevistas con alumnos I con otros profesores I con el equipo directivo van a ver eso I y ahí van a dar otro informe ellos I independiente I diciendo si el proceso se ha seguido bien o no y luego lo que pasa es que al final I el informe final de la titulación I la evaluación final final lo hace un equipo interno I claro puedo tomar o no en cuenta los informes externos I y añadir lo que quiera I bueno pues algo así I pero bueno ahora en:: mmm educación universitaria es un poco diferente el proceso porque no hay tanta evaluación externa I mm I si que es una línea de trabajo porque si que se:: I se abre un camino la posibilidad de que exista algún::: organismo externo que realice la evaluación de centros de secundaria I es una salida el día de mañana que existieras centro de evaluación o organismo en educación no universitaria I entonces que un centro solicitara como un equipo externo I entonces ahí estarían pedagogos I pero bueno I comentar alguna cosa más que hayáis visto I vas a comentar algo III evaluación externa e interna III

**40. JB:** ver sobre lo que ha dicho rafa I tenía:: I o sea una idea de cómo se podría:: realizar:: la:: la evaluación II yo creo que una forma I no sé se tendría que mirar pero::e:: basada en objetivos se podría hacer a principios de curso I una evaluación::: in:::terna o sea:: de profe- que la realizacen profesionales a los profesores por qué no del del mismo centro I sería:: una evaluación:: basada en unos objetivos que darían::II el I lo I quien haría luego la evaluación externa entonces ee:::averiguando::: los desfases que habría o los problemas que tendrían los profesores se dirían mira I estos son los problemas que tenéis y que tenéis que mejorar para cuando se llegue al final de::: curso o al final de::I se antes de que hagan la evaluación:: I externa I pues que la tengan::: la tengan avisada de antemano

**41. MTPM:** Yo quería decirle a Jonás que:::si que eso estaría muy bien I pero que es muy relativo I porque un profesor en el fondo se puede dar cuenta de si lo que está haciendo lo esta haciendo bien I a través I no:::solo de eso I pero a través de los resultados de los alumnos I por ejemplo cuando yo estaba en segundo de bachillerato I en mi clase no aprobó nadie matemáticas I y el profesor sabía que el- que el proceso que estaba siguiendo estaba mal I que como explicaba estaba mal I y se lo dijimos al tutor I y a él pero como el dice a mi no me van a echar a él le da igual y lo suyo sería decir ( no se entiende) o sea no explicas bien o sea tienes que poner más I pero es que hay:::había profesores es que les da ig-igual como vaya la cosa sabes? Y nada I eso

**42. AF:** bueno:::quería decir que::: es que este tema es muy polémico I porque no es tan fácil I pero bueno de todas formas I (no se entiende) el problema de tu profesor es que no sabía dar matemáticas no es que no supiera matemáticas I es que no sabía darlas I pero bueno ahora en función de::: de esto que estamos hablando I yo creo I desde mi punto de vista lo ideal sería formar un equipo I de evaluación interna I en el que participara toda la comunidad I en el instituto por ejemplo I y a la vez hubiera unos profesionales que se encargaran desde fuera I pero claro tendría que haber un clima agradable entre ellos de tal modo que se fueran::: aportando información ambos I que es muy difícil I pero todo puede ser lo mismo trabajando entre compañeros que estén evaluando de fuera y otros estén evaluando desde dentro

**43 MJ:** (suena un móvil) son cosas del directo I como dirían en la tele

**44.RSM:** Pero es que yo te quería decir Ainara que es que tu le estás dando mucha importancia::: al proceso de:: de evaluación interna I como haciendo lo más importante creo que el de externa I creo que estás como dándole más importancia I pero es que si:: si:: si solo::: vamos si los los datos fiables son I a tu modo de ver I los de la evaluación interna I entre los de la evaluación interna tienes que darte cuenta que se están evaluando:: I pues entre amigos y::y profesionales que están conviviendo entre ellos entonces la evaluación puede ser un poco menos:: mas o sea subjetiva menos objetiva I pero tienes que tener otro punto de vista de fuera I para que::I bueno pues habla tu es que::: te he entendido eso más o menos

**45. AF:** No he dicho eso I (risas) o me explico mal cuando hablo?

**46. RSM:** no sé yo te he entendido eso

**47. AF:** no II he dicho que lo ideal sería formar un equipo dentro y un equipo fuera I y que lo bueno sería que ambos equipos se llevaran bien I o sea que hubiera un buen clima entre ellos I para que ambos entre ambos equipos el de dentro y el de fuera I pudieran irse e::: dando información unos a otros I e ir llevando la evaluación en conjunto I pero que no es tan fácil claro II nada

**48. JB:** Yo creo que:: hay un problema:: importante::: respecto a cuando a cómo decirle a un profesor como tiene que hacer su trabajo I y e:: entonces mmm yo creo que::: bien la planteado la manera::: I que he dicho porque::: si::: un profesional que está dentro del centro I e:: le le dice que debe mejorar ciertos aspectos I respecto a que luego le van a hacer otra evaluación externa I es mucho más fácil enfrentarse a I tienes estos problemas y debes mejorarlos desde ese punto de vista porque I no soy yo quien te los quiera I no soy yo quien digo tienes estos problemas e:: respec-entonces si no habría un choque dentro del centro que no sería factible por eso creo yo que no I que no es viable solo la evaluación interna I entonces I de manera que::: luego le van a evaluar fuera es mucho más fácil para::: el evaluador interno I e::: expresar esos problemas.

**49 RA:** Bueno yo dos cosas I solo que sobre la evaluación externa que::: decimos que es que no comprenden::: o sea que no entienden que se supone que esa evaluación la hará alguien experto en evaluar y en hacerlo lo más objetivo posible I que no cogerá en llegar allí listo que es un colegio I o sea que ha hablado de qué va la historia II y sobre la interna que decimos que es demasiado subjetiva I que no creo que I ahí o sea que no siempre pero que hay veces que al autoevaluarse eres más crítico que otras personas también ocurre a veces que no porque lo has hecho tú I y:: parece que no te criticas igual pero a veces yo creo que incluso más I que a veces la autoevaluación e::te criticas lo que has hecho con más::: con más::eso con más (no se entiende)

**50 JB:** Pero:: yo creo que a la hora de:: un profesor:: o sea a la hora de explicar un profesor cree:: que esa es la mejor manera I de explicar algo y de hacerlo I entonces yo creo que la autocrítica en un::profesor de enseñanza a lo mejor en alguien que entra nuevo es mucho más fácil porque se va dando cuenta poco a poco de si va a haciendo las cosas mal pero un profesor que lleva 20 años explicando lo mismo I y de la misma manera cree que esa es la mejor II entonces es muy difícil entrar I entrar en decirle eso está mal I entonces I por eso yo digo que es mucho más fácil al hacer I eso

**51 AA:** Yo opino que:: siempre es mmm:: mucho más constructivo para cualquier tipo de persona tener una: una actitud de autocrítica I porque seguramente que esa actitud de autocrítica va sacar:: va a ser muchísimo más dura de:: lo que te van a poder decir otras personas I y:: a partir de ahí I ya sería ponerlo en:: que cada uno se autoevaluara a sí mismo I luego ponerlo en común haciendo una evaluación interna I y a su vez dejarlo:: a:: expertos de fuera para que evaluaran como está el centro pero expertos que:::como decía Rocío que::: entiendan de la materia y que sepan como evaluar

**52. MTI:** Yo creo que:: por muy autocrítico que sea una persona consigo mismo I lo puede puede ser autocrítico cuando se mira a un espejo I pero nunca va a serlo ni va a reconocer sus errores cuando se está jugando un puesto de trabajo II yo llevo 20 años dando así las matemática y las doy así como nadie me va a echar I sí I lo estoy haciendo mal pero me da igual I eres autocrítico cuando puedes ser no cuando te estás jugando tu puesto de trabajo no vas a ir diciendo yo lo explico mal que te estás arriesgando a que puedan echar

**53. MARÍA JOSÉ:** Espera I dejamos ya un poquito el tema porque lo podeís retomar cuando hablemos ya de la última parte I en la última parte I que bien que está todo bien eh? O sea que de momento vamos bien I a ver si nos apoyamos un poco más en el material también:: de lectura:: había que haberlo leído más en profundidad I eh? Creo que la hipótesis va a ser un poco II bueno lo último I vamos a agrupar un poco la última parte los planes de mejora I no en abstracto sino realmente como se hace ya en un centro de secundaria II para esto tendríais que haber leído I la orden I e:::de la junta de castilla y león que ahí explica:: I son bastantes hojillas pero os explica como se I tiene que elaborar un proceso de:: un plan de mejora I aquellos centros que voluntariamente quieren acceder a ese proyecto I porque tiene sus ventajas I para qué hacen los centros un plan de mejora I eh? por qué intervenir I no es que te vas a jugar el puesto de trabajo o no I pero que ventajas tiene para un centro? I que ventajas tiene para la administración? I qué ventajas tiene para los alumnos los padres I que el centro educativo donde vayan tenga un plan de mejora I mmm porque el tema no es hacer una evaluación por que se haga una evaluación I...sino que se enfoca la evaluación digamos constituye para estos planes de mejora el primer pasito que es lo que hablan de autoevaluación o un diagnostico primero de donde están los y de ahí extraen pues de donde está los puntos de mejora donde habría que mejorar entonces ellos eligen pues entre varias cosas que habría que mejorar I pues mira este año queremos tal proyecto hacer esto y lo proponen:: se lo aprueban y tal I entonces claro eso lo hacen porque tienen algunas ventajas porque también hay mucho inconveniente en hacer todo este proceso sobre todo:: ya sabeis quien es el equipo directivo que está involucrado I entonces para un equipo directivo está dentro de un equipo de mejora pues también también mucho trabajo entonces también analizan un poco I como veis este tema de los planes de mejora I habeis visto la orden I como se hace I habeis visto algún ejemplo II un ejemplo de un proyecto I porque lo que viene de::del centro::de la alberca es lo que ellos han elaborado que se acaba ahí I porque no sabéis que es lo que han hecho luego I eh? Tendríamos que ver la página web del centro si se ha hecho o no se ha hecho? no sé si alguno.....en Internet? No habeis entrado I bueno mmm? Tendríais que haberlo visto si eso ha tenido resultado I bueno I y luego tenéis un ejemplo claro teneis que

comentar un poco los planes de mejora I la metodología en la que se basa todo ese plan I está basado en el modelo FQM III entonces cómo se aplica ese modelo::y e:: en que se basa I pero bueno II hablar un poco de planes de mejora sí I de lo que habéis leído:: si queréis ver el ejemplo que os ha parecido? I lo veis esto viable en los centros? creéis que hay muchos centros incorporados a planes de mejora? pensáis que no? comentar un poquito:: llevamos 44 minutos de debate intenso I entonces otro cuarto de hora y lo dejamos I os parece? Si van saliendo cosas dentro de los planes de mejora podéis volver a hacer incidencia o una cosa de evaluación que os haya quedado que queráis decir I eh? pero (no se entiende) que ventajas tiene para los centros I si quereis más concreto I que ventajas tiene para los centros incorporarse a un plan de mejora? que ventajas le ve la administración? ...que ventajas puede tener para los alumnos para los padres? II sabiendo que no- que un plan de mejora es algo muy concreto dentro de un centro I no hay que decir que todo I centro se involucre que a lo mejor es simplemente el departamento de matemáticas o en este caso por ejemplo elaborar una página web del centro I que quieren mejorar el sistema de comunicación del centro hacia el exterior y la información que transmiten II entonces como veis el tema de los planes de mejora II sobre todo porque el departamento de orientación siempre está metido en este tema I mmm? Y en las oposiciones seguramente lo tendréis que estudiar si queréis presentaros también es un tema recurrente enseguida los planes de mejora y tal I esto como se hace en Castilla y León la orden eh? Pero más o menos eh::ya sabéis que Castilla y León coge lo que el ministerio de educación había sacado I y es un poco lo que generalmente se está haciendo I de acuerdo? entonces nada empezáis a ya debatir sobre el tema II toma la palabra alguien? Alguien quiere hablar que le parece el plan de mejora I lo ha leído? I alguna idea? III (risas) ay::

**54. MTPM:** Bueno pues respondiéndote un poco a qué pensamos que muchos centros están:: en planes de mejora o no I yo creo I no lo sé I pero creo que no I que no que no hay muchos centros porque:: hombre es cierto que lo que sea para mejorar siempre está bien I cualquier cosa que::que sea para mejorar algo pues siempre I pero::está bien pero como tú lo has dicho incluye mucho trabajo para el director y para el equipo directivo en general y para todo I y:: de por sí un director de un centro ya tiene bastante trabajo con papeles para acá y papeles para allá y:: entonces más trabajo supondría un mayor esfuerzo I y yo creo que por eso yo creo que en general no::no hay muchos centros I incorporados a los planes de mejora II es lo que creo vamos

**55 AF:** Yo creo que como se da- se destina bastante presupuesto I no se puede destinar a todo los centros I entonces lo lo los que que vayan a trabajar las líneas que más deficitarias ...cuando entreguen la justificación por qué van a::necesitan eso para:: para mejorar tal aspecto I yo creo que está bien pero que tampoco:: no lo sé en verdad I sería mejor que lo pudieran hacer todos I que no puede ser pero que:: lo que sí me parece muy bien es que trabajen ámbitos que estén muy:: II que estén peor vaya I como que puede ser este se pretende trabajar en temáticas de medio ambiente I por ejemplo:: una escuela o consumo::o eso está bien I pero bueno eso requiere- lo que no me parece tan bien es que al año siguiente si no hayan recibido el año anterior el::el plan de mejora no cuenten contigo II no sé I entendí yo eso en la lectura

**56. MJ:** de todas maneras os habéis fijado como es el proceso? I sabéis como es el proceso para que a un centro le den un plan de mejora? se supone que es contenido que tenéis que saber III qué tiene que hacer un centro para que le adjudiquen un plan de mejora I suponiendo que el centro quiera tener un plan de mejora III alguien cuenta el proceso III

**57.** Hay que justificar el por qué I e:::o sea de todas las áreas que señalen tienen que decir cual cual es la que principalmente la que quieren::trabajar::y es que necesitan justificarlo::

sobre todo hacer una justificación I es que tienen muchas pautas que seguir está como muy:: muy estructurado el proceso

**58. MJ:** sabéis cuales son las áreas prioritarias? I para aprobar? Hay tres hay cuatro cositas para aprobar::: un plan de mejora sobre que área sobre todo no sé si un centro lo presenta en otra área y se lo aprueban III o sea la primer área sabéis cual es? III os lo imagináis hoy en día que es lo que está más de moda I

**59. varios:** las nuevas tecnologías

**60 MJ:** pues ese es el primer área que hay I y luego también se preocupan de otras áreas los centros? Venga aunque no lo habéis leído II imaginación III la interculturalidad I la integración I claro pues proyectos que se vea algún programa de mejora:::de integración I de personas de otros:::exactamente es la tercera o cuarta opción I bueno pues siempre que se presente un plan en ese sentido I teneis alguna opinión así más sobre esto III Roberto I Rafa II hay por favor con Roberto y Rafa II Roberto Soto

**61. RSM:** decir que: que para mí estos planes de mejora de mejora están::: más que nada enfocados a::: a posibles::: materiales por ejemplo (lo que hemos dicho antes) de los ordenadores I de recursos más que nada: I físicos en vez de :::de por ejemplo I me: parecería importante que:::que pidieran::: planes de mejora en relación a::: metodologías o::: formas de explicar::: los conocimientos o sea a modernizarse en el sentido metod- más que instrumental I en el sentido metodológico porque ahora por ejemplo ahora los niños no tienen las mismas::: inquietudes que antes y::: muchos de los profesores están::: pues por decirlo de alguna forma chapados a la antigua entonces no pueden no salen de ahí entonces no saben llegar a los niños y más I muchas veces no es por los medios de los que dispongan sino por I por los propios recursos del profesor y::: vamos yo por lo que he leído no hay muchas::: propuestas de planes de mejora en ese en ese sentido

**62. MJ:** mmm (de aprobación) III [ ] > =

**63 MTI:** bueno yo (el ejemplo) del colegio de la Alberca I de crear una página: web del centro I porque la página del centro no lo no lo va a hacer todo el centro I (??) muy pocos alumnos I todo el centro tiene su página pero si I el aprendizaje o la mejora en un grupo muy reducido I y no aprenden o sea I yo creo que si se quieren centrar en las nuevas tecnologías I (??)cualquier cosa o en la clase de informática o así

**64 AF:** pero claro yo creo que eso eso lo van a poner poder diseñar unos pocos pero (van a poder participar todos) (??) como nosotros tenemos la nota I podemos mirar (??) en ese sentido yo creo que sí se está bien I porque puedes acceder a muchos datos (con una página web puedes acceder a muchos datos) I yo creo que las áreas que trabajan son porque deben ser las que peor están en nivel en general en toda España I o sea porque: que los alumnos en desventaja I que los resultados escolares I que si informar a las familias más I no sé

**65. RA:** bueno que en general los planes de mejora que: si es verdad que si el proceso es muy largo I y: los centros pues no les apetece (pues no les apetece meterse) en más historias y: y que tiene que bueno I que es muy largo el proceso para: llegar a tener el plan de mejora I pero creo que a los centros les interesa I porque:::bueno (no sé muy bien lo que hay que hacer pero):::un centro (de una empresa que está vendiendo un producto) y que:::y que les interesa las mejoras posibles para que:::pues para que(??) no?

**66. MJ:** bueno I pues sí I en fin lo del plan de mejora I pero de todas maneras no tuvisteis practicum el año pasado? I en algún centro en ningún centro digo un plan de mejora? ( se escuchan algunos si y no) si no tenemos micrófono no

**67. ABP:** en el centro donde yo estaba [los profesores]

**68. MJ:** [lo has encendido?]

**69. ABP:** sí I en el centro donde yo estaba los profesores tenían la posibilidad I de ir a: cursos de reciclaje I y luego los chicos por la tarde tenían::: o una vez a la semana para:::tener (??)y para poder ir a ese centro tenían también

**70. MJ:** entraba dentro del plan de mejora el:: el

**71. ABP:** Sí I al final cuando me dieron de todos los papeles del::: del centro I al final ponía plan de mejora y ponía unos puntos que había trabajado I y era de integración I y de cara a niños que tenían sillas de ruedas pues como podían mejorar la integración II para que pudiera subir pues que el chico había pasado de curso para que pudiera subir a:::para que pudieran venir profesores para:::había un niño autista para (??) profesores para ese niño I porque solo había una y por lo menos se necesitaba dos II y dentro de todo lo del centro al final tenía un pequeño que era plan de mejora

**72. MJ:** Estaba dentro del plan educativo del centro?

**73. ABP:** Sí I al final pues teniendo (??) no habían mejorado pues(??) (por lo visto) la profesora que solicitaban para este niño llevaban como cinco años pidiéndola I o cuatro

**74. MJ:** No era el centro de Pizarrales?

**75. ABP:** No es que yo estuve en Zamora

**76. MJ:** ah Zamora I vale vale:: eh:: alguna intervención más?

**77. JB:** (??) Lo que pasa que no sé si era plan de mejora como tal pero ::o::un curso de:::al que al que pudimos pudimos asistir e:: de: actuaciones curriculares e: para los profesores porque: en: eran profesores que llevaban mucho tiempo ::muchos años dando clases en colegios y no::y no estaban muy:::enterados del tema y::

**78MJ:** mmmm I bueno de todas maneras sabes que e::las iniciativas de los planes de mejora:::dependen mucho del equipo: directivo que: esté en un centro I la:::iniciativa que tenga I la actitud que tenga I trabajar y hacer cosas eh? Suele ser siempre liderado liderado por por pocas personas de un centro cuando se ha visto II pero bueno I la idea está bien y yo os digo que como: ya sea en un centro de secundaria ::I vais a intervenir en este tema ::si es un plan de mejora I y yo creo que es bueno solicitarlo aparte por la subvención que puede emm tener el centro I de cara también pues eso a una evaluación general los centros también y siempre que se puede mejorar alguna las actuaciones que pueda hacer el centro I hay también unos premios convocados al final II sobre los mejores planes de mejora I y eso puede generar una mecánica de centro muy buena I de integración I de coordinación de todo I aunque el plan sea sobre lo que sea el tema es independiente II bueno pues nada vamos a dejarlo I 55 minutos I cerramos la sesión I y:::nada esperáis un momentito I que voy a quitar esto II apagáis los micros I apagáis esto I

## GRUPO DE DISCUSIÓN PRESENCIAL 2

**1MJ:** No no espera espera I empezamos I empezamos empezamos el segundo grupo I de discusión I sobre evaluación de centros I Y: como ya hemos comentado como iba a ser el procedimiento pues nada I empezamos ya: I la primera: I a hablar

**2. CCA:** Hola (¿?)

---

### 3. MJ: Sí si habla

**4. CCA:** yo soy Cintia de la cruz agudo y voy a hablar de la evaluación de centros I bueno pues yo lo que he encontrado más interesante es el artículo que hace mucha incidencia en lo que son los centros educativos: I..porque mejorando los centros educativos puede mejorar mucha parte de la sociedad I los centros educativos tienen como motivo de (¿?) aprendizaje desde unas prácticas pedagógicas I y una de las: una de las cosas que necesita la evaluación es percibir problemas y contradicciones y focalizar su potencialidad a fin de perseguir el cambio I también habla de los indicadores que I que son datos recogidos de manera sistemática I que son fáciles de entender para todo el público y por eso es tan: utilizado entre: los especialistas II también habla de la evaluación de centros debe implicar a todas las personas I que se debe realizar siempre desde: desde los que: el personal I hasta todo hasta el equipo directivo y todo I entonces empezamos empezamos la evaluación de centros con una análisis análisis de necesidades I que realizar un diagnóstico hacer un debate I una (¿?) y concreción de los objetivos de evaluación que es los contenidos a evaluar que sean concretos: que sean válidos: y que sean algo delimitado I y luego también los procedimientos recursos y normas I que es precisar los procedimientos I los instrumentos que vamos a utilizar I el plan de mejora de calidad I y luego también ya a la hora de eso hacer un informe pensar para quien se va a hacer el informe y así hacerlo de una manera o otra hacer un (índice de valor de la información) tomar decisiones y ya está

**5. N:** Bueno yo soy: me llamo Noelia y: yo he comenzado co:n el artículo de la evaluación de centros y: lo primero que que he tomado como: como apunte es que: la escuela es la unidad funcional básica del sistema I y e: mejorarla pues supone: la mayor aportación que se pueda hacer a la mejora global de: del mismo no? de ese sistema I e: cada vez se exige más intensamente que la escuela dé cuentas a la sociedad de su eficacia y efectividad I lo que pasa que el problema está en que la distribución de la escuela tradicional aporta poca respuesta sólida razonable a estas cuestiones I (¿?) que afecta a sus resultados I por lo tanto con la evaluación de centros lo que se persigue es modificar las actitudes del contexto escolar I (generar) una actitud reflexiva I que también de confianza a la capacidad de: de realizar progresos II e: conjuntamente al conjunto que se adopte de calidad I se (va a determinar) aquellos elementos mediante los cuales incidimos en su mejora I y que finalmente son la base para establecer los: los indicadores o referentes a los que permita: objetivar el los análisis evaluados II e: los indicadores lo que: tienen que existir una serie de: una prudencia acerca de ellos porque: al ser cifras I nos son suficientemente no son suficientes y deben interpretarse correctamente I cosa que muchas veces no se hace porque: se toma: solo el dato I y: luego a la hora de interpretar que ese es el punto importante pues que no: no se hace I y (¿?) debe tenerse en cuenta que (no solo) los aspectos del momento I sino también las características duraderas de: de lo que es el sistema I deben ser e: periódicamente renovados I y: se debe utilizar la evaluación para evaluar una situación y no para detectar: deficiencias que es lo que se: lo que se suele hacer II e: un sistema eval-evaluativo unificado y enteramente funcional I puede ser una de las herramientas herramientas más efica- efectivas de la escuela II una evaluación sólida a gran escala dentro de la escuela pues proporciona un feedback a lo largo de todo el curso escolar I y no tan solo al final del mismo como es entendida la evaluación I sino que: o sea se trata de integrar la evaluación en todo el proceso I y durante todo: todo el año I integrarla dentro del I del proyecto educativo I y la evaluación ofrece a la escuela un modelo de general con el: con el cual evaluar tanto el personal como como todos los programas I yo como conclusión o como las necesidades que (¿?) de los proyectos educativos de calidad I e: habría una necesidad de definirlos I estos proyectos educativos y lograr el compromiso y la activa participación de toda la comunidad I coordinar las actuaciones del

---

profesorado tanto: horizontalmente como verticalmente I lograr la actividad de: una actividad de cooperación de las fa- de las familias I que cada educador actuara de forma cooperativa armónica y coherente con el resto de los educadores para alcanzar la integración de los esfuerzos parciales I en el logro de la meta común I conseguir la implicación en la propia formación y en la de los demás I y cada uno de los miembros de la comunidad I incluidos los propios educadores educandos y aplicar de forma art- artística los sabores los saberes y los principios pedagógicos ante: ante la realidad del: del hecho diferencial de cada educando de cada grupo de alumnos y de cada comunidad educativa

**6. Z:** Yo soy Zara y: voy a empezar como empezó Noelia I que la escuela es la unidad básica del sistema y que su mejora supone una mejora global de éste I cada escuela es un centro de reflexión e innovación pedagógica I a través de la autoevaluación y de la evaluación externa I e: se le exige que dé cuentas de su eficacia a la sociedad I la evaluación debe atender dos perspectivas que sea la descripción de la situación y los resultados actuales I y la apreciación de los procesos del centro I todo esto a través de una evaluación externa e interna II los centros educativos son concebidos como organizaciones formales I evaluados desde el principio de eficacia I comunidades educativas y como: organizaciones en continuo proceso de desarrollo y de aprendizaje II la evaluación está orientada a conseguir y mejorar la calidad educativa I y es entendida como como una reputación social y académica del centro I la función y los recursos de los resultados II hay muchos elementos que definen la calidad como puede ser el liderazgo del director I el ambiente de trabajo I trabajo etcetc II mmm: existen dos enfoque evaluativos en relación con los centros educativos I unos orientados a constatar la eficacia y la calidad como un concepto absoluto y se dirige desde la acción externa I el otro el énfasis en la mejora de la institución I desde la acción interna I mmm: bueno un modelo evaluativo sería: basada en la gestión de la calidad total en (¿?) del sistema para el desarrollo de los procesos de calidad I el modelo fqm III en el análisis de las instituciones interpretando se pretende mejorar los procesos I incidiendo en las políticas I en la gestión y la aplicación de recursos I de modelo adaptado al mundo escolar I y bueno el proceso educativo las fases que tiene I que sería el análisis de necesidades por lo del (¿?) debilidades amenazas fortalezas y oportunidad I la lección de los objetos de la evaluación los procedimientos los recursos y las normas I interpretar la información I a tomar decisiones I los planes del centro y la evaluación final

**7.1:** Bueno pues: yo soy Inés y en cuanto a la evaluación del centro: decir que: es una necesidad claramente derivada I de una exigencia social I y un reconocimiento del peso específico que tienen los centro en el conjunto del sistema educativo II se trata de un proceso retroalimentador que implica un conjunto de procesos I e: la evaluación debe abarcar no solo la totalidad de los resultados educativos I obviamente relacionado con los objetivos educativos sino todos los aspectos relevantes de los procesos educativos II desde su planificación y desarrollo los resultados y su seguimiento I debe afectar a todos los elementos sustantivos de la enseñanza I desde el aula al centro educativo y a su contexto I desde quien aprende hasta quien enseña I desde los materiales a los métodos I en cuanto a las funciones de la evaluación I el sistema ev-evaluativo deberá facilitar el servicio a todos los alumnos de las escuelas I es decir evaluando las necesidades de estos para luego a través de un feedback intentara atenderlos I evaluar todos los aspectos de la escuela (que influye en) el alumno I debería completarse también un proceso habitual de los profesores (¿?) de enseñanza I aprendizaje I el enfoque evaluativo tienen que estar bien definido I mmm: también tienen que promover evaluaciones que examinen y guíen el trabajo de los individuos I de los grupos de la escuela como un todo I suministrar (estado final) de rendición de cuentas a su destinatario I tener en cuenta los valores educativos y comunitarios de cada escuela I que cada escuela tiene que es lo



---

que hace que diferencien las unas de las otras I e: examinarse cada aspecto de la escuela está ceñido tratando de ayudar a cada alumno a desarrollar todo su potencial I fomentar la igualdad de oportunidades I ayudar a la escuela a identificar (y tratar) la injusticia al ofrecer oportunidades educativas justas II mejorar la actitud y desempeño del profesorado I que contribuirá a la mejora del aprendizaje del alumno I evaluar todo (¿?) con el fin de fortalecer cada aspecto de la escuela I que afecta al aprendizaje del alumno etc I entretanto la escuela deberá esforzarse por aumentar la frecuencia de la evaluaciones I tomar las medidas posibles para que la relación coste beneficio de sus evaluaciones salga mejor I diseñar mmm conducir e informar sobre la evaluaciones que cumplen con (lecciones) de imparcialidad y viabilidad I las escuelas deben utilizar la evaluaciones con fines constructivos I fijar normas para evaluar y mejorar su sistema de evaluación I de hecho cada centro debe determinar sus propias prioridades a partir del conocimiento que tenga de sus necesidades I que debe diseñar un plan de evaluación de acuerdo a ellas I (habría que proceder) de manera cíclica y progresiva I es deseable conseguir la máxima implicación del personal I e:l proceso de evaluación de un centro e: interacciona con el proceso de evaluación I y de cambio I y con el desarrollo institucional I y ya está

**8. F:** Bueno yo soy Fátima y de lo que han dicho mis compañeras solo me cabe decir: cuatro cositas I que la función más importante de la evaluación consiste en mejorar los servicios dirigidos a los alumnos I que la evaluación escolar pone en contacto los servicios escolares de evaluación el consiguiente grupo de valores educativos y comunicativos I que la evaluación escolar debería promover I reflejar e incluso promover a conseguir un servicio y uno logro excelente I que la evaluación escolar debería ayudar al profesorado a descubrir y tratar injusticias I y que una evaluación efectiva implica mucha negociación e interacción y por último que la evaluación es uno de los medios más ponentes para promover la mejora continua de los alumnos de los programas de los profesores y de las instituciones educativas

**9. R:** Bueno yo soy Ruth I y bueno de eso de la evaluación de los centros educativos I quiero decir que: I pueden: servir a funciones muy diferentes pero las e: la que cobran sentido son aquellas que facilitan decisiones para mejorar los planes los procesos y los resultados educativos II por esta razón la mejora se convierte en un elemento básico de referencia en detrimento del control I puesto que ésta incide en la mejora de lo:s implicados que pueden intervenir de una forma u otra en lo que es la evaluación II es interesante destacar que debido a la complejidad de la realidad educativa I la evaluación no es no es centrarse solamente en los resultados obtenidos sino que debe preocuparse también en todos los aspectos que forman parte de: de este proceso educativo I como por ejemplo son la planificación: el diseño: los resultados que: se tienen y el seguimiento posterior que se hace I para que: se produzca una mejora de: la calidad de la educación es necesario que se: realice una evaluación que tiene que ser integral en el sentido de que: se deberá de que deberá ser armónica y coherente promoviendo una cierta unidad en el educando I entre su pensamiento I su afectividad y su comportamiento II además debe ser integradora I en el sentido de realizar una evaluación de los métodos materiales recursos procesos y programas I i:ncluso de los centros educativos I que deben contribuir a la mejora de las personas que se educan y además debe ser una: evaluación integrada

**10. M:** Yo soy Miriam I y: bueno I de decir así sobre la evaluación I que no hayan dicho mis compañeras pues que a lo mejor que cada escuela debe convertirse en un centro de reflexión I inducida desde: la autoevaluación hacia la evaluación externa y: todo al servicio de una calidad educativa I mmm se debe involucrar a todos y bueno con la evaluación se persigue modificar actitudes del contexto escolar y: generar una actitud reflexiva I que dé confianza en la capacidad de realizar progresos I lo que se busca realmente es la calidad de la enseñanza como

de esos contextos que se encuentran I y luego que la calidad ha comenzado a ser una preocupación I con la llegada de las sociedades capitalistas y: la búsqueda de sociedades de bienestar I entonces lo cierto es que: ha llevado a a esta evaluación que surgió con el ámbito económico y que ha que ha quedado algunos resquicios y alguna:s puntos o indicadores I que: que reflejan un poco que haya estado en esa: en ese ámbito económico I lo que hay que hacer es cambiar determinados indicadores para que sean factibles para esos sistemas educativos que habrá algunos que realmente no: no ayuden a mejorar nada: del ámbito educativo I emmm I por eso se pretende valorar tanto los colegios como los programas los currículums I para conseguir una mejora de la calidad I y: y que mejore esa calidad de vida I luego existen los procesos internos externos y: bajo mi punto de vista vamos lo importante es tener a gente profesionales preparados en evaluación I que a lo mejor no: no vale solo con preparar a determinados profesores en un determinado tiempo o trimestre como se refleja en los: en las fotocopias I y: que hasta el momento creo que se realizaban las evaluaciones muy a la ligera I sin implicar a: a todo el personal I y: ah que la aunque: se lleven a cabo las: las evaluaciones luego los centros I no cuentan realmente con los presupuestos suficientes para mejorar todo aquello que: que se pretende con la evaluación I entonces esta queda simplemente como: un instrumento informativo I que no lleva a: al cambio que realmente pretende I y que es su objetivo último I y: ya

**11. E:** Bueno yo soy Elvira I y después de todo lo que han dicho mis compañeras I pues lo único que me queda por decir es que todo esto de la evaluación I ha venido por por la necesidad de: de esa calidad de esa enseñanza y por el cambio de toda la sociedad que ha habido y por lo tanto el cambio de la educación I por la introducción de las nuevas tecnologías y de muchos I (métodos nuevas metodologías:) pues que: la gente necesita como que la: educación no está sesgada ni es insuficiente ni incompleta I y: sobre todo que se nos informe de todo lo que: de lo que se lleva a cabo a través de la evaluación y que no se quede solo en transmitir esa información sino en mejorar I lo que se pueda mejorar

**12. MJRC:** Bueno pues nada bien I habéis tardado quince minutos (risas) o sea que vamos haciendo record ahora I e: bueno pues el trataría ahora de que hicierais I yo no puedo intervenir opinando lo que habéis dicho I mm? habéis hecho: de lo que habéis leído se supone que vosotros habéis extraído un escrito mucho: I. Mucho de lo que dices se agarra más a lo que habéis leído que a lo que vosotros habéis desarrollado pero bueno I no pasa nada habéis seleccionado la información entonces ya analizaremos el tema pero bueno I ahora se trataba un poco de que hubierais escuchado entre vosotras I porque es más complicado escuchar cuando es un texto bastante escrito: vamos copiado de un libro I que lo que es algo más elaborado no? I pero bueno I que hubieseis escuchado un poco y alguna duda que os hubiera surgido si no surge ninguna duda pues yo pues les podría preguntar ahora: imaginaros que llegáis a un centro de secundaria y tuvierais que convencer a los profesores de que iniciaran una evaluación del centro I de cara: pues a establecer un plan de mejora porque ya sabéis luego como vamos a ver al final I que el plan de mejora es como digamos se concretiza lo de la evaluación al final I entonces si tuvierais que convencer a los profesores I como le convenceríais para oye I ey vamos a iniciar un plan un proyecto de evaluación: del centro I e:so requiere mucho trabajo I requiere trabajo I requiere que el profesorado se ponga a disposición I que dé información I mm entonces como le convenceríais I a través de para qué le dirías para qué va a servir esto I qué objetivos tiene I habláis alguna o si queréis opinar de algo que han dicho I pues: alguien toma la palabra

**13. CCA:** A ver pues yo si yo tuviera que ir a un centro educativo a: decir a los profesores que: íbamos a hacer un plan de mejora I pues empezaría diciéndole la: lo importante que es un plan de mejora en un centro educativo I lo que podría suponer como trabajo como beneficio y todo

lo que podría aportar a tanto a ellos como a los alumnos al equipo directivo incluso al persona: l no docente l intentaría: que vieran que es algo que: es importante en la sociedad que: va a servir para todos y: que no es ninguna tontería (aunque a lo mejor) no lo conozcan o no lo tengan mu: muy en cuenta l hay que irse renovando l ver nuevas cosas

**14. M:** Yo creo que es que l lo que pasa que muchos de los profesores que quizás pueda incomodar l el que te estén valorando o el que te estén: l controlando lo que tu haces en tus clases o el resultado que dan tus clases ll o la metodología o bien lo que sea l que se valore en ese momento l y que son muy reacios quizá por eso porque: yo tengo mi clase l hago lo que yo creo conveniente en mi clase

**15. N:** Pero bueno yo lo que yo creo es que: como profesionales l hay que estar abiertos: lo primero que les diría es que tien- hay que estar abiertos a un cambio no? l y toda evaluación e: toda evaluación crítica o sea la tuya o la misma crítica con un intento de mejora es es positiva l otra cosa sería si la evaluación fuera en plan de: de sermones o de: no sé de criticar pero negativamente siempre que la crítica sea constructiva yo creo que es positiva l y lo que se plantea con una evaluación: es con la evaluación escolar es eso yo creo que: podríamos (trabajar) una crítica constructiva l luego: claro el hecho de decirles que eso va a llevar mucho trabajo y que: tal a lo mejor habría que plantearlo de otra forma l que va a ver mucho trabajo pero que luego va a ser beneficioso l pero si les dices que requiere un formación l que van a tener horas de no sé qué de elaborar indicadores o tal ll y otra cosa que quería (risas) que: que al al ir tú:: lo primero que se tendría que decir también es que ellos también tienen que ser partícipes en esa evaluación l y: mirando un poco los objetivos que ellos pueden plantear: e: la metodología que pueden emplear y eso hacerles partícipes (por eso) uno de los problemas es que: lo ven como algo impuesto l como algo que: que va a venir este a evaluarme a mí: si no sabe nada de lo que yo hago l y lo que este centro significa de lo: los principios que tiene y eso l entonces yo creo que habría que: que hacerles participar y l decidir

**16. R:** Yo pienso que aparte de todo lo que: que ella todo lo que ya han dicho: es interesante que: que nos fijemos que los propios educandos son los que van a ser los beneficiarios de esta evaluación l por que al fin y al cabo es para ellos para los que: a los que se enseña l y los que deben: en un futuro: o desenvolverse o: moverse por por la sociedad si realmente nos la evaluación no es adecuada l eso: hace que empeoren l los propios los propios chavales a los que: con los que se está trabajando

**17. N:** Es que yo creo que que cada vez más: más en en la escuela no está consiguiendo los objetivos y eso lo sabe el profesorado y los mismos centros educativos no está consiguiendo los objetivos con los que l e:s o sea es formada y: los que tiene que tiene que perseguir o sea la preparación de: del alumnado de si autónomo: que tal: pero que que les prepare para la vida l para un mejor entendimiento: posterior a la hora de desenvolverse en el trabajo l en las relaciones sociales y en todo ll y yo creo que l el profesor lo sabe perfectamente que esos objetivos no se están consiguiendo l por lo tanto: otra forma sería esa

**18. F:** Nada yo decir que: proponer un una evaluación no: no se tienen por qué o sea negar l no sé yo veo la evaluación l e: que es sinónimo de de una perspectiva de cambio: en ningún momento lo tienen que ver como algo que no sea bueno sino todo lo contrario y aparte l conlleva un trabajo porque una evaluación (de un centro) no se hace en dos días l y o sea me sumo a lo que han dicho mis compañeras no? siendo una perspectiva de cambio: son crítica que las críticas pueden ser buenas o malas l pero que siempre pueden estar destinadas a un largo plazo l a una mejoría.

**19. I:** Es que yo pienso que además ellos: aunque pri- e: a ver I pienso que se pueden sentir cohibido los profesores a la hora de ser evaluados I pero tienen que mirar por el bien de las personas a las que están educando I porque a ellos les han enseñado a ellos I e: a ver I ellos se han formado para educar a los niños tienen que mirar por el bien de ellos I (entonces) todo lo que contribuya a mejorar la calidad de la enseñanza I pues será bien para los: para los niños bueno para los alumnos a los que tienen que enseñar I y ya está

**20. E:** yo pienso que aparte si: si ellos están I de acuerdo con el trabajo que están realizando y piensan que lo están haciendo bien I no tendrían por qué verse cohibidos porque los evalúen I si no que lo tienen que ver como que es algo para mejor I y no para decirles pues no tú estás haciendo mal y tienes que cambiar tu metodología I yo pienso que ellos tienen que estar abiertos I a nuevos cambios I y no a mejorarla sino simplemente a ver si de otra manera consiguen mejor I mejores objetivos y: y resultados

**21. N:** Es yo lo que creo que e: conciben la evaluación como una forma de evaluación al aprendizaje y los conocimientos de: del alumnado I y entonces como eso se hace a través de exámenes o pruebas: pruebas escritas (exámenes) que creo que consideran que bueno eso ya está ya está hecho I si el 20% de la clase me suspende pues es que el 80 e: va bien y estoy consiguiendo lo que me propongo entonces que voy a evaluar? I o sea yo lo veo un poco así I y de la otra forma y si está mal I o sea si es el 20 % son los que: aprueban y el 80 el que suspenden lo ven como que: bueno I o que los chavale:s no tienen interés I no presentan motivación I no tal pero qué qué voy a cambiar yo I o sea si llevo 20 años de profesión y aquí dando: clase entonces que venga alguien I y me diga que tengo que cambiar eso pues un poco I complicado

**22. M:** Pero es que claro siempre se ha valorado simplemente el aprendizaje y los conocimientos adquiridos I y ahora que se empieza a valorar todo lo demás I bien el contexto I bien las actitudes o cualquier tipo de actitud que cojan que adquieran los chavales I pues es que realmente es que tiene más importancia que esos conocimientos I y te preparan más para la vida que quizá: que saber algunas I materias o determinados I conocimientos que no te llevan a a coger una práctica I real

**23. Z:** Yo creo que en mi opinión I los profesores que más reacios se sienten a es- a la evaluación I son los profesores que: que tienen más antigüedad I no? porque los jóvenes salimos más preparados: estamos más en contacto con las nuevas tecnologías I y no tenemos tanto miedo a que nos: puedan evaluar nuestras: nuestras prácticas I sin embargo las personas que llevan más tiempo no están tan en contacto o no han recibido tanto formación pues I eso y luego también han comentado lo de la I escuela te tiene que preparar para la vida I la escuela no se le puede pedir un objetivo porque: cada persona es diferente no? Y cada persona tiene unos objetivos I unos van para trabajar y otros van a seguir estudiando entonces existen muy diferentes objetivos que no se le pueden: no se le puede pedir sólo uno a la escuela I y ya

**24. N:** No es que solo se le pida (*risas*) me gusta esto del micro no es que solo se le pida: como único objetivo el preparar para la vida I pero tampoco el único objetivo es transmitir conocimientos a trancas y a barrancas (¿?) de saber que al final luego eso I en en tu entorno: natural de relación con los demás te puedan saber culturalmente tu puedes tener una cultura: muy elevada o saber mucho de muchas cosas pero luego valores sociales no: tienes entonces yo creo que no hay que ver como único objetivo el uno o el otro el transmitir conocimientos o preparar para la vida sino que ambos tienen que ser e: o sea estar interrelacionados I los dos

**25.MJ:** terminada esta primera parte I (risas) e: bueno I bien I nada no digo nada I e: vamos a pasar al punto sobre evaluación externa evaluación interna I de centros I pero se trata de que debatáis I desde un punto de vista si es posible un poco más técnico I técnico eh? sobre qué significa evaluación interna que significa evaluación externa I se supone que habéis leído en el material que tenéis que son los: llaman algunas veces autoestudios o autoevaluaciones autoinformación bueno I con respecto a lo que son evaluación externa que puede ser llamado también acreditación: eh? Sobre todo los términos acreditación están más ligados a la educación superior ya sabéis I en el futuro va a haber acreditación de titulaciones: y todo esto no? I siempre hechos por un equipo externo con otra serie de características y con otros objetivos no? entonces aplicado a centros no universitarios sobre todo I aunque podríamos hablar también de universidad pero bueno mejor lo aplicáis a la educación no universitaria I qué posibilidades y limitaciones le veis a las dos perspectivas I em: fijaros hablando un poquito más técnicamente en función de lo habéis leído I quiero decir eh? los procesos que se realizan en un ámbito y en otro I desde el punto de vista metodológico I e: investigación evaluativa I que os parece: que opináis I mmm? I de todas maneras como: futuros profesionales o pedagogos que vais a ser I podríais trabajar seguramente algún día a lo mejor con evaluadores también externos y asesorando procesos de evaluación I entonces e: que os parece uno y otro ámbito I como lo veis I qué limitaciones le veis I qué posibilidades a los dos I qué ventajas e inconvenientes I alguna cuestión así que queréis decir

**26. I:** pues bueno, que la evaluación interna: e: lo bueno que tiene es que se trabaja desde dentro II o sea desde la gente que trabaja dentro del centro: y trabajar más a gusto I tal vez sale más económico pero se le puede achacar que es menos objetivo I y en cuanto a la evaluación externa I es que además se trabaja con un equipo: externo (pero hace) sentirse a los profesores más observados I o más cohibidos I pero: también e: es mas objetivo I porque no tiene ningún tipo de relación estrecha con el centro I y trabajan desde otra perspectiva I y yo: desde mi punto de vista yo: me gu- complementarían las dos I o se trataría de una evaluación institucional I porque se complementan las ventajas del uno: con las ventajas del otro y: así y ya

**27. M:** Bueno yo también com- complementarían las dos I porque los puntos débiles de uno: uno esta en suplir la otra I porque yo creo que sobre todo en: en los procesos de de evaluación externa I pues la metodología además de ser más objetiva I es como más metódico todo I y: más rígido que en la en las en la interna es todo como más todo como más flexible y menos: m: metódico I menos I científico digamos no?

**28.N:** Yo I la externa: (que esta bien por) la eficacia y a la excelencia I y la calidad III pues de una forma como un concepto absoluto I y: la interna pone el énfasis en la mejora o perfeccionamiento toda la institución de la calidad entendida como un factor de: de consenso y basada en I en principios de equidad II e: lo que: e: o sea: lo que creo que lo que (¿?) han dicho I lo de conjugar ambas: ambas evaluaciones tanto interna como externa I la e: po- que puede dar la e: respuestas a las necesidades que se están generando por e: o sea por los modelos del mundo anglosajón y eso I y entonces en este caso estaríamos hablando de una evaluación sobre la base de cuatro procedimientos I agrupados I tanto la evaluación interna como externa II agrupados en la evaluación interna en los análisis de los resultados de los alumnos y el funcionamiento del centro y externa e: I la adecuación del centro a la normativa: legal y control respecto: del resultado del alumnado I y las dos serían necesarias por eso que he dicho que: o sea la clave está en el desarrollo institucional y: e: la evaluación interna yo creo que ninguna de las dos se puede dar por: o sea que se tiene que dar conjuntamente porque la interna e: lo que hace es que la comunidad I todo el conjunto de: del centro escolar se siente partícipe en esa evaluación y la siente como suya entonces yo creo que va a poner

más esfuerzo I a la hora de: de llevarla a cabo I e: y luego la: el someter esta evaluación interna a una evaluación externa pues confiere credibilidad I al someter a: al contraste I y además pues la esta evaluación externa va a retroalimentar a la: a la interna.

**29. E:** Bueno yo también pienso que es bueno el juntar a las dos pero de: yo preferiría la evaluación interna I porque solo ellos saben de lo que: ellos hacen I y si lo están haciendo bien o mal I como que ellos mismos se: no sé tienen más documentos y más datos que no alguien que venga de fuera I que no sabe muy bien lo que pasa allí que pueden ver algo I pero que en realidad no sea que tienen menos sesgos siendo interna que no desde el exterior

**30. Z:** yo también opino como Elvira que le daría más importancia a la evaluación interna que a la externa I la interna además potencia entre los profesores más compañerismo: más participación: que se relaciona entre otros y conocen más el funcionamiento del centro y de sus propias prácticas II e: la externa bueno que vaya alguien de fuera y que lo haga te da credibilidad pero: igual no es tan: no es todo tan: no sé cómo decirlo

**31. R:** Pero yo pienso que: eso que: si solamente se hace una evaluación interna I se puede crear como un ghetto y que se monopolice lo que es I la educación entonces desde fuera I se puede e: me- poner como unos indicadores que te hagan seguir una serie de pautas para: para poder realizar una educación que sea acorde con todos y: que esté vigilada: entre comillas.

**32. CCA:** Yo sigo pensando (que yo lo que mejor veo) es la evaluación institucional I que cuando tú consigues que trabajen que: que se relacionen bien evaluación interna y evaluación externa I ambas tienen como: prioridad el desarrollo de la escuela I de una manera o de otra I pero ese es el el el valor más importante I y pienso que: que la sociedad le exige a la escuela unos: resultados I y a a través de: una evaluación (hay que tratar de hacer la mejor) evaluación posible I implicando a profesionales y a gente: del centro educativo

**33. E:** Lo que ha dicho ella que yo pienso que: la evaluación interna también puede poner si si ellos están pensando en hacer una evaluación I yo creo que querrán hacerla de la mejor manera posible I y también pueden poner esos indicadores sin medir más I sabes? Y siempre lo harán mejor que alguien: que venga de fuera

**34. N:** Yo creo que el decir: que o sea que la evaluación: podría ser totalmente de forma exclusiva interna I estaríamos II también en la autonomía de los centros I o sea en que el centro sería totalmente autónomo I entonces yo creo que también es necesario establecer unas: unas proceso de control generales para evitar la: cualquier tipo de discriminación o la marginación y eso (¿?) los centros desde alto estandig y centro de ...mejor que no fueran tan tan reconocidos o: eso

**35. M:** Es que lo que me da miedo es la profesionalidad de cada uno de los que llevan a cabo esa evaluación II en una evaluación interna I son realmente profesores I el director profesores el consejo escolar son gente que les han preparado en determinado momento para ello I pero que realmente no son evaluadores como tal I y no van a llevar la misma metodología y a lo mejor no va a hacer realmente más hincapié en las cosas que son realmente más necesarias

**36. I:** Pero que también I en evaluación interna tienen que: en la evaluación tienen que suministrar un informe de rendición de cuentas sobre su destinatario I entonces: eh estas personas (normalmente) no se tienen por qué fiar del informe de evaluación interna I porque se evalúa dentro I no sabes si eso está: si está mintiendo: o bueno exagerando un poco las cosas: más a favor de ellos o no I por eso habría que contrastar con una evaluación externa

**37. F:** Yo al igual que: que ellas si estoy de acuerdo con: que se conjugue las dos: posturas tanto la externa como la interna pero si me tuviese que decantar por alguna sería por la

externa I por la objetividad y más que nada por la credibilidad social y por lo que acaba de comentarle I porque: no sé que: que lo que los profesionales del centro realmente no están preparados para una evaluación I como lo están las personas que realmente se dedican a eso

**38. MJ:** Bueno pues entonces: cambiamos de tema mm? y vamos al final I agrupamos los dos puntos que veníais que teníais en el esquema I eh? en torno a los planes de mejora I se supone que habéis leído I la orden de la junta de castilla y león donde se establece el procedimiento para solicitar un cambio de mejora en un centro I y lo sabéis perfectamente III bien bien estudiada bien esquematizada os habéis el proceso como va I bueno I y luego por otra parte se supone que habéis visto e: algunos ejemplos I aunque pocos porque no os he podido pasar lo del cd I que es donde se ven más ejemplos de planes de mejora I pero habéis e: visto por lo menos un centro educativo la alberca: habéis visto el ejemplo que pone la facultad de psicología de salamanca I e: hay una cuestión los planes de mejora I ya sabéis cuando se inicia la orden I (cosa que) al principio pone el fundamento que tiene el plan de mejora que está basada e el modelo: de gestión de calidad EFQM I el modelo fqm lo habéis leído? lo habéis entendido un poco? I que criterios se basan: que es lo que valoran: no sé si lo habéis dicho antes cuando:

**39. VARIOS:** no

**40. MJ:** no lo del modelo EFQM yo creo que has mencionado ya algo al principio I bueno I entonces e: que eso lo tengáis claro que habeis tenido el tema este de evaluación de centros I entender el modelo EFQM como está establecido I bueno I es un modelo que surge del ambiente económico: que y tal y está adaptado a los centros escolares entonces en España I bueno I y el ministerio de educación: bueno I otros centros en otros lugares también no? escogieron ese modelo y lo quisieron adaptar a los centros educativos de secundaria I entonces ahí utilizaban los indicadores entre los que se aparecen pues el liderazgo: la evaluación de los procesos: la satisfacción de los usuarios: los resultados y todo eso I entonces bueno I que tengáis ese tema más o menos claro I bueno I sabéis que es un proceso: en los planes de mejora donde: partiendo de un proceso de autoevaluación I se llega de ahí a deducir cuáles son los puntos débiles que hay en un centro y entre esos puntos débiles I o los aspectos más deficitarios I elegir sobre qué se va a incidir para mejorarlo I puede ser una cosa muy concretita dentro del centro I eh? e: el ministerio bueno en este caso la dirección provincial o la conserjería de educación establece unas líneas prioritarias sobre las cuales tratar los planes de mejora II me gustaría que comentarais que líneas son esas prioritarias I o sea tu puedes enviar un plan de mejora de cualquier aspecto del centro I mm? mejorar e: el pavimento del recreo I o mejorar la actividad del recreo que a lo mejor eso no no es una prioridad I lo tenéis en la orden eh?

**41. I:** (¿?) Alumnos con necesidades educativas especiales

**42. MJ:** Hay unas prioridades: mirad a ver qué prioridades son I mmm: tenéis apuntado alguna cosita sobre planes de mejora I eh? al final eh? tenemos como unos 20 minutos o así para hablar del tema II de acuerdo? Iniciad con lo que queráis I si queréis os planteo la pregunta I tenéis aquí puesto tal como aparecía en el esquema la viabilidad de los planes de mejora I como lo veis eso en los centros educativos II creéis bueno que bueno no sé si lo habéis estado viendo: al final se establece unos premios: para los centros que tienen planes de mejora I entonces e: consideráis e: que el minis: e la dirección provincial la consejería pone suficientes incentivos a los centros para que se animen a: a apuntarse a planes de mejora I a proponer planes de mejora o pensáis que los centros esto de los planes de mejora no lo quieren elaborar I e:n el tema (os doy ideas para que a vosotros) se os ocurran cosas I el año pasado se supone que habéis tenido un practicum de pedagogía bueno I sois de pedagogía:

**43 VARIAS:** todas

**44 MJ:** y de pedagogía cuantas sois? Tú (¿?) en segundo se visitan los centros para: se visitan a nivel de dirección no? Del equipo directivo I entonces se supone que el plan educativo de centro I el proyecto educativo del centro a lo mejor os habéis encontrado con un plan de mejora I no I en los vuestros no I vaya es casualidad pues nada I tenéis un ejemplo que conocíais y lo explicarais y así I o sea que bueno I que os parece: argumentos a favor de los planes de mejora: mm? que os parece por qué a la administración le interesa que los centros se: inserten en esto: dado que lanzan premios también y muchas cosas I por qué consideráis que para el centro es bueno elaborar un plan de mejora? para los padres para los alumnos? E: proponéis e: explicar un ejemplo si queréis: no? haber que se os ocurre

**45- M:** haber pues I considero que es bueno porque: los planes de mejora pues consiguen: eso una mejora pero además continua I porque se va llevando a lo largo de: como cíclico I para que no se p:are realmente ese plan I y se deje atrás todo ese trabajo realizado en tiempos anteriores II pero es que no estoy muy a favor de priorizar pues I a lo:s colegios o a las instituciones que ya están inmersas en ese plan de mejora I y hace que porque aquellas instituciones y aquellos centros que no pueden realmente I por no haber estado el año anterior I no tienen esa facilidad I no pueden ya realizar o incluirse en ese FQM I que sucede con ellos? es que no: al igual que no en:tiendo que: es que no está sostenido por fondos públicos los centros a los que se: e: se les permite introducirse en este modelo I y los privados? yo no estoy a favor de que se pague a los privados para meter en este modelo I pero: tendrán que llevar alguna evaluación I porque ellos van a estar en: centros de evaluarse: o no tener ningún tipo de: de evaluación de este tipo no sé

**46. I:** Yo lo que he visto aquí es que es demasia demasiado burocrático I muchisi- porque primero tiene que ser el plan de tiene que haber una aprobación: por parte del consejo escolar: del claustro: para llevar a cabo un plan de mejora I después elaborar el plan I después mandarlo a la comisión provincial de mejora I y después al comité de selección I que es el que selecciona I yo pienso que esto es demasiado burocrático y esto también puede desanimar a los centros a presentar un plan de mejora I así que facilidades facilidades como que dicen no ponen muchas I aunque luego sea bueno

**47. N:** Yo creo que: que aparte las líneas prioritarias si que: son importantes no? y son para mi entender son buenas y: prácticas no? pero creo que: en muchos caso no se se: queda muy bonito en el papel pero que luego a la hora de porque por ejemplo el mejorar la comunicación con el entorno y la comunidad educativa I a través de las tecnologías de la información y la comunicación I mediante la creación de sus páginas web I puede que se creen esas páginas web I pero la comunicación y la información o una: actitud de encuentro y de acercamiento no exista I se queda solo en eso en la creación de la página web de: e: informar sobre las instalaciones del centro de los programas que lleva a cabo de las iniciativas pero I nada más I luego lo de: favo- e: regular el: los procesos o sea la asistencia de los alumnos y controlar los procesos de de asistencia y eso I sí como línea de: prioritaria sí pero claro si no van a clase I tendrán que establecer un control de asistencia I pero yo creo que: que no sé en este (¿?) se podría: detallar más o enfocar más a colectivos con un grado alto de ausentismo escolar como: por ejemplo la población gitana I o sea enfocar focalizarlo más en un una: población a lo mejor más específica que si que a lo mejor se está: se produce un poco de: de discriminación I como tal pero que realmente poblaciones de ese tipo o sea o: cultural:mente son esas las que tienen el problema I y luego el alumno e: favorece- favorecer o: la calidad de las necesidades de los inmigrantes I claro que está muy bien y más por todo lo lo socialmente como está cambiando la: la sociedad y en las aulas se ve esta incidencia de: de inmigración I pero realmente no sé



co:mo se pueda llevar a cabo dentro del aula desde los profesores I esa mejora o esa no sé si necesitará adaptación curricular: y otras muchas más historias que: que no sé si realmente se llevará a cabo si los profesores van a estar: conformes a: a proceder a hacer tantas adaptaciones curriculares eso

**48. CCA:** Yo creo que el plan de mejora es un instrumento muy válido I que funciona bien I que puede servir para conocer la:s necesidades que tiene un centro educativo I conocer las necesidades tanto de los profesores de los alumnos del equipo de los padres: o sea engloba a todo a todo el centro educativo: y también como pueden responder ante las demandas de la sociedad incluso del: del mercado de trabajo y todo I entonces también en todo momento es flexible I y se adapta a: al centro y no tiene ningún: no hay ningún problema que I si es un centro es muy diferente a otro siempre hay una manera de adaptarlo o del que el centro pueda llevar a cabo un plan de mejora I que no: que no se queda ningún centro fuera pienso que todos pueden tener un plan de mejora

**49. MJ:** ay madre mía:

**50. N:** O sea: yo he recogido: he recogido de: de en: en en una en uno de los artículos no sé si es el primero I críticas que se le hacen a: a [ la evaluación ]

**51. MJ:** [Cuál es el primero? ]

**52. N:** evalauación de los centros

**53. MJ:** ¿el de Mateo?

**54. N:** Sí, sí creo que es e: y se recoge una serie de críticas al FQM I e: he puesto tres I e: componente: componentes del modelo que no tienen el mismo se- seguimiento I e: con el contexto que no tienen ningún se:seguimiento con el control empresarial I que en el escolar I o sea que muchas veces se: se: da: se trata desde un punto de vista empresarial y las necesidades y la realidad de: del contexto escolar no son esas I

**55. MJ:** ¿por ejemplo cual? ¿Liderazgo?

**56.** el liderazgo: satisfacción de: de un cliente I o sea ver al destinatario como cliente yo creo que ya el mismo término está ma- está mal no? o sea es un cliente porque le estás prestando un servicio pero es un destinatario directo y un usuario de ese servicio I puede ser uno I luego que el recoge también que los proceso educativos no son normatizables sino contextualizables I o sea que no es algo: que se establezca como norma sino que hay que contar el contexto I con las necesidades que va a tener cada centro escolar por el contexto cultural social y tal I y lo de la calidad de los productos no puede ni debe entenderse en términos absolutos sino de múltiples: matices I que creo que: que pues eso

**57. MJ:** Bueno pues haber I bueno pues hacer entonces: mm: habéis com- habéis visto el artículo de e: la facultad de psicología? II lo habéis leído habéis visto cual es el proceso que han seguido: como se ha hecho I la: a ver I la parte de un de una evaluación siguiendo el modelo del I del programa institucional de calidad: tal como se venía proponiendo: a través de la evaluación de la autoevalaución de la evaluación externa I después se han visto inmersos en un plan experimental de acreditación de titulaciones que es lo que nos viene a partir de ahora en la universidad I entonces: tenéis alguna opinión sobre como se ha llevado este proceso:? es diferente eh? el ámbito universitario no tiene que ver con los centro:s de secundaria ni de primaria I o sea totalmente diferente: el tema del liderazgo que se lleva allí es diferente: los procesos son distintos: los resultados: todo I yo creo que es el contexto es muy diferente pero

habéis notado alguna diferencia con I con el tema de planes de mejora? I subrayarías algo? III lo veis viable en cualquier facultad: lo veis viable aquí?

**58. E:** mmmmm.

**59. MJ:** De qué creéis que depende I yo tengo una opinión sobre el tema pero bueno I no lo voy a decir I pero de qué creéis que depende que se lleve a cabo de verdad un plan de mejora un plan para (¿?) una evaluación I o sea I qué condición debe existir I que sin esa es: no es suficiente pero sí es necesario? I haber I

**60. M:** Pues quizás la dirección no: o el equipo que: que lleve la: la universidad o: su actuación o como: como funcione si ellos buscan una mejora I o: o una estabilidad que han logrado y no quieren mover I porque consideren adecuada I en ese momento

**61. CCA:** yo creo que sobre todo los profesionales que trabajen en el centro I si ellos de verdad tienen ganas de mejorar I y de cambiar la situación I o no de cambiarla hasta mucho pero si de mejorarla simplemente I pero creo que depende totalmente de ello I de las ganas que ellos tengan de superar la situación de superar las dificultades de ver todas las necesidades que hay I y de las ganas que tengan de trabajar

**62. N:** yo creo que también los profesionales: pero también: el reconocimiento que tenga esa universidad I y las titulaciones que: tenga I no sé no es igual I e: por ejemplo nosotros que venimos de educación social I no es igual I plantear un plan de mejora I en una titulación: con muchos años de: de o sea de disciplina creada y tal I como por ejemplo puede ser el ejemplo de la psicología I que en una nueva U que bueno que todavía no está muy: muy creadas las líneas de: o sea no tiene muy claras las líneas: de acción y muchos: el plan de estudios en realidad no está totalmente instaurado y: yo creo que también un poco el prestigio y el reconocimiento de la universidad y de las titulaciones

**63. MJ:** bueno pues: si es que lo dejamos ya I lo único que lo que estabais refiriendo es verdad que tenéis razón que para iniciar un proceso de mejora tiene que estar afianzado: el contexto y la institución y de las personas de los profesionales I pero que muchas veces con esas dos condiciones no se dan: procesos de evaluación ni nada I ahí ha tenido mucho que ver en psicología el equipo directivo I que se ha involucrado mucho en el plan de mejora I os va a pasar igual si vais a un centro de secundaria I y lo vais a ver I si: e: cada centro es muy diferente en función de las personas también que están y el contexto en el que se mueve I pero e: para iniciar este tipo de cultura evaluativa: planes de mejora: lo que queráis I tiene que moverlo alguien I por muy buenos los profesionales que estén allí: el equipo la gente joven y tal I como no haya así un grupito: liderazgo liderado por alguien I por una o dos personas que intenten iniciar todo este proceso no se inicia y es una pena porque muchas: veces: se mejoraría mucho muchas cosas e: incluso fáciles de organizar cuestiones de organización de coordinación etc pero que cada uno va por su lado I todos trabajan muy bien en su campo profesionalmente I pero no se reúnen y no forman un grupo y para los planes: de mejora para las evaluaciones para los procesos de las titulaciones como no haya un equipo directivo que los I lidere y lo lleve a cabo y lo potencie pues no I ahí en psicología esta José Luis degano que es el decano que inició los procesos de evaluación institucional I y luego se hizo decano a posteriori I y bueno ha trabajado en ese mucho I si no es muy difícil eh? II lo dejamos ya entonces fin de la sesión

**GRUPO DE DISCUSIÓN PRESENCIAL 3**

**1. MJ:** empezamos el: el grupo de di de dia: de discusión numero tres jue: del jueves 27 a las cinco de la tarde I y: iniciamos la primera parte I tratar de escucharse entre vosotras y decir tranquilamente lo que habeis preparado: nombre y apellido y lo que queráis

**2. ESTELA GARCÍA:** pues yo soy Estela García y voy a dar mi opinión de los temas que he leído de los artículos I bajo mi punto de vista la evaluación de centros es uno de los aspectos mas importantes dentro del sistema educativo I porque al evaluar podemos obtener resultados a la vez que detectar err: errores II además a través de la evaluación se puede mejorar la calidad de la enseñanza I ya que la escuela es la unidad funcional básica del sistema educativo I mejorarla supone la mejor aportación que se puede hacer a la mejora global del sistema I y esto a su vez repercutiría positivamente en beneficio del sistema educativo I que son de los alumnos II para mi el termino de calidad educativa se puede emplear tiene muchas atribuciones I pero para mi la mas acertada es cuando se atribuye el termino calidad en función de los resultados II para mi la institución educativa tiene calidad en función de resultados de los resultados de los alumnos II de su preparación para la vida adulta y para el mundo laboral I a su vez para conseguir mejorar la calidad del sistema educativo I se tienen que llevar a cabo programas eficaces de evaluación I en que se puedan detectar errores y problemas I y así corregirlos mejorando la calidad de la enseñanza II yo pienso que esto se conseguiría conjugando la evaluación interna y la externa I ya que la interna se contraía en el análisis y evaluación tanto del resultado del alumnado como del perfeccionamiento del centro I y la externa se encargaría de la responsabilidad básica de la evaluación de errores externos a la institución.

**3. ELENA BARDILLO:** soy Elena Bardillo y voy a dar mi opinión de: I de lo que leído sobre la evaluación de centros I pero más que nada me voy a centrar en términos de calidad que es lo que más me ha llamado la atención I y: pienso que actualmente está: en boca de todos I todo el mundo habla de calidad y muy recientemente las leyes de educación I pero: e: pienso que no para todos tiene la misma concepcion II para algunos la calidad es sinónimo de resultados I como como ella ha dicho de resultados de los alumnos I y la adquisición de conocimiento I pero para mí esto no: o sea yo con esto no estoy de acuerdo ya que creo que lo único que hace es darle prestigio al centro I no: no: no es lo más propio para: para lo que es la calidad para mí I que mmm:: creo que la calidad I e: en estos centros lo único que persiguen es el título y y: el título de excelencia I y que: para lo único que hacen las evaluaciones es para: para eso para tener el título no creo que sea para que los alumnos tengan: mejor o peor conocimientos I e: e: los centros que: a los centros que les interesa mejorar su proceso I de enseñanza aprendizaje I sí que creo que: les interesa más la calidad pero basada en la equidad I y: mm: creo que vamos esto consistiría en ir evaluando poco a poco y así habría feedback pues para el profesor y saber lo que: esos alumnos de verdad necesitan II y luego: lo que me ha llamado la atención es el modelo de excelencia FQM que: no lo he acabado de entender I y: no sé lo poco que he entendido es que: que el líder es que: va a proponer el modelo I pero: no es que no entiendo I como se mide esta calidad I no sé I no sé qué tiene que ver y nada pues para: finalizar para mí el el término calidad tendría que ver también con el término de centro educativo I y para mí un centro educativo es el lugar es en el que: se producen interrelaciones I aprendiendo unos de otros I en un proceso de interdependencia: con el medio I y nada para terminar lo único que quería decir es que: la evaluación para mi debería ir orientada a la toma de decisiones y proporcionar proporcionar un feedback al profesor....

**4. MARÍA JOSE HS:** bueno yo me llamo María José I Hernández Sánchez I y he hecho bueno he extraído las ideas principales que yo he visto de los textos I y bueno empezaré comentando que: pues que actualmente con todos los cambios que se están produciendo I pues es e: es

necesario plantearse qué está pasando con : con con los centros educativos I y que: actualmente están llegando de los Estados Unidos muchas tendencias I hacia: tratar I e: la escuela como: como al- como una empresa yo creo que esta esta en un erro para mi es un error I pero bueno si que: se pueden extraer ideas que puedan llevar a la calidad I pero no todas I no todas I em:: II hay que verlo desde e: muchos puntos e: puntos de vista: I porque la institución escolar son muy complejas y la verdad es que tienen muchas puntos muchas: analizar muchos puntos de vista I e: también creo que como que hay que trabajar e: de una forma continuada I y: e hay que ajustar todos los cambios que se hagan al centro I y las técnicas incluye que en: en: en el proceso de cambio participen todos los agentes que participen tanto padres profesores alumnos I y bueno la importancia que yo le doy bastante importancia a la evaluación I porque: más desde este punto de vista para mejorar I siempre que sea para para mejorar I no para: para comparar con otros centros I o para desprestigiar a un centro y darle menos: menos valor III bueno que: III también me ha llamado mucho la atención: pues que se le tiene que dar mucha importancia III uno de los autores dice que hay que darle importancia a la descentralización precisamente por eso porque cada centro tiene características diferentes I y que: el profesor dependiendo de lo que se quiera llegar a evaluar pero que: bueno pues ya termino porque...

**5. ESTER CORCHETE:** yo soy Esther Corchete y he hecho una redacción sobre los artículos que he leído I y: eso es I todos estamos de acuerdo en que la escuela como institución educativa es un eje fundamental de esta sociedad I (*risas*) II bueno I todos los ciudadanos asisten: durante un periodo de su vida a la escuela independientemente de la clase social a la que pertenezcan sexo profesión y otros aspectos I por estas razones debemos asegurarnos que las instituciones educativas no reproduzcan las desigualdades existentes en la sociedad I así como que la escuela responda y se amolde a las necesidades de la sociedad tenga e: que tenga el momento I como se expone en la LOGSE I e: desde hace décadas la calidad de la educación se ha convertido en una cuestión no sólo de preocupación sino también de debate I y se ha considerado como un reto en la mayoría de los países I al hablar de educación unida a calidad es indispensable también hablar de evaluación II cada ley de educación establece la evaluación desde una perspectiva I (de diferentes aspectos) I pero no responden a la pregunta a la pregunta que tanto debate suscita: evaluación interna o externa I según los artículos que hemos trabajado todos exponen exponen los pros y contras de ambas I pero nadie dice cuál es la más adecuada I en mi opinión y tras la lectura de los artículos me inclino por la evaluación institucional I ya que combina la evaluación interna y la externa II y por como expone Mateo en su artículo I la evaluación institucional ofrece una importante aportación de valoración añadido I en términos de comprensión de la realidad educativa evaluada I y fav- es favorecedora de los procesos de desarrollo institucional y de la mejora de la gestión de la calidad I respecto a la evaluación interna I opino que es indispensable combinándola con la externa I pero deben realizarlas personas preparadas ya que no se trata simplemente de analizar e interpretar datos I sino que deben ser personas preparadas en el ámbito de la evaluación educativa I y no de evaluación general I sino que conozcan y comprendan el contexto de la educación I y pudiendo hacer propuestas de mejora para la calidad del centro II son muchos los factores asociados a la calidad I pero se deben señalar cuales son esenciales y prioritarios porque en los artículos nos aparecen unas listas según: según la OCD y según muchos autores según las leyes y creo que debería ser una lista: un poco más seria por un: por especialistas en el tema I y para terminar I e: comentar el concepto de calidad en el ámbito educativo I ya que: e: opino que en educación no se pueden marcar tanto y tan distintos criterios de calidad I ya que: es más importante tener en cuenta los recursos o los servicios o la excelencia que tenga una: una institución I como por ejemplo pasaba con la universidad de Salamanca I que también: su prestigio su tradición los alumnos pues que asistieron: los ilustres

que asistieron a las aulas I pero en ningún momento ese prestigio I puede simplemente puede valer como criterio de calidad porque: hay factores más importantes I como: no sólo el resultado de los alumnos sino también la formación y eficacia de los profesores y los servicios que ofrece.

**6. NATALIA TEXEIRA:** mi nombre es Natalia Texeira y voy a hablar pues: de todo lo que hemos leído pues es eso lo que más presento es la evaluación I e: y eso que yo de la información que he leído pues: que me quedo con que la evaluación pues es algo muy complejo: I además muy costoso que: no se puede hacer a la ligera sino que hay que tener muy claro que es lo que se quiere evaluar y: y cuando es necesario hacerlo I pero que eso que la evaluación es un proceso que es necesario para: para llegar a la mejora I y porque nos va a aportar siempre mucha información sobre el proceso II en mi opinión para que: para que dé buenos resultados I no se: no nos bastan solo con hacer una evaluación interna o una evaluación externa I sino como he leído que indican los autores I que es mejor que se equilibren las dos I porque la evaluación interna pues e: es necesaria porque son: son ellos los que conocen la realidad educativa I y si se hiciera solo evaluación externa I pues quedaría un poco: sería demasiado: simple puede ser: sin sin tratar demasiado a fondo en lo que llega en cuanto a la evaluación externa I pues lo mismo pues para dar una versión a lo mejor más objetiva de: de lo que pasa I y: las (¿?) que se aportan en: en uno de los artículos para llevar a cabo esta: esta evaluación I que eso que a mí me ha parecido muy interesante como el que: tanto la evaluación externa como la interna intervengan: personas: o sea que en la evaluación interna intervenga un especialista en evaluación externa I y en la evaluación interna pues al contrario I pues desde dentro de una misma: dentro de un mismo proceso se pueden ver los diferentes puntos de vista I y el otro punto que dice que: que eso que fusionar en un solo informe I toda la información pues también me parece muy: muy importante porque es como condenarles a entenderse I o sea tienes que preparar un informe con: con la evaluación de ese tema: y eso con lo que habéis obtenido de la evaluación externa y tenéis que llegar todos a un acuerdo sobre lo que: lo que pasa pero la pregunta que se me plantea es si: si dado que no sé si puede ser si puede llegar a pasar I pero que la evaluación interna y la evaluación externa sean totalmente distintas? I ahora que haces ahí para que se entiendan o: o que que criterios hacer para que puedan llegar a un acuerdo II y eso I ya para concluir decir que que me parece tan importante I o sea que evaluación me parece un proceso importante pero I más que: la evaluación en sí e: la utilización que se haga de la información que aporta I o de lo que comentaba yo que si es para comparar entre centros si es para: en realidad para la mejora I y

**7. XX:** la evaluación de centros consiste en hacer una descripción que evalúe la evolución y los resultados I del mismo teniendo en cuenta los objetivos las condiciones y circunstancias del centro I a la hora de evaluar I se hace uso de dos enfoques I por un lado I los orientados a constatar la eficacia la excelencia y la calidad que bueno no me voy a meter en ella ya han hablado mis compañeras I de las diferentes: calid- calidades no las diferentes formas de ver la calidad I y por otro lado los que colocan el énfasis en la mejora de la institución I las estrategias evaluativas se dirigen en un primer momento por la: acción externa y después I por la reflexión autoevaluativa o evaluación interna I para mí me parece tan importante la una como la otra se complementan I y no habría que darle más importancia a una que a otra I y yo creo que no tengo nada nuevo que

**8-. NOELIA ARIAS:** yo soy Noelia Arias y básicamente las ideas que he recogido ya las hemos comentado pero: bueno I brevemente I la evaluación de centros está dirigida a la persecución de mejora de la calidad educativa I entendiéndola dentro del contexto del centro I está se relaciona con todos los factores que inciden en la evaluación como puede ser el lideraz- el liderazgo del director la responsabilidad de los docentes I la planificación de objetivos y

---

actuaciones I el rendimiento de los alumnos I estrategias de evaluación I calidad del currículo, etc I la evaluación de centros pues quiere modificar las actitudes del contexto escolar y genera una actitud e: reflexiva que también da confianza en la capacidad de realizar progresos en lo referente a la educación I e: existen dos perspectivas básicas I en los que se centra la evaluación I como puede ser la interna y la externa II e: la interna está gestionada desde la propia institución y: se basa en los procesos educativos I como puede ser análisis evaluación interna de los resultados de los alumnos I y el funcionamiento del centro I esta evaluación interna debe trabajar la calidad desde la diferencia dando lugar a la propia identidad del centro pero sin alejarse de la norma común I por esto debe estar relacionada con la evaluación externa I que se encarga de los centros: que los centros respeten las normativas legales comunes a todos los centros I e: decir también que existen diversas orientaciones en las evaluaciones de los centros I y: la que yo destacaría sería la evaluación institucional I que intenta conjugar los dos procedimientos para conseguir un objetivo común que es I la gestión de eficaz de la calidad educativa I el marco de la propia institución y ya.

**9. LAURA SERRENDO:** yo soy Laura Serrendo y: como ya han dicho mis compañeras lo que es la evaluación pues yo voy a continuar I creo que la evaluación se debería realizar en centros educativos en los que se lleven a cabo una realidad dinámica dentro de una organización formal I e: estableciendo una comunidad educativa I cuyos procesos de desarrollo e: tiene que mantener una relación de interdependencia I como contexto social en el que el centro está inmerso I de este modo el diseño evaluativo estará condicionado por el concepto que tengamos de él I y al carácter que asignamos al término calidad educativa que cada uno tenemos: una opinión sobre ella I y la manera en que están interrelacionados los extremos I la calidad educativa puede ser entendida desde varias perspectivas como por ejemplo la calidad como excelencia I en función de los recursos I en función de los resultados etc II pero lo que si que: que tiene que creo que queda claro es que: para llevar a cabo la evaluación de la calidad educativa son necesarios unos indicadores I que muestren los datos recogidos de manera sistemática I que informan respecto de los recursos impartidos I de los procesos realizados o las metas conseguidas I en relación con los objetivos de calidad que se había propuesto en el centro educativo II estos indicadores son útiles para valorar y mejorar los procesos internos de una institución I y para establecer comparaciones con otras instituciones o sistemas II lo que cabe destacar es: que retomando los distintos enfoques que hemos estado hablando de: evaluación externa e evaluación interna e: la estrategia externa está orientado a constatar la eficacia la excelencia y la calidad entendida como un concepto absoluto I de este modo se identificarán los factores comparándolos con los paradigmas de excelencia I mediante el desarrollo de instrumentos para llevar a cabo ee: políticas de actuación concreta II mientras que la estrategia evaluativa interna o autoevaluación es un enfoque orientado a la mejora o perfeccionamiento de la institución I la calidad entendida como un factor de consenso I y basada en principios de equidad I mediante la retroalimentación II los modelos llevados a cabo por ambos son los siguientes I mientras la evaluación interna sus procedimientos se centrarán en el análisis y la evaluación interna de los resultados del alumnado y del funcionamiento del centro II la evaluación externa utilizará estrategias evaluativas como auditorias I e: a través de la normativa legal I y la evaluación I junto con el control externo respecto de los resultados del alumnado III las orientaciones básicas en la evaluación del centro se centrará en el proceso de acreditación II otro sería será la orientación basada en la autogestión: Y la evaluación institucional que para m:í opinión concreta es la evaluación que que es la que mejor se adapta a centros educativos ya que interfiere la evaluación externa y la interna I luego como mi compañera ha dicho también el: I: no entiendo lo que es el modelo FQM II sé que hay cuatro primeros principios de agentes luego el proceso y luego los resultados pero no sé: qué estrategia se lleva a cabo y nada más

**10. PAOLA NAVAZO PRIETO:** yo soy Paola Navazo Prieto y muchas de las cosas que yo pensaba decir ya las habéis comentado vosotras y: en general nada quiero decir de la calidad que creo que: es una cosa muy ambigua y que siempre va a ser en función de: del punto de vista que tenga cada uno I y los padres por ejemplo van a: a tomar por calidad una cosa que para los profesores es diferente I y va a ser los intereses que ellos quieran para sus hijos y para ellos mismos I y luego decir que creo que la: evaluación en los centros mucho:s muchas veces se hace como: no se hace para la mejora en muchos casos se hace como una homologación como conseguir I los: los requisitos que tienen que tener de cara a la gente y es como una facha realmente no es así I hay muchas que no se ve que no se cambian o que se va alargando el proceso y luego no tiene ningún efecto y luego también decir que me a parecido importante el punto 16 que se trata en uno de los artículos que dice que I que hay que conseguir y mantener la credibilidad del sistema educativo y creo que: que que lo de la evaluación viene un poco dado porque la gente no cree en el sistema I y entonces es un problema y hay que dar más transparencia y que la gente vea como I como se llevan a cabo las cosas II y un problema para evit- para que no haya esa transparencia también I yo creo que está en el aula mismo I y que se está evaluando al centro I como sistema y me parece muy bien pero también hay que evaluar dentro de la: dentro del aula I porque ahí el que decide es el profesor y los alumnos no tienen nada: de opinión I y eso también en el FQM que tampoco no lo tengo muy claro pero he visto que: que los alumnos solo se toma en consideración el 9% de su: de su satisfacción I y creo que los que más satisfechos que debieran de estar de la educación son ellos

**11. CARMEN:** yo soy Carmen Muñoz y: ya casi todo está dicho I entonces creo que voy: a pasar directamente a destacar en base a los artículos que yo he leído I pues bueno como hemos leído todos las funciones que tiene la evaluación I bueno I algunas de las funciones que tiene I la primera I y yo creo que I una de las más importantes I sería pues facilitar un servicio pues a todos los alumnos I o sea que tendiendo a sus necesidades I que ayudando al al profesorado a detectar I los niveles de éxito también del fracaso I y pues para garantizar de esta manera de esta manera pues que se abordan pues todas las necesidades intereses y motivaciones de los alumnos II luego también e: considerar e: pues todos los aspectos que influyen en el logro de los alumnos I pues que: la mayoría de evaluaciones I se centran solo en los resultados I es decir en: el expediente académico I y bueno una evaluación pues tiene que ser íntegra y completa I luego también e: pues debería preservar la continuidad y flexibilidad que tendría que tener el sistema: educativo I luego también pues debería examinar y guiar el trabajo de los grupos I y de toda la comunidad educativa en general I luego también debería emplearse para la mejora escolar y no solamente para elaborar informes pues que se queden ahí I pues papel mojado I luego también e: pues de la misma mene- de la misma manera esa información de los informes e: tiene que servir e: para algo más e: pues e: la evaluación también tiene que suministrar e: todo tipo de informes de: de: de valoración sobre cualquier aspecto I e: también pues la evaluación tendría que tener en cuenta e: pues todo los criterios a la hora de evaluar I y uno de ellos I pues yo creo que es muy importante serían los valores I los valores en general de los alumnos y yo creo pues también que de: de los profesores I padres de todos aquellos que estén implicados en: en educación I luego también e: examinar pues si la escuela obtiene o logra ese: nive:l de excelencia el que se supone pues que todos los centros e: persiguen I e: también ayudar al profesorado pues de alguna manera pues a tratar o a detectar pues injusticias I y: pode:r e: resolverlas I dar una atención equilibrada pues a alumnos y profesores pero yo creo que más a profesores porque claro la evaluación es una herramientas para los profesores I aunque esté aplicada para los alumnos II para valorar al resto de personal I e: de la comunidad educativa como ya he dicho anteriormente e: informar a los destinatarios I no solamente: a inspectores profesores sino también a padres I y sobre

---

todo a los propios implicados que serían los alumnos I y: pues bueno e: promover cambios o introducir novedades pues en la metodología en las estrategias

**12. MJRC:** Bueno I has cortado no? o si no interfiere allí I vale pues lo habéis hecho bien I tanta preocupación pues era esta la idea eh? I lo de más lo de menos está bien (*risas*) a ver entonces e:sta segunda parte I a ver si os ha surgido alguna cuestión que podéis entre lo que se ha dicho solo eh? no? lo que ha dicho una compañera u otra I si os habéis oído I e: queréis aclarar algo queréis debatirlo: dar vuestra opinión: mmm III cogéis la palabra: II alguien quiere coger la palabra I pensar alguna cuestión II no tenéis ninguna opinión habéis estado pensando en otra cosa: I bueno pues entramos si queréis directamente I no debatimos I al tema de: es que lo habéis comentado ya porque alguna habéis intervino con el tema de evaluación interna y externa III estamos todas de acuerdo con eso (no se entiende) estáis todos de acuerdo en lo mismo pues: venga alguna: alguna hace alguna aport- alguna hace alguna aportación pero con micrófono si no no se oye o sea que da igual

**13. EB:** Sí que estoy de acuerdo en la evaluación en la evaluación institucional pero I creo que: realmente e: la evaluación o sea si solo hubiera evaluación autoevaluación o evaluación interna sería suficiente para: para saber I si las cosas se están haciendo bien o mal I o sea para: tomar las decisiones y para ver si: si el proceso de enseñanza aprendizaje se está llevando I bien o sea me parece que para: que haya cambios y mejoras vale con saber e: con hacer la autoevaluación o sea el: la evaluación externa lo que realmente te va a dar es es el título y: y alguien superior o más titulado o lo que sea I darte: pues eso ese título de excelencia pero es que no va a cambiar nada II me parece a mí no?

**14 MJHS:** Bueno yo estoy de- yo I estoy no estoy de acuerdo contigo porque en realidad la externa también es necesaria I porque la externa ayuda a que haya una: igualdad entre centros I porque igual I un centro: es muy es- un centro en la en la or- I la organización de un centro está muy bien organizada y de esa organización se podría apro- aprovechar a otro centro I porque la conoces y si no hay evaluación externa no hay diferencias de información entre los centros

**15. PNP:** Bueno yo también quiero decir acerca de eso I que sí que se puede aprovechar para todos los centros pero no todos los centros son iguales y hay más más matices que influyen en en el centro y entonces ya estás entrando en la comparación I de centros entonces serían los privados los concertados y ya y habría un problema I y luego aparte I que: que la evaluación externa I se realiza I en base I a información que ofrece el centro que ha recogido él o sea I que: si que hacen un o sea que los datos que tienen son más o menos los que les ha dado el propio centro entonces eso también puede estar un poco: un poco trucado no sé

**16.NT:** Eso que yo quería decir más o menos lo mismo I que: que yo creo que es esencial también que haya una evaluación externa I porque tiene que haber algún tipo de control I y: y si solo se: y si los centros solo se basan en lo que ellos quieren ver I o sea es que I por mucho que evaluaran I para I os- ellos van al final cumplir sus propias expectativas las cumplan o no entonces que necesitan un poco: un poco I el que les ponga: las cosas claras o si haber si me explico I que sería un control desde fuera que vea también lo que decía lo que sucede en los otros centros I y haber si si lo que vosotros creéis que es bueno es en realidad bueno I comparándolos con otros centros no es solo los resultados I sino el proceso que estáis llevando I los: las cosas según se van haciendo I y: y una evaluación externa pues para eso para que se asegure más el control vamos I que asegure que se cumplen los derechos tanto de todo el personal que: que trabaja en el centro de los alumnos de los padres de: o sea ahora m: un control no solo de lo que ellos quieren ver I porque si solo fuera una evaluación interna I se



---

basaría en: pues básicamente en los resultados unas buenos resultados y nos vale I y yo creo que: que es necesario algo más

**17. MJRC:** Pues sí estás de acuerdo I entonces I pues nada bien I pasamos entonces rápidamente a pesar de ser tantas I al último tema I a esta velocidad a la que vamos I eh? bueno vamos a ver I el tema de los planes de mejora I se supone que habéis leído I se supone I la orden de la junta de Castilla y León I de cual es el procedimiento para implementa un plan de mejora en un centro educativo de Castilla y León I que fue un poco similar a la orden que sacó el Ministerio de Educación antes de que pasaran las transferencias a la comunidad eh? o sea que no I no es que Castilla y León se haya inventado nada nuevo eh? es prácticamente lo mismo I y luego se supone que os he dejado algún ejemplo de I plan de mejora en algún centro de secundaria I (*alguien habla pero no se entiende porque está sin micrófono*) si queréis hablar coged el micrófono o si no no se oye (¿?) no importa I aunque preguntes

**18. C:** Era solamente una pregunta que relacionado con los ejemplos por ejemplo el que está en la facultad de psicología I realmente especifica I qué mejoras han hecho (porque es que yo) me lo he leído me lo he leído dos veces y me he quedado igual I en el del Alberca I si que I se ve el objetivo muy claro I y es por la introducción de las nuevas tecnologías I tanto en un: en: en el aspecto administrativo I para todos m: los documentos del centro ponerlos en soporte informático I como para introducir las nuevas tecnologías I para el alumnado y para el profesorado II pero I realmente en la facultad de psicología no: no me ha quedado muy claro

**19. MJRC:** Bueno I ahora te contesto I el tema es que en la facultad de psicología claro no es un plan de mejora (para centro no universitario) I está basado en: vamos a ver el modelo de base aunque no lo hayáis entendido ya lo explicaremos mañana en clase I es el modelo FQM I que tiene una serie de criterios en los cuales se basa toda la recogida de información para hacer la evaluación I entonces es muy importante el tema del liderazgo I es muy importante el tema de la satisfacción de cara a los: resultados I de satisfacción de los alumnos profesores de todo el personal que esté por allí I y luego los se tienen que evaluar también procesos I de la manera que sea I ya sea través de cuestionarios de autoinforme m? Lo rellenan profesores lo rellenan directores etc I bueno entonces el proceso es similar en secundaria y en universidad lo que pasa que la universidad tiene unos matices especiales I el poneos allí esa fotocopia es porque el modelo de base es el modelo FQM en los dos sitios I aunque ahí en esa ponencia que presentó José Luis Vegas que es el decano de la facultad de psicología I que presentó en un congreso que hubo de calidad aquí en Salamanca el año pasado I pero bueno no especificaba la mejora que había ido pero bueno I más me interesaba los de secundaria eh? eso para explicaros que también en la universidad el modelo el modelo de base sigue siendo el mismo I el modelo de gestión de calidad total I entonces e: lo que quiero es que al- vayáis interviniendo I eh? poquito I los que queráis I en la medida de lo posible alguno o alguna idea más I sobre que: os parece el tema de planes de mejora I porque es la realidad de lo que estáis hablando de la teoría sobre evaluación de centros I que si la interna que si la externa que si no sé qué I el tema es que si la administración ya lo tiene eso estipulado I no quiere que los centros se queden porque al principio hubo un plan EVAX muchos años bueno I ya una década I donde se quedaban en eso en que los centros hacían una evaluación: se quedaba con un informe I pues haber estos aspectos positivos negativos y nada más I entonces lo que hicieron es introducir esta teoría de los planes de mejora para que I detectaran en esa evaluación: pues qué aspectos se podrían mejorar pero cuestiones muy concretas I no eran grandes: objetivos de mejorar todo el centro toda la organización no si no: pues aquí I plantear una página web para transmitir información entre unos y otros vale I m: entonces que os ha parecido m: el proceso que sigue la administración para poner esos dar esos planes de mejora a los centros I e: eso lleva un proceso I como habéis leído me gustaría que comentarais cual es el proceso si ese

proceso os parece: m? mmm no sé I e: y luego pues si lo veis viable en los centros I aunque no habéis estado en el practicum en segundo en algun centro donde se ha llevado un plan de mejora? I los que habéis estado enterado en segundo? bueno I para que hubiereis visto un poco en la realidad como se está trabajando tiene que haber un equipo de mejora dentro del centro I que lo forma el equipo directivo con algún I profesor más I de estos voluntarios I entonces bueno que hablarais un poco de los planes de mejora porque eso ya es la realidad I cuando os vayáis el día de mañana a presentar una oposición de orientación a lo mejor a secundaria os vais a tener que pres- a preparar un tema de evaluación y allí un plan de mejora va a tener que estar I os vais a tener que leer porque aunque se modifica alguna normativa I e: las cosas tampoco van a cambiar tanto I entonces que veis e: analicéis un poco (penséis pues oye) a mí me parece: sobre los planes de mejora estos argumentos I a favor o en contra I y si no (miráis a ver) esto y también podéis responder un poco e: qué argumentos daríais vosotros en un centro educativo? suponeos que estéis en el departamento de orientación I y decís pues a nosotros nos parece adecuado que se inicie un plan de mejora en este centro I y la gente parece que no está muy dispuesta y tal I entonces qué argumentos le daríais vosotros al centro I al claustro I al consejo escolar I para que propusiera un plan de mejora I si habéis leído alguna cosa de las ventajas que tiene o inconvenientes o lo imaginéis vosotros I eh? un poquito sobre el tema de los planes de mejora I eh? haciendo un esfuerzo I hay una serie de claro I no se dan planes de mejora para cualquier cosa I hay unas líneas prioritarias que ya sabéis cual son I en los planes de mejora I entonces la orden hay unos temas prioritarios tatatitata I cuatro hay me parece o así I que os parecen esos temas prioritarios? I o sea hay muchos temas para debatir I para que ehehe vayáis participando más o menos y comentéis eh? o sea (que les hayan asaltado) ideas I e: a alguien se le ocurre así de pronto algo I para cortar un poco el hielo I alguna opinión? una

**20. PNP:** Bueno yo quiero decir que no entiendo es por qué en los planes de mejora los ámbitos de aplicación se limitan I a apoyos con discapacidades auditivas y visuales I y los demás qué? I o sea personalmente creo que hay más problemas a parte de ese y solo eso

**21. MJRC:** (mueve las manos para que los alumnos debatan entre sí, pasan unos segundos y nadie habla) bueno es que...

**22. MJHS:** Bueno yo según lo entiendo es que es prioritariamente I o sea que si hay una serie de proyectos que se presenta y hay un presupuesto de 60 mil euros (por decir) e: que el presupuesto general me imagino que habrá unas prioridades I y será prioridad esos sectores I no que solo hay que esos sectores se les vaya a proporcionar sino que ante antes ante diferentes propuestas I serán esos antes que: que el resto bueno cumpliendo también (¿?) las características que se les piden

**23 EB:** A ver a: mí I sí que me parece que puede ser I e: se puede llevar a cabo en los centros I más que cualquier otra cosa un plan de mejora me parece que sí I porque: pone que: o sea I la filosofía según e: el reglamento este de Castilla y León es I (es conocer) las necesidades y las expectativas de los alumnos y las familias como usuarios: asumiendo la responsabilidad no? I dice que es importante el papel de de las personas I que: trabajan en esa organización I y: dice además que: es muy importante la implicación del profesorado I trabajando en equipo I el trabajo de los padres de los alumnos y todo eso entonces sí que me parece que se puede llevar más a cabo porque I m: pone: o sea I lo: lo que quiere es que: las necesidades de la gente que está aceptada en el sistema educativo I pues se tengan en cuenta I entonces m: sí que me parece eso: que me estoy enrollando (*risas*) I quería decir además I que bueno (el informe del) plan de mejora proviene primero de una autoevaluación I y luego de una evaluación

---

externa I y que se tiene que llevar e: ambos I entonces como decíais que lo ideal sería la evaluación: interna y externa I pues sí que me parece que: es I viable

**24. MJRC:** Alguna más I alguna intervención más a ver I qué m: qué les diríais vosotros a un claustro de profesores para animarles a: a a elaborar un plan de mejora o participar en un plan de mejora I qué ventajas creéis que tiene para el centro I tener un plan de mejora I dentro del centro

**25. MJHS:** bueno yo creo que como ventaja principal es que como tiene que implicar a toda: a toda la comunidad educativa pues hará más activa I y: e implicará más a la gente y se trabajará más a gusto yo creo que sí que hace que: se remuevan y se hagan más actividades I gracias a: a los planes de mejora I hombre eso sí siempre hay que contar con gente que que le interese I me imagino que a partir de esa gente que le interesa personalmente I irá moviendo a más gente

**26. LS:** yo creo que lo primero que haría en un consejo: para: debati:r si necesitan un plan de mejora era I mostrarles los problemas que tiene el centro I pero: sin ninguna: cuestión subjetiva ni nada I siempre I e: los problemas tal y como pasan I si: el director I si el director tiene: problemas que incluso a algunas veces se: se lo tragan todo ellos I y: y no hacen: e: públicos I esos problemas I yo lo que haría era presentarlos a todos I y de esa manera: se llevaría a cabo el plan de mejora

**27. NT:** que yo: eso que estoy con lo que ha dicho ella que como tienen que: que incluir a toda la comunidad educativa I pues entonces también los profesores se sentirán o sea tendrán que acoger responsabilidades I y que ta- que con eso se sentirán también más: más insertos en lo que es la la educación I ya no se verán como muchos de los problemas que tienen también los prof- tanto los profesores como otros componentes I vamos que se sienten meros transmisores de: de conceptos y que allí no: que no valen para mucho más I y en cambio si se les incluye en un plan de mejora y tienen que: que preocuparse también de ser responsables con el y elaborarlo e intervenir en ello I puede que: que tenga otras ventajas.

**28. MJRC:** os parece muy problemático el proceso I para establecer un plan de mejora? I os acordáis como era el proceso? I os parece muy burocrático? I im-impediría: mucho: el proceso el desarrollo de un plan de mejora en un centro I cuál es el proceso? I como se inicia? alguna que lo haya leído así un poco lo tenga por ahí resumido un poco en resumen aunque no lo tengáis todo: II hay que hacer esto luego esto luego esto

**29. EB:** el proceso es primero se nombra un equipo de mejora no? I y luego este equipo de mejora define el procedi- e: define como se va a llevar el procedimiento I y se hace: vamos el procedimiento se lleva a cabo de a través de una autoevaluación I y esta evaluación tiene como referencia unos contenidos y unas conclusiones que serán las que se reflejarán en la memoria del curso anterior I em: se basarán e: esto la autoevaluación se basará en los modelos estandarizados contextualizados I a centro educativos I eso no lo sé no lo entiendo I y se apo- se apoyará en los re en los resultados contribuirán a identificar las áreas de mejora I que es ya a partir de ahí lo que se incidirá y en lo que se mejorará I seleccionando primero: las las más prioritarias I luego pone que: m: I seleccionadas las áreas de mejora se formularán los objetivos realistas concretos y evaluables y alcanzables I y esta e propuesta será llevada al claustro y luego se: se: se le comentará al consejo escolar para que de: de para que el proceso se lleve a cabo o no I entonces a mí me parece que: I yo creo que sí que está: que vamos que no es muy burocrático I o sea primero hacen una autoevaluación y luego ver qué áreas son las que más necesidades tienen I si que me parece que: vamos no es muy: muy engorroso I no sé

**30 MJRC:** no te parece que vamos no os parece que hay mucho trabajo que hacer de mucho papeleo I y luego hacer un resumen y un informe I y todo el peso cae sobre ese tipo de mejora I pero básicamente el equipo de mejora es el equipo directivo del centro I con algún profesor pero: toda la carga va sobre el equipo directivo I entonces todos los planes de mejora están basados en un tema que es el liderazgo y I y donde hay un centro donde el equipo: es un equipo entusiasta con muchas ganas de hacer creativo y tal I esos planes de mejora suele tener ese equipo I pero si no hay un equipo del centro y tal I pues no se llevan a cabo I que los profesores individualmente I no tienen la suficiente fuerza para: animar a más gente y es complicado I bueno I tenéis que comentar alguna cosa más:

**31. EC:** yo pienso que a lo mejor I como dice que el: que el equipo de plan de mejora que tendría que mirar las áreas y que todo eso las necesidades y I que todos los alumnos que a lo mejor eso que en la: en la evaluación interna y en la evaluación externa podrían reflejarse I no sería tan largo I reflejándolo y encima: o sea como las auditorías I se les da un plazo esto tenéis esto es lo prioritario para mejorar I y de ahí elegir lo que queráis de estas cosas prioritarias y ya se nombra el: el equipo de plan de mejora I y se lleva a cabo I que yo creo que se ahorra mucho y a lo mejor la gente ya se implica algo más porque se le quita más trabajo

**32. MJRC:** Si el tema que tienen los incen- los incentivos dentro de secundaria: es que es muy relativo que para los profesores I aparte de todas las horas que ya sabéis que tienen de clase: e: entonces no hay un horario libre para poder trabajar: reunirse I hay unas horas concretas a la semana ya sabéis el horario no? I pero: claro I requiere más trabajo añadido porque tienen además un plan de formación lo habéis leído el equipo de mejora e: la inspección I bueno la dirección provincial la unidad de programas que les prepara un plan de formación: que yo no sé si a lo mejor un sábado por la mañana tienen que ir: pero y tal entonces ahí problemas de disponibilidad también de tu tiempo libre I y a cambio de? Hacer la página web del centro? I pues eso a lo mejor le parece a una persona entusiasmada de todas maneras hay que ser muy optimista porque el profesorado: luego: cuando estéis vosotros en los centros que estaréis algún día I en algún centro educativo seguramente I pues ya veréis lo que se trabaja y tal no

**33. EC:** que de todas maneras se podría se podría incluir a los alumnos en los planes de mejora I para la página web y todo eso: se podría incluirles I que yo al menos he participado en la: en la elaboración de la página web de mi instituto I que se: se les ponía a los alumnos I se les implicaba que no solo desde el consejo escolar sino los representantes del consejo escolar implicaban a los alumnos

**34. MJRC:** Y yo también cuando estuve también en el colegio e: hice la prensa estuve haciendo el periódico I y éramos dos o tres chicos o chicas: pero bueno que si que es verdad I que tiene razón (Risas) I que tiene razón a ver habla habla

**35 C:** Que dos cosas primero en: relacionado con la capacidad de liderazgo I que has dicho que yo creo que: no sé que este modelo se podría: yo que sé motivar un poco más la implicación pues si se mejorase la base de comunicación II me refiero I a que entre el claustro de profesores y el equipo directivo I pues que fomentar no sé más la comunicación pues que todos los problemas que se resolviesen entre todos I y no dejar toda la carga para el equipo directivo porque claro así como entonces luego I se van a querer mojar, no? hablando en plata pero vamos I y luego otra cosa pues que también que yo creo que: es: relacionado con lo primero que se ha dicho I que quizás e: no veo muy largo este proceso pero yo creo que hay problemas I que de un año para otro I pues: e: surgen I y no se terminan de solucionar pero es que ves que problemas como por ejemplo I e: el habilitar aulas por un: excesivo número de niños que que ese ese problema en ese momento tú con esos niños que te vienen que haces? I claro tu no puedes decir pues bueno voy a esperar voy a esperar a rellenar 80 cuestionarios I

mientras qué hago con ellos I es que claro es un es un problema de todos los días I y entonces pues claro no sé yo pienso que hay problemas que: que no pueden esperar de un año para otro I ni: ni el cumplimentar pues cuestionarios ni: ni vamos ni nombrar comisiones ni delegados

**36: MJRC:** ya I lo que p-que sí I que lo que pasa que esos problemas se van se van resolviendo en los centros I el problema de los centros de secundaria: I m: claro a lo mejor serían más fácil los planes de mejora si se hablara en centros de primaria I los centros de secundaria normalmente hay de muchos tamaños I cuando es un centro grande I el tema de la coordinación es muy muy compleja y el I entonces establecer planes de mejora por pequeñitos que sean I pues pueden incentivar un poco: ser un poco: un punto que contagie al resto de los profesores: y tal I pero es muy complicado I de todas maneras yo no sé las prácticas que habéis hecho en segundo: la perspectiva de cuando eres alumno es diferente de cuando eres profesor eh? I entonces I hay unas dinámicas que se generan en los centros que no son iguales en un centro ni en otro I aunque tú ahora vas con una idea de si esto es muy sencillo si esto es un tema de coordinación I bueno que a lo mejor es que ni siquiera se hablan los profesores entonces: em: los temas son complejos cuando se habla de organizaciones así eh? I y hay que tratarlos de alguna manera I que los planes de mejora bueno I son un buen motivo para que el centro inicie I mejoras o inicie tareas así de: de colaboración: de coordinación: aunque no sea para resolver grandes problemas porque esos problemas (lo ven) en el equipo directivo de principio de curso I no hace falta hacer una evaluación para verlo I pero bueno puede ser un buen motivo para eso de mejorar un poco toda la organización general del centro I yo he estado en unos ejemplos muy buenos de planes de mejora pero I había gente muy involucrada I muy: comprometida con el proyecto y entonces claro I se veía no eran sólo el proyecto que eran toda la gente que había detrás I que había mucha coordinación: gente que era más o menos amiga: mucha gente también joven I con mucho: entusiasmo I pero bueno esperemos que en el futuro que eso también ayude para algunas cosas I alguna cosilla más querréis decir? I no? bueno pues: cerramos

#### GRUPO DE DISCUSIÓN PRESENCIAL 4

**1-TUTORA:** Bueno e: iniciamos: el cuarto grupo de discusión: el: jueves 27 a las: siete y cuarto de la tarde I entonces: e: ya hemos establecido (ruidos) el orden en el que vamos a intervenir I si no nos interrumpe nadie I entonces I empezamos con el primer tema que era e: exponer cada uno I en unos tres minutos brevemente lo que para una ha supuesto la evaluación de centros en función del material que ha leído I entonces: e: coge la palabra la primera compañera

**2. JB:** Bueno me llamo Joanna Barroso y yo sobre la evaluación de centros me he fijado especialmente en el programa puesto en marcha desde el ministerio de educación I que es la calidad total de las escuelas U que está inspirado en el FQM I y el objetivo primordial de este: programa es la evaluación de los centros educativos I em: esta supervisión se debe principalmente al hecho de que: el: la calidad de la educación y su evaluación se están convirtiendo en un objetivo primordial para todas las sociedades I e: hay destaque principalmente dos modos de evaluación que son la interna y la externa I la interna está llevada a cabo desde la propia institución educativa I y: participan también algunos órganos de: el gobierno I y luego está la evaluación externa que es llevada a cabo por la inspección de enseñanza por agentes externos y (¿?) de enseñanza I m: pero para la evaluación de centros principalmente se recomienda la evaluación institucional y yo estoy más de acuerdo con ese tipo de evaluación puesto que es una mezcla de las dos: tipos de evaluación de la interna y de la externa I ambas ambos tipos de evaluación se complementan I y: y conceden mayor

---

credibilidad y se retroalimentan los datos que proporcionan uno con la que proporcionan lo otro I e: con esto lo que se pretende es proporcionar e: ampliar el concepto de: de centro escolar en pro de la comunidad escolar I y a mí me parece que es mucho más rica la evaluación institucional puesto que: colaboran tanto las instituciones internas como las externas I y: ofrece así dos tipos de perspectivas I la que te da I los propios agentes desde dentro de la institución I y: como lo ve la sociedad en general

**3. (NJ)** Ya está vale I pues yo soy Natividad Junquera I y: voy a hablar sobre el primer artículo de: que hemos leído que es la evaluación de los centros I pues quisiera señalar lo que más me ha llamado la atención que es que ha habido un momento en que he leído I que la sociedad actual I pues n: le da más importancia o sea I exige que la escuela de más cu- e: que dé más cuenta a la sociedad sobre la efectividad del propio sistema I sobre la calidad I sobre los resultados I y es que I estamos en un momento en que todo el mundo mira a la educación I y todo el mundo puede opinar II la evaluaci- entonces se lleva a cabo un: un programa de evaluación I encaminadas siempre a la consecución de: de la mejora de la calidad educativa I y siempre se va a tener en cuenta el contexto en el que está enclavado el centro I en el que están los profesores I en el que hay un ambiente I siempre se busca la calidad y mejorar la calidad entonces los factores que hem- que asocian a la calidad I pueden ser como el liderazgo del pro- del director I las expectativas positivas que I que pongamos en los alumnos I en el ambiente de trabajo y en el orden I y en el control de un aprendizaje I también hay que señalar que son importantes los objetivos y los contenidos I y toda la participación de la comunidad educativa I se busca siempre la colaboración y la opinión de padres I en su medida I posible II luego del artículo “el papel de la educación en la mejora escolar” I pues quisiera señalar III vale pues que una de las cosas importantes pues que fomenta la igualdad de oportunidades I aquellas personas que están más des- con mayor desventaja social I pues buscan que el profesor e: ponga más recursos y más medios a aquellos donde lo necesitan II a ver si hay más cosas I voy a cortar I es que no sé donde lo tengo ya me he liado lipuedo pasarlo ya?

**4. MJRC:** claro pásalo

**5. NJ:** es que me he liado

**6.GL:** Bueno e: mi nombre es Guadalupe López y teniendo en cuenta las informaciones extraídas de los artículos I e: pienso que la evaluación de los centros educativos es indispensable I y necesaria para que la calidad de la enseñanza y la educación progrese I y poder dar respuestas a los a los problemas que se vayan planteando I también pienso que en un proceso de evaluación de un centro se debe tener muy en cuenta las necesidades que los miembros del centros establecen y detectan I para mejorar se debe trabajar en conjunto I ya que e: un centro educativo está c- está constituido por profesores personal no docente alumnos etc I para evaluar creo que debe haber unos patrones mínimos I que cada centro debe cumplir I en común I con los demás I tenemos que tener en cuenta además que cada centro centro tendrá unas necesidades de mejora específicas I e: ahora se habla de calidad educativa desde mi punto de vista hay centros que tienen muchos recuersoso I también los resultados de los alumnos pues son espléndidos I pero algunos centros no sucede lo mismo I creo que si se consiguiera un equilibrio a nivel general tanto de recursos como distribución del alumnado por ejemplo I el dis- distribución del alumnado extranjero etc I puede llegar a conseguirse una mayor calidad I e: hay que evaluar las necesidades y cubrir las e: cubrir las mismas pero equilibradamente I para una mejora calidad I para una mejora e: de la calidad de de la educación y de los centros educativos I y los indicadores recogidos I e: los tengan en cuenta I y que actúen sobre ellos I estoy de acuerdo que: en la evaluación que la evaluación externa I pues e: se debe hacer conjuntamente con una evaluación interna I e: y

---

que la interna pues debe participar I algún agente externo I para que pueda haber un equilibrio e: en dicha evaluación I también estoy de acuerdo que los centros deben tener sus propias actuaciones I e: y que no sigan patrones idénticos a los a los dem- a otros centros o a unos patrones que: que les: indique la administración I porque no todos necesitan lo mismo dependería del contexto donde se sitúe el centro y de las características de sus alumnos para que realmente e: esa I esa calidad e mejore I y creo que desde mi punto de vista creo que esa evaluación pues se debería centrar I e:n en el contexto de de cada centro

**7. YMC:** Hola yo me llamo Yolanda Martín Crespo y de todos los artículos que he leído me voy a centrar principalmente en las funciones que creo yo que desarrolla la evaluación de centros I entre una de ellas está con la: mejorar los servicios dirigidos a los alumnos I otra es conseguir un servicio y unos logros excelentes I evaluar el contexto del centro es decir las necesidades de los alumnos I los puntos fuertes del centro I las oportunidades externas para mejorar la escuela I los problemas a solucionar etc II e: también debe de evaluar al profesorado y a todos los sus empleados I y: evaluar I informar de los resultados y efectos secundarios impacto I que pueda tener la evaluación II la evaluación al estar orientada a la consecución y mejora de: la calidad educativa I ayudar a detectar los puntos fuertes I y débiles I de instituciones educativas (*casi risas*) facilitar una estimación de la eficacia de una institución

**8. Yo soy Elena García y:** n: en la lectura de los tres artículos I me he centrado en lo que creo que son las funciones de la evaluación I y: pues eso la evaluación es uno de los medios más potentes para promover la mejora continua de los alumnos I de los programas de los profesores y de las instituciones educativas I e: la evaluación debe proporcionar información con el fin de guiar el proceso de toma de decisiones I y facilitar informes sobre las actas y la realidad de los servicios escolares I y sobre los resultados de los alumnos I y para llevar a cabo esta rendición de cuentas I se deben emitir informes objetivos que muestres áreas de desarrollo como punto fuerte I como punto fuerte II e: creo que debe tener una continuidad I donde habrá prioridades a la hora de asignar los recursos y será algo habitual en el proceso de: de los centros escolares II la evaluación debe ayudar a los profesores a examinar los niveles de éxito en grupo I en gru- en grupos de alumnos con diferentes capacidades I y también a fomentar la igualdad de oportunidades I es decir enseñar a los profesores a detectar injusticias II e por lo tanto servirá tanto a alumno como a profesores I y eso implica una interacción y negociación entre todos los que lo llevan a cabo I es decir se tiene que: dar una comunicación I e: la evaluación debe estar orientada hacia la consecución y mejora de la calidad educativa a través de la personalización II dirigir las evaluaciones de manera proactiva para así orientar la toma de decisiones de docentes y administrativos I y por último el (contenido y acción) de la evaluación depende de los poderes públicos I los cuales aseguran los derechos de las familias y los educandos

**9. PG:** Hola yo soy Patricia González y: me he fijado más en el: primer artículo de la evaluación de centros I e: con la evaluación de: de centros se persigue cambiar las actitudes del contexto escolar I y generar una actitud reflexiva para tener capacidad de realizar progresos educativos I es una necesidad derivada de una exigencia social y de la importancia que tienen el sistema educativo y su mejora I aporta información que facilita la evaluación de otros ámbitos del sistema I e: es un proceso retroalimentado re-retroalimentador del e: del proceso de funcionamiento del centro I donde se reflexiona para orientar la dirección de los cambios que se han de hacer para la mejora I e: la evaluación está orientada hacia la consecución y mejora de la calidad educativa I atiende dos perspectivas la descripción de la situación y resultados actuales y el proceso y dinámica del desarrollo I e: todo ello tenemos que tener en cuenta los procesos internos y los externos I después del proceso edu- evaluativo tiene los siguientes pasos I los análisis de necesidades I elección y concreción de los objetos de evaluación I

---

procedimientos recursos y normas | el análisis y la interpretación de la información | el enfoque evaluativo y la toma de decisiones | el uso intensivo y extensivo de la información | e: los planes estratégicos del centro y la metaevaluación | en el se- en el ars- en el artículo de los: del papel de la evaluación | e: pues está también dicen que la evaluación proporciona información con el fin de guiar el proceso de toma de decisiones y facilitar los informes de rendición de cuentas | y en un punto que: me he fijado es en el que hay que tener en cuenta | unas normas a la hora de evaluar que deberían seguir todos los miembros que: están dentro del proceso de evaluación | como es la adecuación | e la utilidad la viabilidad y la precisión

**10. LD:** Yo soy Laura Delgado | y me he detenido más en el artículo de evaluación de centros | que la escuela es la unidad funcional básica y de ahí la importancia de mejorarla | pues la sociedad le exige que dé cuentas sobre su eficacia y su efectividad | y con la evaluación de centros me parece importante ya que se persigue modificar las actitudes del contexto escolar y genera una activi- una actitud reflexiva | busca un mayor ajuste entre el co- centro y el contexto social | y luego tradicionalmente ha habido dos tipos de enfoques evaluativos | unos orientados a constatar la eficacia y la excelencia de la calidad que es la evaluación externa | y otros que ponen énfasis en la mejora de la institución basada en principios de equidad y de igualdad de oportunidades | utilizando estrategias de autoevaluación y de reflexión con un carácter interno | que últimamente están apareciendo enfoques que conjugan las dos perspectivas | como el enfoque anglosajón combinado o la evaluación institucional | y dentro de esta última | destacar el modelo basado en la calidad total FQM | que persigue optimizar los resultados | la satisfacción personal del cliente y tener un un impacto social: positivo | después también tenía las fases del proceso evaluativo pero como las acaba de decir ella pues creo que las omito | y respecto a las: al tipo de evaluación | pues decir que la evaluación interna es necesaria para generar compromiso y y y precisa del enfoque externo para que le confiera credibil- credibilidad ya que la retroalimenta y la somete a un análisis más plural y diverso | lo que le evita la subjetividad | y por otra parte e: la externa necesita ser sustanciada en la externa porque le aporta significado | y le evita desarraigo por lo que conjuga lo que hay que conjugar las dos perspectivas

**11. AC:** Pues me llamo Angela Castillo y nada que a través de la lectura de: de los artículos he llegado a las siguientes conclusiones | la evaluación de centros lo que pretende es la mejora continua de los alumnos | de los programas de los profesores y en general de toda la institución educativa | la evaluación está orientada a la consecución y mejora de la calidad educativa y para ello se deben determinar aquellos elementos o factores mediante los cuales vamos a incidir en la mejora del centro | en las últimas décadas se han utilizado básicamente dos enfoques evaluativos en relación con los centros educativos | el enfoque que se centra en la eficacia y la calidad que es de carácter externo | y se identifican los factores que determinan la eficacia | y posteriormente se elaboran instrumentos que la analicen para elaborar políticas de actuación concretas | y el enfoque que se centra en la creación de condiciones óptimas para el desarrollo de programas de actuación | que garantiza la mejora de la calidad basándose en la reflexión autoevaluativa | ambos enfoque e: atienden a ámbitos diferentes | por eso es importante combinarlos | ya que se complementan uno al otro | por ejemplo la evaluación interna se encarga de los resultados del alumnado | y funcionamiento del centro y por otro lado la evaluación externa es la que va a centr- la que se va a centrar en la adecuación de los centros a la normativa legal y al control externo con respecto a los resultados del alumnado | e: por o- por lo tanto se puede seguir distintas e: orientaciones evaluativas | de tipo externo como los proceso de acreditación | de tipo interno como la auto gestión evaluativa | y o bien una mezcla de las anteriores que se conoce con el nombre de evaluación institucional | y dentro de esta se encuentra el FQM | que estructura el análisis de las instituciones a partir de



---

elementos denominados agentes de calidad I en los que se incluye el liderazgo la política del centro la gestión del personal y los recursos I y por otro lado las diferentes modalidades de resultados I constituidas por la satisfacción del cliente del personal y el impacto social I y por último el punto intermedio que son los procesos I que es el que vincula los agentes con los resultados I los principios fundamentales del FQM son la preocupación por la calidad I la necesidad de formación de todo el personal la implicación de todo el personal en todo los momentos del proceso I y la mejora continua I por último en conclusión dentro del proceso de evaluación toman especial importancia la participación de la comunidad educativa y el trabajo en equipo I para alcanzar una mayor calidad y contribuir a la mejora personal e institucional

**12. MJRC:** Lo hemos hecho bien I es fácil I eh? no sé lo que habéis os habéis enterado de algo: no os habéis enterado de nada: os habéis escuchado unas a otras I mmm? como tenéis el mismo material pues más o menos muchas de las cosas habéis repetido ya habéis iniciado algún I alguna una diferenciación en la externa y la interna pero bueno I yo creo que: que bien el primer punto I e: ahora tendréis que ver si: si alguna de las cosas que se han dicho: queréis comentarlas I o: de lo que se ha dicho I porque estabais nerviosas oyendo primero I esperando que me toque a mí: y luego ya me he relajado porque ya me ha tocado II pasamos al punto siguiente I sobre el tema de evaluación externa e interna II e: habéis comentado pues en el artículo de Mateo I e: veis que hace esa diferenciación explicando lo que son los autoestudios I las autoevaluaciones e: con referencia a lo que son las acreditaciones II mmm? I (temas así como) auditorías externas I entonces ya en el primer tema del curso hablamos de este tema y vimos que: ventajas e inconvenientes tenía cada una de estas cosas I aplicado ya concretamente a una evaluación de un centro I y también en el plan de mejora lo tenéis que haber visto no? I que existe ese doble proceso sobre todo si hacemos incidencia en el primero en la autoevaluación I pero: comentar así alguna cosa que os surgiere e: a favor o en contra de evaluación externa e interna I mmm? alguna cuestión sobre este tema I os parece? II venga alguna tome la palabra II (¿?) evaluación externa evaluación interna I ventajas a favor defender una postura I aunque no estoy de acuerdo pero defender una postura: es preferible I en un centro educativo I utilizar solo evaluación interna? que sean los propios sobre todo profesores que son los que más intervienen no? también alumnos y padres y: toda la comunidad educativa I que sean ellos mismos loss que valoren la situación del centro I el estado inicial: y de ahí establezcan planes de mejora: y a eso va a ayudar más a la mejora o: tiene que haber algún contraste externo para: ver esto I o que solo haya contraste externo y que ninguno del centro se dedique a evaluar I sino que haya un equipo externo que venga del centro I e: vea qué objetivos persigue en el plan educativo y compruebe si se han cumplido o no esos objetivos .

**13. GL:** yo: decir que: bueno I la evaluación interna e: creo que es bastante: necesaria porque realmente son e: e: los profesores e: la comunidad educativa en general I: las que los que tienen e: detectan las necesidades de: de ese centro I y: una persona de fuera bueno pues puede saber: también es importante que no est- estoy de acuerdo con las dos I pero: si me tengo que: inclinar a una me inclinaría hacia la evaluación interna que realmente es donde: encuentran ellos las necesidades de ese centro I porque una persona de fuera I pues no: I pues puede saber e: a través de: de entrevistas que: que haga en el centro de que: o al director o al secretario pero realmente las necesidades pues son e: el profesor día a día que que está yendo a dar clase y ve que falta un determinado recurso que se necesita Internet para un determinado cra por ejemplo I o: yo qué sé I sabes que creo I que la evaluación interna es bastante importante I que la externa también debe influir no? pero si me debi- me debiera inclinar por alguna I diría que la evaluación interna

**14. PG:** Bueno pues: yo estoy a favor también que ha:ya las dos la interna y la externa I pero dar- también doy un punto a: favor de la externa porque I en la externa se seguirían las normas en todos los centros II entonces al tener unas normas todos los centros serían igual I y entonces habría una: igualación se que- ningún centro ni tendría más ni tendría menos I y habría todo como más equidad

**15. JB:** Bueno yo estoy en el medio de vosotras I no estoy a favor pero tampoco estoy en contra de lo que habéis dicho me parece que e como habéis dicho la evaluación interna evalúa realmente las necesidades que hay dentro de la propia institución I pero es muy importante la opinión que tienen los demás como lo ven desde fuera I eso te hace mejorar I las cosas aunque tú sepas realmente si existe una necesidad de mejora pero con la opinión de una persona experta que lo vea pues yo creo que: imp- que es muy importante I también depende de que quien I quiera opinar porque claro I todo el mundo sabe mucho I los padres entienden mucho de educación muchísimo todo el mundo I entonces yo creo que agentes externos pero que sepan del tema I inspectores: alguien que l:o maneje entonces yo creo que debe haber colaboración de las de los dos.

**16. NJ:** Y ahora? I Ya está encendido? I vale I personalmente creo que m: ambas la interna y la externa I son: son necesarias sin duda porque las dos I lo que pretenden es e: encontrar la calidad en el sistema educativo I e: buscar un problema I se analizar todo el seguimiento la evolución el progreso si se co- si se logran los objetivos propuestos I porque quieren e: el aprendizaje de los alumnos I pero sin duda alguna I hay que darle un punto más como de importancia y relevancia a la evaluación interna I porque son los propios profesores del propio centro I quienes día a día I están en el contexto I y saben las necesidades saben II el desarrollo de los alumnos los progresos los logros las dificultades I y pueden decir el la realidad más que nada en en el sitio I pero claro ambas I defiendo ambas porque: las dos buscan la calidad en la enseñanza .

**17. GL:** Yo querría decir I bueno I bueno yo quería decir una cosa que: m que a ver I e: sobre la evaluación interna defendiéndola otra vez I e: creo que debería haber primero una evaluación externa para ver cubrir las necesidades de todos los centros I pero: si por ejemplo en un centro I pues se necesita:n em: hay diez ordenadores por ejemplo y otros cinco I pues a la hora de repartir recursos por ejemplo si se van a repartir diez ordenadores diez ordenadores por cada centro pues en en el centro donde hay diez I repartirle cinco no? I y en el otro pues si dolo tienen cinco repartirle diez I viendo las necesidades realmente de cada centro no no e: hay que tener en cuenta también eso no? Pues I las necesidades reales de cada centro porque no es igual un centro por ejemplo en en el barrio Salamanca de Madrid que un centro en un pueblecito de la provincia de Ávila no? I pues si en un: en un centro hay muchísimo hay recursos I a la hora de repartir recursos es lo que yo quiero decir pues que lo tengan en cuenta I no repartir recursos equita- equita- equitativamente II creo que así mejoraría bastante la calidad de la enseñanza I igual que lo que he dicho n: con el ejemplo de extranjeros

**18. LD:** yo creo está muy bien que defiendas la interna pero yo creo que no nos debemos posicionar ni en una ni en otra I porque para mí son complementarias no son excluyentes I y de hecho para mí una sin la otra I como que se queda coja I es que son necesarias I y por por todo lo que decís la interna porque cada centro sabe desde dentro I lo que necesita pero también debe de I haber un agente externo que dé una visión objetiva sin: sin estar involucrado porque si no puede I como getar I hacerse ghetto las escuelas no sé es que son necesarias las dos I yo creo que es que son complementarias

**19. MJRC:** Es de: vale I habéis intervenido ya en este tema I de todas maneras que ya sabéis en I que el proce- el procedimiento de evaluación institucional que abarcan los dos: los: ámbitos

tanto lo externo como lo interno I solo se da en el ámbito universitario I porque lo que se hace en educación secundaria son planes de mejora I los planes de mejora aunque hablan de una evaluación real externa I e: bueno existe un control por parte de la inspección la provincial de cómo se ha llevado a cabo el autoestudio pero no es una evaluación externa como se plantea en la evaluación institucional del: una titulación universitaria I donde vienen un equipo de: expertos en las materias y en evaluación y contrasta el informe que ha hecho el equipo: interno I y: ve si ha habido hablando con el personal del centro: analizando los recursos que tiene: pues si hay contradicciones si se ha favorecido más o no: I bueno entonces hay un control más e: una evaluación externa más propiamente aunque haya (¿?) el informe en la universidad este es del equipo interno I eh? porque recoge la evaluación externa: analiza lo que le ha dicho el equipo externo y luego ellos hacen el informe final I pero bueno es más evaluación institucional cuando sale en el ámbito universitario II en los ámbitos de educación secundaria no es evaluación institucional I es una: interevaluación interna que está tomada por un inspector I que es el que funciona digamos entrecomillas como: evaluador externo I entonces dejamos ahí ese apartado I y si quereis nos pasamos al último que bueno habéis visto un poco la teoría: eso de la evaluación de centros: tal: I bueno los distintos autores que hablan que os he comentado en el material ese I ahora vamos a ver en la realidad en Castilla y León I también en un centro no universitario I en un centro de secundaria sobre todo no? I e: quieréis realizar un plan de mejora I se basa primero en el autoestudio existe un procedimiento I os he dejado la orden I de: el año 2002 que estamos a (¿?) todavía I sobre I como se gestiona la evaluación de centros no? I la evaluación de centros en cuanto a planes de mejora I como se ejecuta un plan de mejora con todo el procedimiento primero m: I hace una introducción sobre por qué iniciar los planes de mejora I que está basado en un modelo I es el modelo EFQM que: más o menos lo entendéis I e: me imagino que no habréis visto la página de internet que os dejé I de Eduardo I de la universidad de Sevilla I en esa página tiene un desarrollo más de lo que es el modelo EFQM y los ejemplos I la mayoría yo sé que no lo habéis visto I entonces e: bueno con lo que teneis ahí: e: el procedimiento cómo se sigue II habéis visto también un ejemplo de propuesta de plan de mejora en un centro de secundaria el de: las Batuecas I la habeis visto no? solo del proyecto sabeis I un poco la idea I pues bueno I habeis visto que dentro de los planes de mejora se priorizan una serie de: temas I o sea no (cualquier) plan de mejora: pues que voy a arreglar las ventanas del centro I el plan de mejora I no I hay una serie de cuestiones no? entonces e: no os acordais cual es el prime:r ahora que estamos en este contexto I el primer tema prioritario que aparece?

**20. PG:** el de las TICS

**21. MJRC:** el de las nuevas tecnologías I las tecnologías de la información y la comunicación I e: por las batuecas es un ejemplo de ese plan de mejora I acordaos que os decía de la elaboración de páginas web bueno I para mejorar la comunicación y la información pero: es un modelo un ejemplo de ese modelo I entonces la idea es que comentarais ahora unos minutos I intervenir un poco sobre qué os parece los planes de mejora: la viabilidad del plan de los planes: o os parece que es mucho trabajo del centro: es util? I e: consideraréis que los centros los deberían llevar a cabo I no todos los centros tienen planes de mejora aunque ahora la mayoría de ellos lo tienen pero II qué de qué creéis que depende esencialmente un plan de mejora? I es decir I e: toda la gente no tiene mucha voluntad en hacer cosas en el centro pero: debe existir una condición necesaria I aunque no suficiente pero siempre necesaria que es aunque bueno

22. (¿?)

**23. MJRC:** No I el liderazgo I el equipo directivo que: que coja ese plan de mejora y lo lleve a cabo eh? I que forme parte del equipo de mejora el plan I pero si no hay una (comisión) que lo quiera llevar a cabo: es muy complicado II entonces eso I y: ver por ejemplo (os decía) yo que argumentos si fuera por ejemplo I estuviera en el equipo de orientación del centro de secundaria I y yo viera que esto: es bueno para el centro qué argumentos le daría yo al claustro I o al consejo escolar I para iniciar un plan de mejora? I porque lleva un procedimiento I si queréis decir pues es que el procedimiento podéis explicar cual es el procedimiento que se sigue eh? I hay un plan de formación: hay una serie de cuestiones: tal tal tal para luego ya I una evaluación: I entonces comentar algo sobre el plan I que se os ocurre de los planes de mejora I de lo que habéis leído I así II debate libre

**24. LD:** Pues a mí me parece que son planes innovadores y además I los temas que abarcan pues I que están muy demandados en la: en la actualidad como es el uso del de las tecnologías de la información y comunicación I luego lo de la asistencia que ahora está tan también muy en cuestión por los padres: que los niños no asisten a clases cada vez se hace más abs-absentismo: y el tema de los inmigrantes que también I está es un problema vigente entonces I me parece que una de las I de la: los argumentos a favor que daría es los temas prioritarios que se tratan que son temas de hoy y necesarios I y además como los profesores reciben una formación I pues me parece que: que es es un plan para renovar encima al profesorado I actualizarlo II es una propuesta de reciclaje I buena I a mí me parece

**25. NJ:** Pues a mí me parece un buen un buen método I porque persigue lo mismo la calidad I y que la gente y que se aprenda y que se aprenda bien de forma significativa y de forma constructiva II mediante este proceso I los centros educativos y los servicios educativos planifican y desarrollan acciones I encaminadas a conseguir eso mejoras de calidad I destaca también eso la importancia de: de las funciones del profesorado y su implicación y su formación I y el trabajo en equipo como algo muy importante para: para contribuir a: al aprendizaje del alumno I también requiere la particip- la participación y col- colaboración de: de las familias I de los padres II también es importante porque e: e: da recursos ahí donde lo necesitan tiene un- mira hacia: las personas que e: están más bien en desventaja social I a inmigrantes I y contribuye a: a una mejora c- de la calidad

**26. MJRC:** alguien comenta más sobre el tema? I

**27. GL:** pues decir que prácticamente lo mismo I que: eso que: estoy de acuerdo co:n con ellas I porque: e: en una: en un centro educativo en una universidad como: en cualquier sitio: donde: se impartan enseñanzas I pues: la sociedad cambia y hay que cambiar a la vez que cambia la sociedad no? I no te puedes queda:r e: I en la u- en la última fila I y hay que: pues hay que estar actualizado y hay que ver las necesidades que: que se van cu- cubriendo y las necesidades que: que van: I que se van: eso

**28. MJRC:** No: habeis estado en el practicum de segundo de pedagogía? no en el centro donde estaban no tenían un plan de mejora? I tiene que ir incorporado dentro de: el proyecto de centro I estuvisteis en dirección estuvisteis en dirección no? en segundo II con dirección: organización III y no había en el centro donde estabais ningún plan de mejora? I en el vuestro tampoco? I no coincide en el de nadie? I no estuvisteis? Bueno (muchas responden a la vez negativamente)

**29. GL:** que no somos de pedagogía

**30. MJRC:** ah que sois de: de magisterio educación so- I ah! magisterio I en las prácticas de magisterio también

29. **GL:** Sí pero por ejemplo [las prácticas de magisterio]

30. **MJRC:** [Son dentro de aula]

31. **GL:** Sí

32. **MJRC:** Que no estáis con la dirección

33. **GL:** no no no

34. **MJRC:** bueno pues nada no pasa nada I no que el tema es que a lo mejor ya lo habías visto ya en las prácticas como

35. **GL:** Si es que que (¿?)

36. **MJRC:** que si hablas ahí no:

37. **GL:** que yo las prácticas las hice hace: tres años I y: estaban incorporando pue:s (¿?) y estaban incorporando e: ordenadores y cámaras: que como se llaman camaras (¿?) los compañeros y era: nuevos recursos que había o sea que me dijo el director que habían: solicitado para que: pudieran: I las nuevas tecnologías al tra- para que pudieran llegar porque no tenían ni siquiera Internet I y pues ese mismo año cuando: me pusieron eso I y es lo único que estuve: I que pude ver

38. **MJRC:** no: que puede ser dentro del proyecto de aldea digital

39 **GL:** era aldea digital

40. **MJRC:** no I bueno pues eso es un proyecto I de incorporación de nuevas tecnologías I esto aparte I es es plan de mejora dentro de: de cara a un proyecto dentro del centro I aparte puede estar la aldea digital o no I vamos la aldea digital si- siempre va a estar pero: I que lo del plan de mejora va por otro camino y además ha surgido hace dos hace tres años todavía no estaban las competencias no? I o hace dos? I este lío de: de las competencias en educación I entonces nada I si no tenéis ninguna cuestión más: se: dejamos el grupo de diagnóstico I si alguna tiene interés por ver los otros grupos hasta ahora pues ya lo veremos por internet I si queréis ver I pues nada finalizamos aquí

### Foro virtual 1

**FV1 LIBRE:** consigna Tutora: comentar los artículos sobre evaluación de centros

1-(25/5/2004) 20:41) ANA BELÉN RODRÍGUEZ GARCÍA: La evaluación de centros constituye una herramienta fundamental para el buen funcionamiento del centro. Respecto a la Calidad educativa, estoy de acuerdo con el artículo al hacer mención a los diferentes puntos de vista desde los que se puede evaluar, hay que tenerlos en cuenta y sobre todo alcanzar un consenso en aquel o aquellos que se vayan a llevar a cabo para, tener todos la misma base. Cuando hablamos de la calidad en función de los resultados hay que tener mucho cuidado, puesto que sabemos que hay grupos en los que coinciden alumnos/as de nivel intelectual superior a otros ("cursos buenos y cursos malos") por lo que esta variable sólo sería fiable a largo tiempo para ver la calidad de la institución escolar. También señalar que no entiendo qué tipos de incidencias se tienen en cuenta en la calidad como valor añadido. Con la que más estoy de acuerdo es con la calidad como perfeccionamiento.

2-(M.jrc: refuerzo positivo) Ana belén, me parece una intervención muy buena. Sigue así...

3-**ALICIA PUERTO RICO:** En mi opinión el artículo hace una reflexión muy completa sobre lo que se entiende por calidad. En muchas ocasiones se utiliza el término sin rigor, quizá

---

haciendo referencia a una dimensión de calidad específica. Esto puede llevar a interpretaciones erróneas. Entendida como excelencia quizá es la que más se aleja de una realidad social inmediata. Sin embargo los otros tipos son juzgados muy a la ligera por los que no son profesionales de la educación (en función de los recursos, de los resultados). Aunque la calidad como valor añadido es la que me resulta más interesante al incidir directamente en el alumno, creo que lo importante es evaluar todos los criterios.

**4- TATIANA VASQUEZ GONZALEZ:** En mi opinión, la insatisfacción por las demandas de calidad, consecuencia entre otras, de los cambios producidos en la sociedad actual, hacen de la evaluación un instrumento imprescindible, que aporta información con el fin de servir de guía en los procesos, en nuestro caso, educativos. Se puede decir que actualmente hay gran polémica en torno al procedimiento de evaluación por medio de indicadores, que aún siendo datos de carácter cuantitativo y cualitativo, implican reduccionismo y esto suscita la polémica cuando se trata de una realidad cercana como son los centros educativos. Pero hay que decir también que para el análisis y la interpretación de la información en una planificación evaluativa y en los juicios de valor, resultan de gran ayuda, facilitan el proceso si son buenos "indicadores". Por otro lado, añadir, que en los últimos años se han utilizado básicamente dos enfoques evaluativos en relación a los centros educativos, unos orientados a constatar eficacia, excelencia y calidad como un concepto absoluto. y los otros que tratan de colocar el énfasis en la mejora de la institución y en la calidad entendida como un factor de consenso y basada en principios de equidad. En este último aspecto decir que es importante el combinar los diferentes enfoques (respuestas a nuevas necesidades...), agrupando en consecuencia evaluación interna (responsabilidad de la gestión en la misma institución) y externa (responsabilidad de la gestión recae en órganos externos a la institución)

**5- (24/05/04 20:52 ANA BELÉN RODRÍGUEZ GARCÍA:** En la pregunta de indicadores y evaluación de la calidad educativa, cuando habla de los indicadores mínimos de Coromines, debería de quedar claro en qué sentido dice lo de estables. También en este punto, yo incluiría otro requisito: el que fueran adaptados a los tiempos. Por lo que se me hace complicado la relación de estables y adaptado, según lo que entiendo yo por estable. Aunque sí considero que sea importante el que tengan consistencia interna si es a eso a lo que se refiere. En cuanto al proceso de acreditación he de decir que depende de quien de los criterios, es algo muy subjetivo en cuanto dependa de personas y haya intereses por medio.

**6-(25/5. 11: 56. LEIRE LOPO MARTÍN:** Es evidente que el fin que se persigue a la hora de evaluar un centro es la mejora del mismo en todo su contexto; los centros educativos son organizaciones formales y como tales exigen un alto grado de calidad. Pero para que esto sea posible, es necesaria la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa. La evaluación de los mismos, debe siempre basarse en fines constructivos y servir para mejorar el rendimiento de los alumnos, y la eficacia y eficiencia del propio centro. Es evidente que esta evaluación debe tener un carácter institucional.

**7- ALEGRÍA RODRÍGUEZ CASTELLS:** Si nos paramos a observar los centros educativos, vemos que son comunidades integradas por recursos, personas, estrategias... Es necesario evaluar como actúan todos estos componentes y en que grado son efectivos. Los indicadores que usamos para realizar la evaluación nos informan de la relación entre los objetivos establecidos y las metas conseguidas. Considero que las comunidades educativas son el escenario de muchas relaciones interpersonales y de procesos promovidos por las mismas; la evaluación nos ayuda a valorar su eficacia y eficiencia y el ajuste conseguido entre el contexto y todas las actuaciones promovidas.

**8- ALICIA PUERTO RICO:** Es cierto que los niños pasan muchas horas dentro del centro. Esto suele repercutir en sus vidas, para bien o para mal. Merece la pena lograr esa calidad de la que tanto se está hablando. Merece la pena lograr una igualdad entre centros. Me pregunto ¿los centros públicos también podrían llevar a cabo una evaluación completa? ¿No se encontrarían con demasiadas dificultades? Si se deben tener en cuenta las necesidades del alumnado ¿no son demasiado heterogéneas como para hacerles frente?

**9- ALICIA PUERTO RICO:** Estoy completamente de acuerdo con que lo ideal es la participación de todos los miembros del centro. Me parece que esta implicación puede ser muy positiva. Tengo que añadir que, al leer los artículos, me ha resultado muy interesante la manera de realizar la evaluación de centros, muy completa y rigurosa, con una planificación exhaustiva. Pero nosotros, que ya hemos estado en un centro ¿de verdad creemos que llevar esto a la práctica es posible?

**10- ALEGRÍA RODRÍGUEZ CASTELLS:** Contestando a la alumna Alicia Puerto Rico: estoy de acuerdo en que la mayoría de los aspectos que requiere una evaluación para ser eficiente, no son tenidos en cuenta o mejor dicho no se repara en ellos. Encuentro todo esto (lo enunciado en los artículos de R. Hughes y Stufflebeam) en cierto modo utópico, pero a la vez necesario. De todo esto quiero decir, que aunque la mayoría de nuestras experiencias en centros nos abrieron los ojos, nos ilusionaron y nos decepcionaron en aspectos organizativos como estos, no debemos tirar la toalla. Sabemos que un centro educativo nunca será perfecto, pero el mérito está en intentarlo. ¿Si no, que esperais hacer mañana?

**11- MARIA DEL CARMEN GALIANO:** Yo creo que más que posible sería lo ideal, porque considero que la evaluación de centros tal como la propone Stufflebeam en su artículo, es muy bonita, suena muy bien y todo lo que tu quieras pero a la hora de llevarla a la practica se aleja mucho de la realidad, porque movilizar a un número consistente de personas, para que se pongan de acuerdo totalmente en seguir unas normas de evaluación, evaluen todos y cada uno de los elementos evaluables y encima no se dejen nada en el tintero y la información esté al alcance de todos.....es muy complicado POR NO DECIR CASI IMPOSIBLE.

**12- ALICIA PUERTO RICO:** Las utopías son necesarias, sin embargo lo importante es que podamos ayudar a la sociedad. Por ello hay que reconocer que la realidad educativa es muy compleja. La evaluación podrá mejorar algunos aspectos pero lo cierto es que hay problemas más trascendentes que requieren otras medidas.

**13 ROBERTO HIDALGO SANDÍN:** no estoy de acuerdo contigo en que las utopías son necesarias? para que ? si no se pueden llevar a cabo, es mejor no perder el tiempo pensando en un mundo ideal, mejor pensar en algo que realmente sea mas creible y posibles de llevar a la práctica que es lo que interesa en cualquier campo y más en el educativo , que esan en juego muchas cosas.

**14: MARÍA JOSÉ R. C:** idem a lo anterior

**15- ANA BELÉN RODRÍGUEZ GARCÍA:** Para terminar mi participación en el día de hoy, me gustaría incidir en que lo importante a la hora de hacer una evaluación, ya sea intrínseca o extrínseca, todos deberían tener el mismo objetivo: hacer del centro educativo algo más. Concienciando a la gente, haciéndoles partícipes y sobre todo ser capaces de llevar a cabo las adaptaciones necesarias serían las formas de conseguir mejorar la educación. También hacer mención de que todos los centros no son iguales, que no todos tienen las mismas características ni los mismos recursos, por lo que hay que tener en cuenta todas las peculiaridades a la hora de ponernos a evaluar y pensar si podría ser de otra forma.

**16- NOELIA CARRERA ALEGRE:** Mi opinión acerca de los procesos diagnóstico y evaluación debería permitirán asegurar que las propuestas se logren, en metas y objetivos, en el desarrollo de capacidades, habilidades y rendimiento de los alumnos, en el enriquecimiento de planes y programas, y en la formación y actualización del personal académico. Y por otra también también, en el más amplio sentido de la estructura del centro, tanto a nivel interno, en la organización, como exterior, como por ejemplo infraestructuras...

**17- NOELIA CARRERA:** Referente al primer artículo que trata de la evaluación para la mejora escolar, me gustaría expresar mi punto de vista acerca del punto dos, ya que estoy totalmente de acuerdo con que no se pueden evaluar las escuelas únicamente teniendo en cuenta las calificaciones obtenidas, ya que desde mi punto de vista, ambas cosas tienen que ver, pero hay más factores que influyen en ambas, como por ejemplo, el tipo de alumnos, motivación, tipo de profesorado, metodologías utilizadas... y esto afecta tanto a las calificaciones, como a la calidad de un determinado centro por lo que no se puede sintetizar únicamente la evaluación las calificaciones

**18- BEATRIZ AJATES NIETO:** En mi opinión la evaluación de los centros es una necesidad que exige la sociedad, para introducir los cambios oportunos y lograr una mejora del sistema educativo. Para llegar a esta calidad es imprescindible interrelacionar los procesos con los resultados y la gestión con la calidad, incluyendo la innovación y el desarrollo. Para ello cada centro analizará sus prioridades y necesidades para diseñar su propio plan de evaluación.

**19- ANA MARIA JODRA HERNÁNDEZ:** La evaluación debería integrarse en las actividades de la escuela. Estoy de acuerdo con el artículo de Stufflebeam, en que no solo se debe tomar como referencia en esta evaluación las calificaciones de los alumnos (como ocurre en algunos centros), porque el procedimiento sería demasiado restringido, sino que debería englobar a todos los componentes y aspectos que intervienen e influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje, con el fin de mejorar la calidad educativa de los centros

**20- EVA GARCIA REDONDO:** La evaluación de centros es, hoy en día, una necesidad a la que ninguno de los que nos dedicamos a la educación debemos renunciar. Los cambios continuos de organización escolar establecen esa necesidad, que conduce, sin duda, a una mejora en la calidad y eficiencia del proceso educativo. Pero esta evaluación no es fácil, ya que no se trata de evaluar un hecho sino de un proceso en continuo cambio y dinamismo y que trabaja por conseguir unos fines, unos objetivos. Esto, sin duda, dificulta la labor evaluativa, por ello se ha de tener claro 3 aspectos clave a la hora de poner en marcha tal labor: 1.- analizar el contexto. 2.- las variables de entrada. 3.- el proceso. 4.- el producto o resultado. Sólo atendiendo a estos 4 aspectos obtendremos una evaluación debidamente planteada.

**21- EVA GARCIA REDONDO:** antes de iniciar cualquier evaluación se ha de tener claro cual es el modelo evaluativo que se va a tomar. Para su elección habrá que decir previamente: 1º ¿qué se entiende por calidad educativa? (diferentes autores la interpretan como: excelencia, la adecuación de los fines a los objetivos legales, en base a los resultados académicos de los alumnos) 2º cual es la concepción del centro en el que se va a llevar a cabo tal proceso evaluativo. Estos son los dos pasos iniciales que se han de tomar, que hemos de tomar a la hora de iniciar dicho proceso.

**22- EVA GARCIA REDONDO:** centrándonos en "qué es la calidad educativa", me gustaría referirme al que considero uno de los argumentos con menos peso para definirla que es el que se refiere a los resultados de los alumnos (y exclusivamente a ellos). Considero que el que un alumno obtenga unos buenos resultados académicos no implica únicamente el haber recibido una educación de calidad, sino que también se deberá atender a otros factores (personales,



institucionales...) que de forma clara inciden en esa calidad. Por todo esto no estoy de acuerdo con este reduccionismo marcado por algunos de los autores que defiende esta "definición" de calidad; para mí la calidad educativa no puede ser definida en base a un aspecto concreto, sino al cúmulo de muchos.

**23- AROLA ALVAREZ GABELA:** Bajo mi punto de vista he de decir que sobn dos las descripciones que más se han acercado a mi modo de entender la evaluación de centros: 1-La dada por Hutmacher: " Con la evaluación de centros se peersigue modificar las actitudes del contexto escolar y generar una actitud reflexiva que también dé confianza en la capacidad de realizar progresos. 2-Stufflebeam: que viene a decir que en la medida de los posibles la escuela debería convertir la evaluación en una parte habitual de los procesos de enseñanza-aprendizaje, administración e información. Eso es todo, besos, saludos y abrazos:D

**24- FRANCISCO REBORDINOS HERNANDO:** La evaluación es uno de los temas de los que más se habla hoy en día. Su función principal desde mi punto de vista es contribuir a la mejora de resultados. Muchos son los objetos evaluables hoy en día pero sobre todo en particular es en el ámbito educativo donde mayor importancia tiene ya que la calidad de la enseñanza se cuestiona constantemente. Es por ello que la evaluación se orienta a la mejora de esa calidad educativa a través de la mejora dentro del sistema educativo. La sociedad de nuestros días está sujeta a continuos cambios por lo que se hace necesario adaptarse constantemente, y esa adaptación se debe de hacer desde el terreno educativo, el cual muchos lo condicionan respecto al cumplimiento de esa función. Dentro del sistema educativo debemos de tener en cuenta muchos factores que influyen en la calidad educativa: profesores, alumnos, padres e incluso el propio centro, con lo que todos ellos deben objetos evaluables para contribuir a la mejora de la calidad. También debemos de tener en cuenta lo que se entiende por calidad ya que según uno de los artículos hay bastantes interpretaciones acerca de la misma.

**25- FRANCISCO REBORDINOS HERNANDO:** En el marco educativo la evaluación debe de estar orientada a la mejora continua de los resultados de los alumnos, la búsqueda de una educación integral. La evaluación no debe de ser entendida como un instrumento de medida ya que es algo más. La evaluación en si misma no tiene importancia, su función es mejorar los servicios dirigidos a los alumnos, es por lo que a la hora de realizar la evaluación no podemos olvidarnos de muchos aspectos que influyen en los alumnos (diseño del curriculum, profesores, materiales.....)

26- MJRC: Por favor, poned un "tema" sobre el que estáis escribiendo, por ejemplo "otra definición", "mi idea de calidad", etc. y tened cuidado cuando añadís respuesta a otra respuesta. Esto se hace dentro de la pantalla de una respuesta ya escrita y no en la de fuera.

Convendría que bhubiera debate en alguna de las respuestas de algún compañero, podéis criticar, dar otra opinión, etc...

**27- CÉSAR MARTÍN DOMÍNGUEZ:** Creo que os voy a llevar la contraria en algunos temas. La evaluación no debe ser, como se propone en el artículo de Daniel L. Stufflebeam, el elemento que compacte el centro educativo. En este artículo el autor "cuela" el término evaluación en cada vacío existente entre las distintas piezas de un centro y eso es algo utópico. Para conseguir esto pide un esfuerzo más por parte del profesorado, como si no tuviera poco con lo que tiene ya!!!. Además he de decir que la evaluación que propone el autor sólo funcionaria en un mundo perfecto en el que la bondad del profesorado y su profesionalidad fueran una característica general. Su forma de entender el centro educativo como una unidad compacta y no como un conjunto, un sistema móvil formado por elementos muy diversos que atienden a un alumnado muy diverso. En lo coincido con el autor es con la necesidad de un cuerpo

---

profesional de dirección, pero para ello es necesario un alejamiento de la acción docente y a la vez conocerla perfectamente y de esta manera elaborar una política educativa que OBLIGUE al profesorado a actuar en una dirección conjunta dentro de su diversidad

**28- ALICIA PUERTO RICO:** En líneas generales pienso lo mismo que el alumno César Martín. En el artículo de Stufflebeam aparecen dos cuadros. Teniendo en cuenta el aviso sobre la adaptación necesaria del mismo a la realidad educativa que se pretende evaluar, aún así, me parece utópico conseguirlo. Creo que sería lo ideal, pero desde luego está apartado de la realidad. No obstante lo que él dice es que, de llevarse a cabo la evaluación de manera adecuada, los problemas de los que nos quejamos disminuirían. ¿Tan beneficioso sería realizarla correctamente? Francamente, lo de evaluar todos los aspectos de la escuela no creo que se haga. Todos los centros pelean por tener las calificaciones más altas, suponen que esto es calidad. Por otro lado, habla de formar al profesorado en la recogida, análisis y uso de datos y, sin embargo, hay docentes que no saben siquiera motivar a los chicos.

**29- JUAN JESÚS MARTÍN:** Coincido contigo en todo lo que has propuesto, excepto en una cosa; "elaborar una política educativa que OBLIGUE al profesorado a actuar en una dirección conjunta dentro de su diversidad". Pienso que en el mundo de la educación, la palabra OBLIGACIÓN no debe existir, pienso que más que una política que haga ésto lo que se necesita es mejorar la formación de los profesores. Y personalmente creo que si la política se separase de la educación todo iría mejor. Pero todo esto es solamente un "pienso".

**30- M<sup>a</sup> DEL CARMEN GALIANO BLÁZQUEZ:** La función más destacada que hoy en día tiene la evaluación de centros es la lucha por una educación de calidad. Por este motivo se evalúan los centros detectando y corrigiendo posibles errores que tengan lugar en su funcionamiento. Esta evaluación de centros debe desarrollarse en base a unas normas y objetivos comunes que deben marcarse dentro del centro escolar, debe estar al servicio de los usuarios (padres, alumnos, profesores), debe analizar las diferencias existentes entre los alumnos (contextuales, cognitivas) y debe luchar por la igualdad de oportunidades para todos y cada uno de los miembros del centro escolar.

**31- ANA CAMPO HERNÁNDEZ:** La evaluación de centros, a mi entender es una herramienta fundamental para el buen funcionamiento de los centros educativos, a fin de conseguir una buena calidad y mejora de estos. Una buena evaluación debe poseer un análisis de necesidades, elección de objetos de evaluación, normas, recursos, un análisis e interpretación de la información, informe evaluativo y toma de decisiones y metaevaluación. Si un centro sigue correctamente estos pasos podrá obtener una buena evaluación para conocer sus puntos fuertes y débiles.

**32- ALICIA PUERTO RICO:** La escuela es considerada como la unidad funcional básica de los sistemas educativos, luego su mejora tiene repercusiones a nivel general. Conseguir esta mejora es el eje de la evaluación de centros o, dicho de otra manera, llegar a la calidad entendida de manera plural. Esto conllevaría a: perfeccionar los servicios escolares, ayudar a los alumnos, generar una actitud reflexiva y de confianza en la posibilidad de producir mejoras, incrementar la formación de los integrantes de los centros, fomentar la igualdad entre centros, etc, etc, etc.

**33- JUAN JESÚS MARTÍN INFESTAS:** Uno de los grandes conflictos que he podido observar, es la evaluación aplicada a modelos educativos diferentes, como caso sugiero analizar la observación de J. Casassus en el documento titulado "Cambios Paradigmáticos en Educación" (UNESCO) donde menciona que "la demanda de las personas no es considerada dentro de los ítems de evaluación" así mismo nos deja ver que realmente las evaluaciones propuestas

---

parten del supuesto de que responden a los intereses del sistema y de la sociedad en general, en realidad pienso que responden a los ámbitos de lo político, cultural y económico. Y de las necesidades sociales, no se evalúa, por lo que éstas pierden interés, por lo que las evaluaciones se centran principalmente en el rendimiento académico. Las preguntas que yo planteo son las siguientes; ¿Y quien o como logran verificar el desarrollo armónico? ¿quién se responsabiliza realmente de la formación del niño y de su integración al mundo que le toca vivir?tas

**34- MARIA DEL CARMEN GALIANO:** En cuanto a la primera pregunta, sinceramente no sé que contestar o no sé me ocurre nada. Con respecto a la segunda, se supone que la responsabilidad de la formación (aca démica) e integración de un niño en la sociedad debe recaer primero en el estado, que para eso nos representa y dice abogar por nuestras necesidades, segundo en los centros educativos y tercero en el contexto familiar del alumno. Con respecto al estado, éste debe formar a los futuros profesores para que sean capaces de hacer frente a toda clase de alumnos con sus peculiaridades. El centro escolar debe analizar las necesidades del niño sus características y sus particularidades para de este modo formarle y ayudarle a integrarse en la sociedad. Y por último la familia debe actuar en concordancia con los dos anteriores para de este modo facilitar la formación e integración.

**35- ROBERTO HIDALGO SANDÍN:** todo eso me parece muy bien, cada uno tiene una función en la educación, es decir, con un buen reparto de papeles parece todo solucionado, pero ¿no cae siempre al mismo la responsabilidad de dar una buena educación? ¿¿¿ ??? Si me refiero a los maestros o profesores, porque ellos son los últimos que tienen la palabra, es decir, son ellos los que realmente "aplican" lo que les mandan desde arriba. y si no tienen una buena base (de formación en la universidad)al final acaban haciendo lo mismo de siempre, evaluando unos contenidos a través de un examen de niño apto o no apto para seguir adelante.

**36- MARIA DEL CARMEN GALIANO:** Yo no pienso que la responsabilidad total recaiga en el profesorado, porque al fin y al cabo, ellos se encargan de poner en práctica lo que les dicen los de arriba, por lo que la responsabilidad de que haya una buena o mala educación debe recaer en el estado y no en el cuerpo de profesores, porque si desde arriba no se forma correctamente a los profesores difícilmente éstos podrán desempeñar su función de manera correcta. Por lo tanto los errores vienen de arriba y me parece que exigir responsabilidades a los de abajo es como pedir peras al olmo, ilógico

**37- LEIRE LOPO MARTÍN:** Al hablar de evaluación nos viene a la cabeza el típico examen que el profesor le realiza en clase a sus alumnos. Hay que erradicar ese concepto y ampliar las fronteras del mismo. En materia educativa todo es susceptible de ser evaluado (aunque como todos sabemos con "cierto", por no decir "enorme", grado de subjetividad) y dentro de esta evaluación se incluye la de los alumnos, profesores, procedimientos, recursos... E incido sobre todo en lo que se refiere a la evaluación de los profesore; creo que el éxito de un centro es un compendio de multitud de factores pero si uno de ellos falla el sistema entero también falla. Y esto ocurre cuando un profesor no acepta renorvarse ni cambiar su metodología de trabajo. Quién de vosotros no ha tenido el típico profesor/a entrado en años que dice que él/ella explica así porque le da la gana y porque lleva... taitantos años en la docencia. Creo que ese eslabón (junto con otros muchos) es fundamental para la mejora de todo centro educativo.

**38- LEIRE LOPO MARTÍN:** Yo también opino que hay que preguntarse muy seriamente si es posible una evaluación tan grande y de tan calidad en un centro público. Es muy fácil para un centro privado mejorar sus instalaciones, su personal y sus metodologías ya que gozan de muchas subvenciones que se lo permiten. Pero a la hora de actuar en un centro público, la

cosa cambia mucho. Por eso creo que como también decías antes, sobre todo en estos centros es necesaria e imprescindible la ayuda de toda la comunidad ed.

**39-OLIVIA ROSA ZAPATERO:** no es cierto que los centros privados/concertados se beneficien en mayor medida que los centros públicos de las subvenciones destinadas a educación(al menos en Extremadura) y tampoco tiene más recursos, por poner un ejemplo:este tipo de centros suele tener una ratio profesorado/alumnado muy elevada.

**40- LAURA PÉREZ GÓMEZ:** Hay que ser consciente de que la evaluación de centro es totalmente imprescindible y necesaria, pero tampoco tenemos que olvidar que a veces esta es tratada de forma puramente estadística sin observar otros factores, es decir, no nos centremos solamente en las típicas pruebas de evaluación o similares. Pero eso sí, tampoco hay que olvidar que toda evaluación para que funcione correctamente debe seguir una serie de pasos: objetivos, normas, recursos, etc., es decir, los pasos precisos para la buena realización de la "evaluación de centros.

**41- FRANCISCO REBORDINOS HERNANDO:** Hay muchos tipos de evaluación (interna, externa, formativa, sumativa), pero a la hora de realizar cualquier tipo de evaluación debemos de seguir una serie de fases ya que no podemos pasar nada por alto. No debemos de fijarnos sólo en los resultados sino también analizar el proceso. A la hora de realizar una evaluación hay varios enfoques entre los que destaca el modelo EFQM en el que se tiene en cuenta lo que he comentado. No sólo tiene en cuenta los resultados sino que se tiene muy en cuenta lo que ha llevado a la consecución de esos resultados (proceso). Además se tienen en cuenta una serie de agentes de calidad y distintas modalidades de resultados (satisfacción personal, impacto social...) Es también importante en la evaluación según otros autores el análisis del contexto así como los inputs los outputs y como no lo que ya comentaba: el proceso. El proceso es un elemento importante que no se debe olvidar, idea que todos los autores comparten.

**42- VANESSA IGLESIAS AMORÍN:** La evaluación de centros se concibe como una necesidad de cara a la mejora del centro, por lo que no es un fin en sí misma sino un medio para llegar a esa mejora. No hay un tipo de evaluación para todos los centros por igual, sino que ésta ha de adaptarse a las condiciones y necesidades de cada centro.

**43- JUANA MARÍA MARTÍN:** La evaluación debe estar destinada hacia la consecución y mejora de la calidad educativa, entendida como el mejoramiento de todos aquellos aspectos que están relacionado directamente con la institución escolar. Para ello, como señala Mateo, es importante llevar a cabo una evaluación tanto externa como interna. Teniendo siempre muy presente las necesidades y prioridades de este, diseñándose, por tanto, una evaluación de acuerdo a estas. Es muy importante que en la evaluación de un centro se implique a todas las personas que forman parte de la institución escolar (profesorado, alumnado, servicio de administración, etc). Para llevar a cabo todo este proceso considero importante tener en cuenta las metas educativas del Modelo Europeo de Gestión de Calidad, que señala Ramón Perez Juste, son los siguientes. -Preocupación central por la calidad. -Necesidad de formación de todo el personal. Implicación de todo el personal en todas y cada uno de los momentos del proceso. -La mejora continua.

**44- SILVIA FIERRRO HERNANZ:** La evaluación de centros es un proceso por el cual se pretende buscar los posibles fallos en el funcionamiento de un centro educativo (en nuestro caso), y como consecuencia buscar las mejores soluciones posibles. Hay que llegar a la satisfacción de necesidades y expectativas de todos los grupos de la comunidad educativa, como son: familias, alumnos, personal docente, personal no docente y entorno social. Esta evaluación la debe

llevar a cabo el propio personal que integra al centro (autoevaluación), ya que son ellos mismos los que mejor pueden diagnosticar sus fallos y debilidades, a la vez que sus fortalezas.

**45- MARIA DEL CARMEN GALIANO:** Estoy de acuerdo con tu exposición sobre la evaluación de centros pero me gustaria añadir que en mi opinión sería mejor combinar la autoevaluación de los centros con una evaluación externa al mismo ya que como dice el refrán "Ven más cuatro ojos que dos" y en ocasiones hay fallos que desde dentro no vemos o que nos empeñamos en no ver. Siempre es bueno, según mi punto de vista, la opinión de alguien de fuera, porque puede "abrirnos los ojos" sobre aspectos que nosotros por nosotros mismo no vemos.

**46- JUANA MARÍA MARTÍN:** Creo que la evaluación de un centro debe ser previamente planificada por toda la comunidad educativa, en relación con los recursos de los que disponga.

**47- EVA ISABEL GARCÍA VILLAR:** Con respecto a la evaluación de centros es de vital importancia tener en cuenta multiples factores tanto internos como externos, para poder conocer que influencia ejerce para llegar a mejoras en la calidad, cuya finalidad tiene la evaluación. Sirve como fuente de investigación para conocer las necesidades y así satisfacerlas. La mejor evaluación consiste en el desarrollo institucional, que une la externa y la interna. Las dimensiones evaluadas son: el propio centro, los recursos, procesos y resultados; los cuales ejercen gran influencia a la hora de plantear cambios que beneficien y mejoren la calidad buscada

**48- SILVIA FIERRO HERNANZ:** En mi opinión, en todo proceso de evaluación de un centro hay que tener muy en cuenta los 18 ítems que establece el autor Daniel L. Stufflebean en su tabla nº1, ya que no deja de lado ningún aspecto. Y todos son importantes para una evaluación completa.

**49- ROSA OONA DÚRÁN RÍOS:** La evaluación de centros educativos es algo de vital importancia para que los centros marchen bien. Creo que se debe tomar el sentido positivo del término evaluación, tomarlo como algo que nos permite descubrir fallos y solucionarlos o simplemente mejorar algunos aspectos del ámbito escolar. Creo que la evaluación de centros se lleva a cabo sobretodo en centros privados, en estos centros se preocupan por la calidad de la educación que imparten y por que todo funcione mejor, es decir para estos centros son "empresas educativas" que mediante los procesos de evaluación optimizan sus rendimientos. En los centros públicos creo que es más difícil su aplicación, (pero tambien es posible) debido a la comodidad...y debería estar regulado por la administración de alguna forma. En definitiva creo que cualquier proceso de evaluación (no sólo en el ámbito educativo) supone algo positivo que permite la mejora de cualquier proceso.

**50- SARA TURRIÓN PÉREZ:** El fin de la evaluación de los centros es conseguir la mejora de la calidad educativa. Esta evaluación tiene un proceso retroalimentador, aporta a los centros información para guiar los cambios que deben realizar y así lograr dicha calidad. La evaluación de los centros se hará teniendo en cuenta las características y necesidades de los mismos, contando con la participación de todos los miembros de la entidad educativa. Se evaluarán principalmente el proceso de enseñanza y aprendizaje, y los aspectos organizativos del centro, de manera que la calidad educativa afecte directamente al alumnado y profesorado.

**51- MARÍA MARCOS ROMÁN:** La evaluación de centros es uno de los medios más importantes para promover la mejora de los educandos, educadores y de los centros educativos. Para ello es necesario, una evaluación integral, integrada e integradora; produciendo una mejora constante en la calidad de los proyectos educativos, en su implantación y desarrollo eficiente y por supuesto en los niveles de logro de los objetivos.

---

**52- VANESSA IGLESIAS AMORÍN:** Estoy de acuerdo con lo que señala Robert Hughes de la evaluación. Me refiero a las dos perspectivas a las que atiende la evaluación: 1) Descripción de la situación y resultados actuales 2) Apreciación de los procesos y desarrollo del centro. Siempre ha de quedar claro qué enfoque es el elegido de cara a la evaluación y, ha de conocerlo todo el mundo que participa en la misma. Pues no es lo mismo hacer una evaluación centrada en la eficacia que hacerla centrada en las mejora de la calidad. Y, aunque no se si me equivoco, creo que lo más adecuado sería hacer una evaluación en la que primero se tanga en cuenta la eficacia y después la mejora del centro. No hay que olvidar que, dentro de la evaluación de centros, siempre hay que ir ofreciendo informes sobre la misma, destacando que una forma de hacerlo es proporcionando datos. En definitiva, como bien señala Ramón Pérez Juste, la evaluación es uno de los elementos más potentes para promover la mejora continua de los alumnos, de los programas de los profesores y de las instituciones educativas.

**53- SOFIA ARAGÃO E BRITO:** Después de leer este tema no puedo dejar de comentar, en primer lugar, la definición de Hutmacher sobre los instrumentos de desarrollo y de evaluación. Además de concordar con esta definición, creo que uno de los errores que, algunas veces se comete al evaluar a un centro, es no tener en cuenta las características educativas, sociales y culturales de su entorno. Por ejemplo, no es lo mismo evaluar a un centro privado que a un centro público, por eso, tenemos que considerar las tres perspectivas de que Hutmacher nos habla. Son ellas que hacen con que los instrumentos de evaluación y desarrollo cambien de una situación hacia otra, de un centro hacia otro, de una realidad hacia otra..

**54- MARIA VAQUERO DIEGO:** Durante la lectura de los artículos se denota un gran interés obre el valor que tiene la calidad educativa respecto a la evaluación de un centro. Esta calidad educativa ha cambiado a lo largo de los tiempos, en la concepción actual se incide en aspectos como resultados, recursos y se busca una escuela que sea eficaz y eficiente, es decir, que alcance los objetivos fijados utilizando los recursos que sean necesarios para la satisfacción de los sujetos. En mi opinión existe un elevado interés por dar a conocer esta calidad a la sociedad, haciendo encuestas y estudios, pero esta calidad no se ve tando reflejada en el sistema. La calidad de los centros no es tanto que este oferte cantidad de actividades o que tenga unos maravillosos recursos, creo que esta calidad se debe´ra notar en los planes de estudio y en el profesorado.

**55- MARÍA MARCOS ROMÁN:** La evaluación de centros podemos considerarla como una necesidad derivada de la exigencia social y el reconocimiento del peso específico que tienen los centros en el conjunto del sistema educativo. Aportando información imprescindible y valiosa a la vez que facilita la evaluación de otros ámbitos del sistema. Considerándola, también como proceso retroalimentador, ya que aporta a los centros información para guiar los cambios que deben realizar y lograr de esta forma, la mejora de la calidad educativa. La evaluación de centros supone la participación de todos los miembros de la entidad educativa. Evaluando principalmente el proceso de aprendizaje, los aspectos organizativos del centro, de forma que la calidad educativa interfieran de forma directa al alumnado y al profesorado.

**56- DIANA RODRÍGUEZ MARCOS:** En mi opinión la evaluación de centros aporta una muy relevante información que da pautas sobre la gran buscada calidad de la educación sin olvidar por supuesto información que se puede sacar de la evaluación de centros, información a cerca de los componentes del sistema y sus necesidades.

**57- DIANA RODRÍGUEZ MARCOS:** Me gustaría añadir que desde mi punto de vista estoy de acuerdo con los autores que afirman que la evaluación, en si, no tiene un fin sino se analiza desde su propio objeto de evaluación y lo que se pretende hacer mejorar en cuanto alas necesidades del mismo. He aquí su relevancia.

**58- MARIA LUISA MARTIN FERNANDEZ:** La evaluación de los centros educativos está destinada a cumplir una función principal, que es el intentar conseguir y promover una mejora continua de todos los aspectos que intervienen en la educación, tanto personales (de alumnos, padres y profesores) como institucionales (de centros educativos e diversas instituciones, partiendo de una identificación de las áreas en las que presenta deficiencias. Este proceso de evaluación debe estar de acuerdo con las posibilidades propias que presenta cada centro, tanto a nivel económico, como de disponibilidad de personal, como recursos, etc. Esta evaluación ha de tener en cuenta los valores de la escuela.

**59- EVA GARCIA REDONDO:** estoy de acuerdo contigo en que la sobrecarga docente es a veces (y solo a veces) excesiva como para además proponerles una labor más, sin embargo considero que es necesario un esfuerzo de toda la comunidad educativa, y por lo tanto también de los docentes, para realizar evaluaciones que sean de calidad y que esta calidad se refleje en su práctica educativa.

**60- ANA SÁNCHEZ CANTERA:** En mi opinión la evaluación de centros, hay que tomarlo como un aspecto positivo dentro de estos, ya que nos aporta numerosa información con la finalidad de mejorar numerosos aspectos, como la estructura organizativa del centro, o el análisis de enseñanza aprendizaje, (en el cual nos centramos, siempre con la finalidad de aumentar la calidad de la educación del centro, siempre atendiendo a las necesidades del mismo. Por lo tanto debemos de verlo desde el punto de vista culturizador y no puramente técnico. Cualquier proceso evaluativo interacciona con los cambios institucionales de este, por lo que tiene que poseer una gran capacidad de transformación e innovación.

**61-MARÍA JOSÉ R.C:** Hasta ahora observo que en este Foro hay poco debate, ¿podríais intervenir más respondiendo a cuestiones que plantean otros compañeros? Gracias.

**62- ROSA OONA DURÁN RÍOS:** La evaluación de centros hoy viene a satisfacer la demanda de calidad educativa que desde diversos sectores se está pidiendo. La evaluación de centros educativos se debería hacer habitualmente en los centros escolares, puesto que hablamos de realidades educativas que cambian constantemente, y, lo que resultaba eficaz ayer puede que no lo sea mañana. La evaluación de centros, por tanto, bajo este punto de vista, vendría a satisfacer las necesidades de cambio en la actuación escolar.

**63- GLORIA CABALLERO MORALEDA:** En primer lugar presento a continuación una síntesis de las funciones que desempeña la evaluación de centros: - Realizar un diagnóstico acerca de las necesidades y problemas del centro. - Analizar la situación actual del centro para detectar sus fortalezas y debilidades y establecer las oportunidades o fracturas futuras. - Decidir los contenidos que serán objetos de evaluación. - Indicar los referentes o estándares. - Precisar los procedimientos. - Seleccionar los instrumentos para recoger información y diseñar el plan de recogida de ésta. - Vaciado, ordenación, contraste e interpretación de la información. - Elaborar un informe con los resultados obtenidos. - Reflexionar sobre la calidad de la evaluación.

**64- GLORIA CABALLERO MORALEDA:** La evaluación de centros considero que es una parte muy importante para la consecución de la calidad educativa, pero como bien reflejan los artículos, la base de una buena evaluación es la participación y la cooperación de todos los miembros de la comunidad educativa. Con ello quiero decir que la realidad muchas veces muestra la brecha existente en las relaciones de estos miembros, por lo tanto una base desestructurada dificulta en gran medida conseguir una evaluación precisa y eficaz para el desarrollo del centro.

**65- EVA GARCIA REDONDO:** estoy de acuerdo contigo en eso de que existe un brecha entre los miembros de la comunidad escolar que afecta en llevar a cabo una optima evaluación, por ello creo que es en esto donde se debe incidir, incidir sobre "los cimientos" para llegar a buenos resultados.

**66- ROBERTO HIDALGO SANDÍN:** La evaluación es algo fundamental en toda institución pero sobre todo en las instituciones educativas; por ello es imprescindible la implicación de todo el sistema educativo, para que este proceso se pueda llevar a cabo, es decir, la implicación de no solo una parte sino de todo el conjunto; padres , profesores, alumnos... Aunque todo lo que se expone en los artículos estoy de acuerdo con ello, que la evaluación, tiene un papel fundamental para lograr los éxitos; a través del feedback... creo que una parte bastante grande de la evaluación es muy difícil o complicada llevar a cabo , por lo que creo que parte de ella se convierte en una Utopía.

**67- FATIMA VILLAR PARDO:** Bajo mi punto de vista es muy importante que las instituciones educativas tengan una ley de calidad bien elaborada, ya que hay que tener en cuenta que esto tendrá repercusiones sobre un alumnado que cada vez más demandará una mejor educación. Son cada vez más los centros en la que los profesores se limitan a dar una clase sin importarles si el alumnado se encuentra satisfecho o no haciendo de ese modo que el alumno pierda interés en ellas; por todo esto debo decir que los centros deben tener una mayor preocupación no sólo por el resultado de las evaluaciones (porque no es eso lo que el alumno acaba calificando como calidad en la enseñanza) sino desempeñar un papel más activo en la educación del alumno ya que ambas cosas están relacionadas, y si un alumno tiene más interés en una clase esto se verá reflejado en las notas posteriores.

**68- OLIVIA ROSA ZAPETERO:** la evaluación de centros es una necesidad derivada de la exigencia social que tienen los centros en el conjunto del sistema educativo y aporta información valiosa y que facilita la evaluación en otros ámbitos del sistema. algunas de las funciones que desempeña son: identificar los factores que la determinan, lograr objetivos de calidad consensuados en planes de mejora, mejorar la calidad y funcionamiento del centro y servicios dirigidos a los alumnos, valoración del mérito y /o valor de un objeto , y promover la mejora continua de los alumnos, programas de los profesores y de las instituciones educativas, y proporcionar un feedback con el fin de ayudar al personal de escuela a dirigir y mejorar los servicios escolares

**69- MARIA VAQUERO:** respecto a la evaluación de centros me interesa el tema que se refiere a exigir a la escuela que de cuentas a la sociedad sobre su eficacia y efectividad, estaría bien que la sociedad conociera estos factores, pero puede ser esta un arma de doble filo, por un lado los intereses de calidad sobre conocimientos y aprendizajes y por otro de ofertas que puedan establecer una competitividad entre los centros. Supongo que ambas puedan ser favorables a los ciudadanos si estos reconocen cuál es la calidad que quieren para sus hijos.

**70- MAITE HERNÁNDEZ CONDE:** La correcta evaluación de los centros es un punto de partida fundamental para el buen funcionamiento de los mismos. Además de suponer una necesidad, es una exigencia de carácter social que implica el esfuerzo por su mejora. Creo que si no se dispusiera de ningún medio evaluador sería de algún modo como no haberse marcado ningún objetivo previo.

**71- MARIA TERESA HERNANDEZ CONDE:** La evaluación debe disponer de un orden de realización y tiempo necesario estimado para que los resultados de la misma puedan ser útiles y consistentes. Estoy de acuerdo en que todos los centros deben seguir unas pautas comunes, al menos de modo orientativo, aunque también creo que estas pautas deberían estar



combinadas con una flexibilidad que permita a cada centro evaluar aplicando sus criterios particulares, ya que esto innovaría y enriquecería los procesos.

**72- MARIA TERESA HERNANDEZ CONDE:** Si la evaluación busca mejorar la calidad en función y beneficio de los alumnos y la evaluación del logro de los mismos llega en muchas ocasiones tarde como para que se pueda reorientar la enseñanza, ¿no perderá importancia la evaluación escolar, ya que en muchas ocasiones no llega a tiempo para mejorar el sistema? Además, no son sólo los alumnos los que deben ser evaluados para que la escuela funcione correctamente.

**73- RUTH VICENTE GONZÁLEZ:** considero evidente que el objetivo primordial de la evaluación de centros sea su mejora ya que cada vez más se requiere un elevado nivel de calidad. Por ello todas aquellas personas que se dedican al mundo educativo deben tener en consideración la evaluación de centros. Una evaluación adecuada debe contar con una serie de normas, recursos, metaevaluación... entre otros aspectos, por ello si los centros se adecúan y valoran todos estos requisitos podrán conocer muchas de las características con las que cuentan. Por estas y otras muchas razones se evidencia su gran importancia.

**74- ISABEL MANCEBO CERECEDA:** Opino que la evaluación es muy necesaria en cualquier aspecto de la vida, pero sobre todo en el sistema educativo debido a que la sociedad de la que formamos parte está en continua transformación y por lo tanto tiene que modificar y adaptar con frecuencia los objetivos, contenidos, estrategias utilizadas... para poder formar de la forma más correcta posible a los sujetos que serán los trabajadores y ciudadanos del futuro. La evaluación de los centros, al igual que cualquier otro aspecto de la vida, es muy necesaria y valiosa, porque por muy bien que realicemos algo, por lo general siempre puede mejorarse, lo que siempre es positivo y útil. Es más, al ser los centros educativos, los encargados de formar en gran medida a los sujetos, la búsqueda de la mejora continua es imprescindible.

**75- M<sup>a</sup> MERCEDES GRACÍA ALONSO:** Un elemento fundamental para un buen funcionamiento de un centro es la evaluación, la cual debe de estar orientada hacia la mejora de la calidad educativa en todo su ámbito y cuya meta es la de modificar las actividades del contexto escolar dando lugar al progreso. Para obtener la calidad deseada la evaluación debe de tener en cuenta todos los criterios que intervienen en el proceso enseñanza- aprendizaje y no unicamete los resultados. Me parecen de gran aportación las ideas mostradas por Hutmacher y Stoffebean, entre lo que destacaría dos términos que me parecen muy significativos para el entendimiento de evaluación de centros: progreso y proceso global de enseñanza- aprendizaje.

**76- ANA BELÉN:** Respondiendo a Maria Teresa Hernández Cónde creo que la evaluación es muy necesaria. Es verdad que en muchos casos la evaluación no llega a tiempo para resolver problemas en el sistema, ya que no lo hace en el momento que éstos se producen, pero podremos hacer cambios destinados a un futuro próximo, lo que también considero importante.

**77- ANA BELÉN RODRÍGUEZ GARCÍA:** En la tabla nº1, habla de las condiciones para un Concepto Común de Centros, cuestión que me parece muy relevante, aunque yo además de las mencionadas añadiría otra que considero imprescindible: ser rectificable, es decir, que si comprobamos a través de las evaluaciones continuas que no conseguimos los objetivos planteados podamos modificarla. Respectos a las "Normas de Utilidad" sería conveniente que todos los implicados participaran, tanto evaluadores como evaluandos, porque creo que influiría en la implicación y acatamiento de las mismas.

**78- ANA BELÉN RODRÍGUEZ GARCÍA:** El artículo titulado: El papel de la evaluación en la mejora escolar, es muy interesante, nos acerca a la realidad evaluativa con detalles de inusitado

---

interés pero utiliza conceptos que yo no comparto. Por ejemplo, emplea la palabra "raza". Si debemos de intentar una educación multicultural esta palabra puede conducir a diferencias que conlleven discriminación. La palabra raza tiene connotaciones diferenciadoras. Además se estaría contradiciendo el mismo cuando más tarde dice: la escuela no puede ser reproductora o generadora de diferencias. Añado que la solución no está en las discriminaciones positivas, si no que lo correcto, desde mi modesta opinión, sería que éstas no fueran necesarias.

**79- ANA BELÉN:** Creo que lo importante no es si la evaluación que propone Stufflebeam es adecuada o no, o si se puede llevar a la práctica. Casi todos estamos de acuerdo que sería lo ideal pero puede considerarse prácticamente imposible. Creo que el objetivo del autor va más allá de lo que está escrito. Él nos habla de la importancia que tiene una evaluación y nos propone un modelo. Pero todas sus palabras van destinadas a nosotros, futuros pedagogos, para qué reflexionemos sobre este tema y pensemos como podemos hacerla más cercana y viable de lo que es hoy día.

**80- TATIANA VASQUEZ GONZALES:** creo que el artículo no sólo se dirige a los pedagogos para que hagan más viable el proceso evaluativo, más bien lo que intenta el autor es que toda la escuela se haga beneficiaria de la adopción de la evaluación que el propone, de manera que va más allá, lo que intenta es que haya más implicados del ámbito educativo en el tema; que no solamente los encargados de elaborar y poner en marcha los procesos evaluativo sean los que se preocupen del tema, sino que todos estén sujetos a un continuo evaluador, es decir, que todos los elementos constituyentes de una institución u organismo escolar se sientan protagonistas directos de una situación evaluativa, no que lo vean como algo externo, ya que en la mayoría de los casos esta gestión de la evaluación en los centros se delega directamente en la persona que se encargue y el resto de componentes parecen estar sujetos a esto sin darse cuenta que son parte fundamental, todos y cada uno de ellos, de dicho proceso; creo que una implicación por parte de todos llevaría a la evaluación de centros ser más eficiente y de gran ayuda.

**81- ISABEL MANCEBO CERECEDA:** Me parece muy adecuada la participación en todo lo posible de los padres de los alumnos porque ellos también tienen derecho a saber y a aportar sus opiniones sobre cómo debería ser la educación que reciban sus hijos. Por otra parte también puede ser muy útil para que los padres sean conscientes de las dificultades que conlleva el educar a los hijos y que no acudan a los colegios sólo cuando consideren la escuela ha hecho algo en contra de sus hijos, sino que vayan a él para enterarse de qué es lo que piensan las dos partes involucradas a cerca de lo que ha ocurrido, y también sería más productivo que no acudan al centro con una actitud muy negativa hacia el centro ya que este hecho solo tendría repercusiones más negativas todavía, lo ideal sería que fueran con la intención de lograr superarlo todos.

**82- ISABEL MANCEBO CERECEDA:** Estoy muy de acuerdo con lo que dice Pérez Juste al considerar la importancia de la participación de los padres en la toma de decisiones de los centros por dos razones: porque es necesario dignificar la labor desarrollada por los profesores y porque podrán desarrollar su derecho a la participación, como ciudadanos de una democracia. Pero creo que la participación por su parte no suele ser muy abundante, en parte creo que debido a la importancia que se le concede al trabajo, que ocupa gran parte del tiempo, y también porque a la educación sólo se le da importancia cuando los hijos no han obtenido los buenos resultados académicos que esperaban.

---

## Foro virtual 2

**1- ANA BELÉN RODRÍGUEZ GARCÍA:** Sabemos que una evaluación es muy costosa que no todos los centros disponen de medios y la pregunta es qué evaluación es mejor la interna o la externa. La verdad es que es muy difícil si nos tenemos que regir tan sólo por una de ellas. Lo mejor sería que las dos tuvieran algo que aportar. La intrínseca es muy subjetiva puesto que es difícil evaluarnos a nosotros mismos y a nuestro trabajo. Pero una evaluación extrínseca puede pasar por alto algunas características del centro (alumnado profesorado recursos etc.) que sean importantes a la hora de hacer una evaluación. Teniendo en cuenta el alto coste de las evaluaciones yo defendiendo la idea de no hacerlas todos los años creo que sería mejor conseguir una buena evaluación cada dos o tres años que conformarme con una buena anual.

**2- MARÍA ALEGRÍA RODRÍGUEZ CASTELLS:** Mi opinión sobre la evaluación interna y externa se centra en que una autoevaluación de la comunidad educativa implica una reflexión de todos sus miembros algo necesario para conseguir promover cambios. Pero por si sola no basta necesita de la evaluación externa para evitar caer en interpretaciones demasiado subjetivas sobre sus actuaciones y problemas.

**3- LEIRE LOPO MARTÍN:** El proceso de evaluación supone la búsqueda continua de mejoras; para que sea efectiva debe participar en él toda la comunidad educativa y por esto y apoyándonos en el artículo de Robert Hughes debo decir que el mejor método de evaluación es el que se basa en una evaluación institucional porque es a mi juicio la más completa. Se precisa de un enfoque interno y otro externo para obtener resultados óptimos y fiables. La interna supone contrastar resultados de los alumnos y el funcionamiento del centro y la externa la adecuación al marco legal. Si ambas se yuxtaponen dan como resultado un alto grado de fiabilidad de los resultados que se piden. Por tanto apoyo el método institucional como el más idóneo para realizar una evaluación

**4- ALICIA PUERTO RICO:** Desde luego me parece evidente que una evaluación bien hecha es cara y que necesita ser respaldada por la Administración. Sin embargo si no se evalúa de manera constante se pierde información. Estoy hablando desde luego, desde el punto de vista teórico. Los alumnos que son evaluados pasarán por ese curso una vez (con suerte). Con que el funcionamiento del centro sea defectuoso durante un año y esto se mantenga ya es suficiente como para crear problemas. Los programas deben ser revisados.

**5- SOFIA ARAGÃO E BRITO:** Para que la evaluación y su feedback ayuden al centro a mejorar hay que complementar una evaluación interna con una evaluación externa. La evaluación interna ayudará a identificar problemas en centro que sólo son conocidos por la comunidad que lo integra. Por otro lado la evaluación externa complementará estos datos ya que nos es realizada por elementos de la comunidad escolar. Sin embargo la evaluación es un proceso con alguna continuidad pero que ni todos los centros consiguen respetar esta característica del proceso evaluativo.

**6- ANA BELÉN RODRÍGUEZ GARCÍA:** Para la evaluación de los alumnos es más útil la evaluación interna al igual que para el profesor. De acuerdo con el feedback que el profesor obtuviera del alumno podrá adaptar los medios o metodología para poder conseguir los objetivos propuestos. Este tipo de evaluación sería necesario efectuarla de una manera continua el problema es que supone mucho esfuerzo por parte del profesor y en la mayoría de las ocasiones no se hace.

**7- ALICIA PUERTO RICO:** Creo que tanto la evaluación interna como la externa son útiles a la hora de evaluar al alumnado. La evaluación externa es mucho más objetiva. Dentro del centro se tiene una idea sobre cada uno de sus miembros que puede influir. No quiero decir que esta

información no sea importante lo que digo es que no es objetiva. Por todo ello ambas deben ir de la mano.

**8- BEATRIZ AJATES NIETO:** Partiendo de que la evaluación a de dar respuestas a distintas necesidades, y cada ámbito de actuación es diferente pero necesario tanto a nivel del aula como fuera de él. Creo necesario los dos tipos de evaluación, ya que uno complementa al otro y no caemos en subjetividades

**9- EVA GARCIA REDONDO:** referido a los tipos de evaluación comenzaré mi argumentación por la evaluación interna. Esta es la que se realiza a través de la propia implicación y participación de los miembros de la institución siendo ellos mismos los que toman las decisiones los objetivos los métodos... considero que este tipo de evaluación puede ser positiva ya que nadie mejor que los propios implicados para conocer los aspectos más relevantes e influyentes en la propia evaluación. Además esta evaluación garantiza la búsqueda hacia la calidad a través de procesos de feedback. Si atendiéramos sólo a este tipo de evaluación estaríamos dentro de una perspectiva de "autogestión evaluativa".

**10- EVA GARCIA REDONDO:** referido a la evaluación externa: normalmente se realizan cuando la administración educativa así lo requiere y pone medios para ello (ya que una evaluación externa conlleva unos gastos a tener en cuenta) es decir envía un equipo de evaluación especialistas en ello y ajeno a la institución educativa. Se pretende ver cual es la situación que ese centro demuestra y usar los resultados como medio para la mejora. Sería el ejemplo de procesos de acreditación. Considero que se trata de una evaluación que garantiza la objetividad y que muestra unos resultados concretos objetivos. Esto parece estar bien siempre y cuando no se caiga en una objetividad tal que deje de tener en cuenta aspectos relacionados con la propia institución el contexto y las características idiosincráticas de las personas que las componen. Este es el riesgo que se corre si se decide "unicamente" realizar una evaluación de este tipo.

**11- EVA GARCIA REDONDO:** personalmente considero que la evaluación de centros educativos debe hacerse siguiendo la orientación de evaluación institucional que combina la evaluación interna con la externa. Esto sería en cualquier caso lo ideal aunque igualmente es necesario indicar que a veces no es posible (falta de medios de recursos tiempo...) esta orientación de evaluación atiende a las cualidades más destacadas de cada tipo de evaluación: - la interna recoge el compromiso y entrega de los miembros del propio centro aportando a la "externa" la "historia" del centro del alumnado... para que estas no quede olvidada en el proceso de evaluación. - la externa a su vez, aporta la objetividad necesaria en una evaluación de este tipo y reporta información a la "interna" provocando un proceso de retroalimentación: interna----->> externa. externa----->> interna.

**12- FRANCISCO REBORDINOS HERNANDO:** Evaluación externa o interna constituye un gran debate ya que el decantarse por una o por otra supone una difícil decisión. La evaluación hay que tener en cuenta que es un proceso costoso y es por ello que los centros dado que tienen limitado el presupuesto deben centrarse en recoger información de aquello que le sea más relevante. La evaluación externa puede parecer que sea más superficial al hacerla un agente externo ya que se puede olvidar de algunos aspectos importantes de los que no lo hace la interna. En mi opinión me decanto por una combinación de ambas aunque es algo complicado. Digamos que la externa retroalimenta a la interna. La interna da muestra de un mayor compromiso participación y mejora de los resultados mientras que la externa parece ser que se preocupa de la eficacia basándose única y exclusivamente en los productos

**13- FRANCISCO REBORDINOS HERNANDO:** La evaluación interna genera un compromiso entre el centro y su propia búsqueda de calidad y es un elemento clave de desarrollo institucional; sin embargo necesita de la externa no sólo porque le da esa credibilidad sino porque lo retroalimenta por otros medios. Por su parte la evaluación externa también necesita de la interna ya que le aporta significado. Además la evaluación externa debe partir de la documentación generada por la interna (para evitar esa superficialidad). En la evaluación interna debe participar algún agente externo así como en la externa lo deberá hacer algún agente interno. Es por esto por lo que yo me decanto por ambas una complementa a la otra y utilizarlas por separado puede conducir a cometer un grave error.

**14- AN CAMPO HERNÁNDEZ:** Decidirse por una evaluación u otra es difícil quizá porque los extremos nunca son buenos. A esto hay que añadir que no todos los centros tienen los mismos recursos y herramientas por eso sería necesario una evaluación que englobe lo mejor de la evaluación interna y lo mejor de la externa. Para facilitar la evaluación a los que tengan recursos se le ayude a través de una evaluación conjunta con otro centro que disponga de medios.

**15- ALICIA PUERTO RICO:** Precisamente la evaluación debe realizarse considerando las características y peculiaridades de un centro. Aquí es donde entra en juego la evaluación externa llevada a cabo por organismos externos. Es evidente la importancia de conjugarlas

**16- MARY CARMEN GALIANO:** En este debate sobre evaluación interna/evaluación externa yo me decantaría por una combinación de ambas puesto que si utilizamos sólo la evaluación interna estaríamos retroalimentándonos dentro del centro escolar sin tener en cuenta opiniones externas al centro que pueden resultar muy valiosas; y si por el contrario utilizamos sólo la externa evaluaríamos el centro de manera demasiado objetiva y sin pararnos demasiado a analizar la problemática interior. Por esto yo combinaría la retroalimentación interna del centro con el apoyo en opiniones exteriores para lograr una evaluación óptima y global que abarque todos los campos y problemáticas existentes dentro del centro escolar

**17- EVA ISABEL GARCÍA:** Respecto a la reflexión sobre que evaluación produce mejoras en la escuela al defender el modelo institucional que engloba las dos perspectivas, externa e interna cuyo fin es la calidad pero de manera diferente por lo que se complementan y una necesita de la otra para poder evaluar tanto factores externos como internos. Pero de diferente forma ofrecen cambios mejoras en los centros: la interna se preocupa de su propia identidad y desarrollo en cambio la externa de la retroalimentación para no caer en subjetividades. Por esto deben unirse ofreciendo centros con mayor calidad partiendo del enfoque institucional que se fija en todos los factores que influyen en la escuela.

**18- ALEGRÍA RODRÍGUEZ CASTELLS:** Considero que el realizar una evaluación interna supone ciertos riesgos; lleva consigo evaluar los resultados de los alumnos y del funcionamiento del centro. Los miembros de los órganos directivos como los docentes del centro pueden aportar una visión reduccionista y considero que no es nada favorable. Se nos pide comentar nuestras propias actuaciones (cosa que no es fácil para muchos entre los que me incluyo) y las del resto del equipo. La objetividad la parcialidad y la autocrítica son la clave para obtener unos buenos informes evaluativos. El problema es que es complicado desprendernos de favoritismos y reticencias. En la contrapartida tenemos la evaluación externa que al venir desde organismos ajenos al centro van a ser críticos y escrupulosos. Los principios a evaluar son los mismos pero se parte desde perspectivas diferentes.

**19- JUAN JESÚS MARTÍN INFESTAS:** Lo siento Ale pero en este punto no estoy muy de acuerdo con tu forma de pensar. Yo creo que la evaluación interna proporciona al profesor

oportunidades para identificar las condiciones de entrada de los alumnos hacer un seguimiento permanente a través de evaluaciones periódicas realizar evaluaciones parciales o sumativas. Pienso que este tipo de evaluaciones permiten construir un juicio más comprensivo del alumnado identificar avances y retrocesos y adentrarse en la relación entre los procesos de desarrollo de los alumnos y del proceso enseñanza-aprendizaje. Sin duda si me tuviese que decantar por una elegiría la evaluación interna eso sí siempre basándome en la buena formación del docente (cosa que a veces me preocupa).

**20- ALICIA PUERTO RICO:** Me gustaría añadir que estando de acuerdo contigo en general la riqueza que supone la información de primera mano es algo que no puede dar la evaluación externa. Lo cual no infravalora ni mucho menos la importancia de la objetividad que ésta aporta.

**21- LAURA PÉREZ GÓMEZ:** Creo que hablar de evaluación tanto interna como externa es hablar de una sola. En mi opinión una complementaría a la otra no podemos caer en el error de pensar que con la evaluación interna como algunos de mis compañeros opinan es suficiente, a mi parecer es tan importante tanto una como la otra. Creo que pensar que con la evaluación interna cubrimos las necesidades del centro no es cierto ya que no pesáis q nos podría faltar objetividad a la hora de actuar?

**22- ALICIA PUERTO RICO:** además aporta una credibilidad social que en educación es más que necesaria. Entre otras cosas por ser equipos ajenos al centro los que la realizan pero también porque se utiliza más la tecnología y los estándares cosa que da seguridad y confianza aporta mayor rigor

**23- JUAN JESÚS MARTÍN:** Creo que todos estaremos de acuerdo con una evaluación interna ¿verdad? ¿Pero que ocurre con la externa pienso que al menos merece una pequeña crítica; Las evaluaciones externas son un elemento extraño en la cotidianidad de los centros educativos? Son pruebas que exigen unos formatos a veces desconocidos para los alumnos unos tiempos definidos tienen una intencionalidad de ser objetivas frente a la subjetividad que marca la evaluación interna. La forma en que valora el profesor es diferente a la forma de como valora una prueba externa.

**24- JUAN JESÚS MARTÍN:** Pero al fin y al cabo coincidiremos en que ambas evaluaciones deben de complementarse ambas son indicadores. Pero debemos de tener claro que son muy diferentes

**25- ALICIA PUERTO RICO:** La evaluación externa es más costosa por si no ha quedado claro en las 20 intervenciones anteriores (también en las mías). Como bien dice Juan Jesús es un elemento externo y por tanto tiene una menor influencia. Además se ocupa entre otras cosas de realizar auditorías (adaptar al centro a la normativa legal) y eso es menos relevante en el día a día aunque es algo necesario y que hay que cumplir

**26- VANESSA IGLESIAS AMORÍN:** Desde mi punto de vista la evaluación de un centro quedaría incompleta si tratásemos sólo la evaluación interna o sólo la evaluación externa pues quedarían siempre algunos ámbitos que no se tratarían de manera exhaustiva. Una evaluación interna podría estar sesgada por rasgos subjetivos pues las personas que forman parte de la organización tienen relación se conocen unos a otros...Pero lo mismo ocurre con una evaluación externa pues puede considerarse que la/s persona/s que la llevan están muy poco conectadas con la organización y no la conocen mucho para poder hablar de ella.

**27- VANESSA IGLESIAS AMORÍN:** Añado a lo ya dicho que a pesar de que una combinación de ambas pueda suponer un mayor presupuesto a la larga creo que es la mejor decisión pues se haría una evaluación más exhaustiva

**28- JUANA MARÍA MARTÍN:** El tema de la evaluación interna y externa supuso un gran debate en el ámbito educativo. A pesar de ello yo considero que ambas son necesarias y pueden complementarse.

**29- JUANA MARÍA MARTÍN:** La evaluación interna es necesaria porque los profesionales del propio centro evalúan todos los elementos de la institución; la externa porque son otras personas las que llevan a cabo esta tarea de forma más objetiva. Es aquí donde está el problema

**30- SILVIA FIERRO HERNANZ:** Respecto al tema de la evaluación interna y externa puede surgir un gran debate ya que algunos se decantan más por una o por la otra cada una tiene sus pros y sus contras (como todo) pero la mejor solución en estos casos sería la fusión de ambas ya que como bien ha señalado Juana Mari la evaluación interna puede pecar de subjetiva así que con la utilización de una externa este tema lo tendríamos zanjado.

**31- SILVIA FIERRO HERNANZ:** Es cierto que la mejor solución es la fusión de ambas pero eso sí dejando a cada una su marco de actuación cuando se considere oportuno.

**32- ALICIA PUERTO RICO:** Creo que lo correcto es apostar por ambas son complementarias. La evaluación institucional consiste en la fusión de la evaluación interna y la externa es la postura más acertada sobre todo si se tiene en cuenta la posibilidad de retroalimentación que ofrece

**33- MARIA VAQUERO DIEG:** Me parece que para realizar una completa evaluación de los centros esta tendría que tener tanto un carácter interno como externo la identidad de cada escuela donde se pueda establecer una competitividad favorable para los estudiantes así como una evaluación externa que proporciona una homogeneidad en cuanto a promoción y currículo

**34- VANESSA IGLESIAS AMORÍN:** El modelo de evaluación que yo apoyo tras haber leído el material que habla del tema es el modelo de evaluación institucional que es un modelo que abarca conjuntamente la evaluación interna y la externa. El argumento que utilicé es el siguiente: La evaluación interna es una buena estrategia para generar compromiso entre el centro y su búsqueda de calidad además de un elemento fundamental para el desarrollo institucional. Pero no es suficiente sino que necesita del enfoque externo porque además de que le da credibilidad (al contrastarlo) lo retroalimenta con nueva y más información evaluativa obtenida a través de otros elementos sin olvidar la ayuda que presta para no caer en una alta subjetividad. Además el enfoque interno ofrece al externo la posibilidad de que éste no caiga en el desarraigo

**35- SARA TURRIÓN PÉREZ:** En mi opinión la evaluación de los centros debería ser tanto interna como externa para así conseguir la “completa” calidad educativa. Desde la evaluación interna se evalúa el proceso del alumnado y el funcionamiento interno del centro esta evaluación se lleva a cabo por los propios miembros de la comunidad educativa con la ventaja de que conoce todo lo referente al centro para realizarla. En cambio la evaluación externa puede no conocer tan específicamente los aspectos de los centros pero sí puede advertir de otros que se le “escapan” a estos. Por lo tanto creo que la evaluación no se debería hacer de forma separada una interna y otra externa sino a través de la cooperación de ambas.

**36- ROSA OONA DURÁN RÍOS:** Creo que ambos tipos de evaluación son compatibles se deberían llevar a cabo los dos tipos. La evaluación interna, se lleva a cabo con profesionales involucrados en el centro y permite analizar y optimizar los resultados del alumnado. En mi

opinión este modelo de evaluación debe estar llevado a cabo a lo largo de toda la jornada escolar. en lo relativo a la evaluación externa siempre es positivo que personas de fuera del contexto de ese centro observen su funcionamiento de una forma más objetiva para poder optimizar los resultados.

**37- DIANA RODRÍGUEA MARCOS:** En relación a este tema en mi opinión tanto uno como otro tipo de evaluación no me parecen excluyentes sino complementarios porque como bien dice J. Mateo en sus artículo la evaluación externa se ayuda en su tarea de la información que le aporta primeramente la interna en la externa debe participar algún agente interno y viceversa etc. Desde mi punto de vista la combinación de las dos evaluaciones fomentara más fielmente las metas y resultados pretendidos. A todo lo dicho debo añadir que creo que de los dos tipos la externa me parece que proporcionara unos resultados de mayor fiabilidad y con menos sesgos y mayor objetividad

**38- MARIA LUISA MARTÍN FERNÁNDEZ:** Desde mi particular punto de vista lo mejor sería llevar a cabo una evaluación que englobara los dos tipos de evaluación mencionados. Se debería llevar a cabo desde el interior del centro ya que son los que conocen el verdadero funcionamiento del centro y tras una autoevaluación pueden ver mejor cuales son los aspectos que deben mejorar. Pero también en esta evaluación deberían tener en cuenta los aspectos y las opiniones que pueden aportar los agentes externos al centro.

**39- MARIA LUISA MARTÍN FERNÁNDEZ:** Partiendo de una evaluación conjunta la puesta en marcha de los planes de mejora será más óptima ya que ha sido elaborada a partir de los informes que la sociedad en general y que el ámbito educativo en particular ha elaborado y a partir de los cuales se han identificado los aspectos en los que se deben mejorar los centros e instituciones educativas

**40- EVA GARCIA REDONDO:** estoy totalmente de acuerdo con vanessa tal y como expuse en mi 1ª intervención el modelo de evaluación que defiende es el institucional al considerarlo el más exhaustivo. pese a esto este tiene un problema la carga presupuestaria que conlleva pero sin duda creo que en educación hay que atender más a buscar lo mejor y no tanto a buscar lo más barato pese a que en ocasiones sea único posible

**41- ANA MARÍA JODRA HERNÁNDEZ:** Desde mi punto de vista, ambos tipos de evaluación son necesarios la cuestión es hacer una buena combinación de ambas. Algunos de mis compañeros sólo están de acuerdo con la evaluación interna pero en mi opinión en algunos aspectos se necesita de evaluaciones externas para conseguir más objetividad en los resultados de dicha evaluación

**42- MJRC:** Observo que algunos no habéis entendido dónde hay que responder. Si queréis hacer una intervención no ligada a ninguna respuesta tenéis que picar en el botón del final de la página principal del Foro no dentro del de una de las respuestas de un compañero. Fijaros bien....

**43- GLORIA CABALLER MORALEDA:** Considero que tanto la evaluación externa como la interna son evaluaciones complementarias que no dan cabida a la existencia de una sin la otra. La evaluación interna es importante sobre todo por el compromiso y la responsabilidad que suscita en todos los miembros de la comunidad educativa. Mientras que la evaluación externa da credibilidad a la evaluación evita que los resultados de la evaluación interna caigan en la subjetividad.

**44- FRANCISCO REBORDINOS HERNANDO:** Yo pienso que aunque la mejor manera sea la de realizar un evaluación institucional (interna y externa) pienso que si se podrían dar por



separado aunque no sería lo correcto; muchas veces se realiza como por ejemplo una inspección del centro para ver si cumple con la normativa vigente en la que yo creo que no se tiene en cuenta la evaluación interna.

**45- ROBERTO HIDALGO SANDÍN:** me parece interesante la mezcla de las dos evaluaciones pero creo que la evaluación externa requiere mayor implicación por parte de las inspecciones del centro ya que en muchas ocasiones lo que sucede es la llegada del inspector para hacer la visita rutinaria firmando el informe adecuado y ya está.

**46- AROLA ÁLVAREZ GABELA:** En tono general opino más bien no me decanto ni por la externa ni por la interna (ni pienso hacerlo) pues opino que lo mejor sería la unión de ambas para que existiera una buena evaluación de centros tanto la vista desde fuera sobre la institución como la interna realizada desde el propio centro.

**47- MARÍA MARCOS ROMÁN:** La evaluación interna y externa se deben de combinar adecuadamente dando respuesta a las nuevas necesidades ya que ambas tienen como principal prioridad el desarrollo de la calidad de la escuela aunque sus formas de actuación sean totalmente distintas ya que la evaluación interna trabaja la calidad desde el desarrollo de la diferencia facilitando los procesos de desarrollo de la propia identidad de la escuela adquiriendo su carácter propio y distinguiéndola de las otras. A diferencia de la evaluación externa que se preocupa de la homologación entre escuelas garantizando a la comunidad que la escuela cumple con todo lo necesario.

**48- ROSA OONA DURÁN RÍOS:** La evaluación de centros supone conocer el funcionamiento del centro y por supuesto las características del mismo (lugar donde se ubica características sociales del alumnado...) por tanto la evaluación debería llevarse a cabo por personas pertenecientes al mismo y que estén al tanto de estas circunstancias. Creo que esta evaluación debería ser continua. Pero también veo necesario que puntualmente la evaluación se lleve a cabo por personas ajenas al centro para que aporten cierto grado de objetividad a la evaluación.

**49- ROBERTO HIDALGO SANDÍN:** en cuanto a la evaluación interna o externa estoy de acuerdo con todos aquellos que optan por una evaluación más bien interna ya que creo que es la que más riqueza va a dar en cuanto a conocer realmente el centro ya sea el funcionamiento como el por qué se producen unos resultados en el alumnado u otros y saber como intervenir. Cada centro tiene unas características que mejor que nadie saben y conocen todos los que a él pertenecen (centro escolar). Por todo ello no podemos obviar la importancia que tiene también la evaluación externa ya que puede aportar un análisis desde otra perspectiva

**50- FATIMA VILLAR PARDO:** Según mi punto de vista hemos de tener en cuenta que ambos tipos de evaluación; tanto la interna como la externa deben ir cogidas de la mano ya que la una sin la otra no tendrían una "verdadera" eficacia a la hora de evaluar al centro y a sus componentes. La evaluación interna la considero muy importante ya que tiene en cuenta al alumno y el funcionamiento del centro pero también podemos caer en el error de ser subjetivos a la hora de juzgar nuestras propias actuaciones (ya que es una autoreflexión y la mayoría de las veces es muy difícil contemplar nuestros propios errores). Por ello es necesario que exista como contra-partida a esta subjetividad la evaluación externa que será más rigurosa y objetiva a la hora de evaluar el centro y su marco legal. Debo decir que la evaluación debe buscar la mejora del centro y que para ello es necesario la participación de toda la comunidad educativa y la realización de una evaluación institucional ya que esta tiene en cuenta ambos enfoques.

**51- ANA SÁNCHEZ CANTERA:** En mi opinión pienso que lo más conveniente para los centros es no decantarse por ninguna de las dos evaluaciones por lo tanto realizar una evaluación institucional en la que los dos tipos de evaluación tanto interna como externa están unificadas y digo esto porque pienso que la evaluación interna es muy positiva y eficaz para el centro porque quien mejor que la propia organización interna conoce las necesidades del mismo?pero por otro lado la externa nos aporta una serie de información más objetiva (al ser realizada por agentes externos)y ésta retroalimenta a la interna.

**52- DIANA RODRÍGUEZ MARCOS:** estoy totalmente de acuerdo con la persona interviniente anterior creo que la evaluación de centros es muy acertada y que los dos tipos de evaluaciones deben trabajar de forma coordinada ya que una se alimenta de la otra y viceversa. pienso que es positivo aquello que pueda aportar la interna desde una perspectiva más cercana pero sin olvidar la externa que plantea cosas desde un punto de vista más objetivo. creo que este planteamiento unificado es el más acertado y que fomentara una evaluación integrada e integradora como bien se constata en las diversas opiniones de los artículos.

**53- OLIVIA ROSA ZAPATERO:** puesto que la evaluación es una necesidad que tienen los centros lo más conveniente sería que se utilizaran los dos tipos de evaluación tanto la externa como la interna ya que si sólo se utilizase la interna, seríamos muy subjetivos a la hora de evaluar, o si por el contrario utilizásemos la externa demasiado objetivos por eso es importante que exista una unión entre ambas

**54- NOELIA CARRERA ALEGRE:** como he podido leer en las intervenciones anteriores todo el mundo está más o menos de acuerdo en que la evaluación es muy importante pero personalmente pienso que ambas son necesarias y que tan importante es la forma de realizar esta como los fines que realmente tiene, y pienso que esto es muy importante ya que todo el mundo cuestiona su importancia y quizá a veces se olviden realmente que el fin de la evaluación, sobre todo es la mejora la búsqueda de una calidad óptima por eso creo oportuno que sería conveniente que en general se le diera más importancia a esta cuestión

**55- MARÍA TERESA HERNÁNDEZ CONDE:** Puesto que ambas evaluaciones (la interna y la externa) tienen como prioridad el desarrollo de la calidad de la enseñanza pero ambas lo hacen de un modo distinto lo más lógico y apropiado sería una combinación de ambas en una evaluación que englobe a todos los centros pero facilitando a su vez los procesos de desarrollo de la propia identidad de la escuela. Me parece muy acertada la opinión de Diana en la que dice que "una se alimenta de la otra"

### Foro virtual 3

FV3 comentar sobre los planes de mejora de los centros educativos

**1- BEATRIZ AJATES NIETO:** Yo creo que el plan de mejora está enfocado a conocer las necesidades y expectativas de los alumnos y de las familias. Una vez conocemos esto, los servicios educativos se encargan de planificar una serie de acciones con el fin de conseguir estas mejoras que las familias y el alumnado demanda

**2- ALEGRÍA RODRÍGUEZ CASTELLS:** Partimos de que los Planes de Mejora se dirigen a planificar acciones encaminadas a conseguir mejoras continuas en los servicios educativos. Su eje central son las necesidades de los alumnos y las familias como usuarios de este servicio. Considero que los Planes de Mejora son un medio para trabajar tanto desde la Administración como desde el centro escolar temas problemáticos como puede ser la inmigración, la interculturalidad... de una manera coordinada, sería, puesto que requiere de una planificación

---

y organización y por último, de una manera rígida, puesto que estos planes están sometidos a una evaluación constante durante su aplicación

**3- MARIA VAQUERO:** Opino que los planes de mejora al estar centrado en los alumnos, comunidad y sociedad tiene una característica referida a las personas y menos a la institucionalización, pero creo que esta última resulta indispensable y necesaria para el buen funcionamiento de un plan. Lo que en los escritos queda muy a la vista son la ayuda a los alumnos, sociedad pero lo que no queda de manifiesto desde mi punto de vista es la realidad de estas mejoras, es decir como se llevan a cabo dentro de un marco educativo.

**4- LEIRE LOPO MARTÍN:** Es evidente el beneficio que suponen los planes de mejora que promueve cualquier centro. Pero hay que destacar que el éxito se consigue si este plan se lleva a cabo de manera correcta y satisfactoria. Estos planes de mejora provienen de unos procesos de evaluación interna, externa o ambos conjuntamente. Hay que conocer de antemano las áreas sobre las que vamos a actuar y las necesidades específicas de cada una de ellas. Algunos de los objetivos más comunes de los planes de mejora pueden ser: la mejora de la comunicación con el entorno y la comunidad educativa (tal es el ejemplo del plan de mejora de La Alberca) o también el favorecimiento de la asistencia de los alumnos a clase.

**5- LEIRE LOPO MARTÍN:** Nadie discrepa sobre los beneficios que supone para un centro un plan de mejora bien elaborado y estructurado, esto es evidente. Pero uno de los posibles argumentos en contra que se le pueden dar a un plan de mejora es que una vez elaborado y realizado no consiga los objetivos que fueron marcados en un principio. En todo plan se pide desde el primer momento la complicidad de toda la comunidad educativa, puesto que es agotador y poco gratificante para las personas que organizan los planes ocuparse de todo, y a esto además hay que añadir es una pena que planes que podrían ayudar en gran medida a los centros y favorecer su desarrollo, se queden por el camino por falta de recursos humanos.

**6- ANA CAMPO HERNÁNDEZ:** Pienso que los planes de mejora están propuestos para responder a las necesidades de los alumnos y sus familias, con el objetivo de conseguir una mejor comunicación entre la comunidad educativa y estos. Los planes de mejora también se proponen un mejor funcionamiento y conocimiento de los centros.

**7- MARIA DEL CARMEN GALIANO:** Estoy a favor de estos planes porque considero que a partir de ellos se puede lograr una mejora considerable dentro del centro escolar. Pero ésta no se dará si este plan no analiza de forma correcta las necesidades del centro, de sus alumnos y si no identifica correctamente las áreas de mejora, por lo que pienso que el equipo de Mejora del centro debe tener mucho cuidado a la hora de desempeñar su trabajo, para no cometer errores y progresar positivamente

**8- NOELIA CARRERA:** desde mi punto de vista los planes de mejora entre otros deberían ser que un centro se organice en función del aprender a conocer, aprender a sentir, aprender a hacer, aprender a vivir juntos compartiendo y aprender a ser. Es preciso pues consensuar un cambio de perspectiva sobre el concepto de eficacia, para que estos factores se cumplan. Y en cuanto a los centros, promover de forma duradera el progreso de todos sus alumnos más allá de lo esperado teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación de entrada, asegurar que cada uno de ellos consiga los niveles más altos posibles y mejorar todos los aspectos del rendimiento y del desarrollo del alumnado (Stoll y Wikeley, 1998)

**9- JUAN JESÚS MARTÍN INFESTAS:** Estoy totalmente de acuerdo, con el resto de mis compañeras, con que los Planes de mejora están encaminados a mejorar la planificación de acciones en diferentes áreas, con el propósito de conseguir una mejora continua y así un alto grado de calidad en el sistema educativo del centro. Pero pienso que todavía no se perciben

los cambios esperados, probablemente, creo que se pueda deber a que no se ha construido correctamente el objeto en cuestión, y que estos Equipos de Dirección, Comisiones de Mejora formadas por inspectores de educación, Asesores de área de Programas Educativos o Asesores de los Centros de Formación del profesorado, se han focalizado en el “campo teórico” de la educación. Los planes de mejora son planteados a niveles administrativos, con un código de valores o ética que son construidos en el interior de la Secretaría de Educación Pública, sin considerar el acto educativo que se va a realizar en el aula. ¿Tienen en cuenta los verdaderos problemas que padecen padre y alumnos? (masificación de inmigrantes en las aulas, delincuencia y violencia juvenil, acoso sexual en la adolescencia, la pobreza que sufren muchos alumnos,...ESTO ES UNA REALIDAD, NO UNA PELÍCULA)

**10- JUAN JESÚS MARTÍN:** Otro de los problemas que me he planteado tiene que ver con los recursos económicos que la Consejería de Educación y Cultura destinan a los Planes Anuales de Mejora. En Castilla y León se destinaron en el curso 2000/01 solamente 22 millones de pesetas. Pienso que la educación es uno de los factores más importantes de un país, ¿se invierte lo suficiente en educación?

**11- LEIRE LOPO MARTÍN:** Estoy totalmente de acuerdo con lo que dice Juanje. Los planes de mejora que se llevan a cabo en los centros de nuestro país son muy bonitos plasmados en un papel pero a la hora de la verdad en muchos casos no responden a las necesidades reales de los centros. Todos estos problemas que Juanje ha planteado (junto con muchos otros) afectan a todos los alumnos y padres día tras día y son los responsables de los centros los que tienen que lidiar con ellos, no los señores y señoras que desde sus trabajos aceptan o rechazan.

**12- ALEGRÍA RODRÍGUEZ CASTELLS:** Comparto tu idea de que la educación debería recibir más financiación desde los servicios públicos. Considero que el problema está en que primero se miran los presupuestos y luego las necesidades, y debería ser al revés, primero las necesidades y luego ajustar los presupuestos. Supongo que uno de los problemas de los Planes de Mejora es conseguir la aprobación de su presupuesto y que esto puede repercutir en que los centros se paren a la hora de elaborarlos y pensar en actuaciones que podrían llevar a cabo, por el miedo a que se desestime su aprobación. Muchos lo conseguirán y otros tantos se quedarán pendientes de que alguien se decida a ejecutarlos.

**13- FRANCISCO REBORDINOS HERNANDO:** Estoy completamente de acuerdo contigo Juanje, la cantidad de dinero que se destina a educación es lamentablemente escasa y si queremos que así funcione va a ser muy difícil. Para que una cosa funcione hace falta recursos y en este caso el dinero ocupa un papel privilegiado. Hay que considerar que España solo destina del PIB el 4.5% a educación, con lo que se muestra que apuesta firmemente por ello comparándolo con algunos países nórdicos como Suecia que destina el 6.7% del PIB. Nuestra educación puede tener déficits y con proponer planes de mejora no se arregla nada si no se apuesta por un principio por parte del Estado por una buena educación.

**14- MARÍA DEL CARMEN GALIANO:** Estoy de acuerdo con lo que habeis dicho sobre el dinero que se invierte en educación y considero que es muy escaso en comparación con el dinero que se dedica a otros asuntos. También os doy la razón cuando decis que en ocasiones los planes de mejora no se ajustan a la realidad que se vive en los centros o al menos no abarca todas las reformas posibles que se pueden dar allí, ya que al tener que marcar unas áreas limitadas hay muchos asuntos que se deberían mejorar y que no se contemplan en los mismos

**15- DIANA RODRÍGUEZ MARCOS:** Deberían invertir más en educación. Por alguna razón parece que esto es una promesa que siempre se incumple y sería muy beneficioso apostar por ella, sobre todo a largo plazo

**16- ROBERTO HIDALGO SANDÍN:** estoy de acuerdo contigo, de que es muy poco el dinero que se dedica a la educación, gastando o destinando el dinero a otras causas menos infundadas. Por todo ello despues no nos podemos dar contra las paredes, cuando las leyes no pueden ir para adelante ya que partimos de que no tienen una buena base economica que las haga factibles. solo aclareme una cosa ¿son 22 millones de pesetas?

**17-OLIVIA ROSA ZAPATERO:** estoy totalmente de acuerdo k deberían destinar un presupuesto mayor a la educación, ya que es el futuro de un país y menos dinero a otros aspectos

**18- ALEGRÍA RODRÍGUEZ CASTELLS:** Creo que puedo decir que mi visión sobre los Planes es más positiva que negativa. Puede ser que no estén dando todos los resultados que de ellos se esperan pero están actuando eficazmente. Son muchos los colectivos de la sociedad que muestran gran insatisfacción con la educación impartida en los centros educativos. Parecen contentos con las metas cuantitativas, pero no con las cualitativas. Se demanda una educación integral que permita afrontar con éxito los problemas de la vida actual. Considero que con estos Planes, se consigue motivar al centro para la adquisición de nuevas metas. Podríamos ver en ellos una vía para dar respuesta a algunas de estas críticas de la sociedad, a esos problemas que la nueva sociedad de la información y la interculturalidad nos exige

**19- LAURA PÉREZ GÓMEZ:** En mi opinión, los planes de mejora son algo totalmente positivo para la sociedad. Siempre que sea mejorar las necesidades tanto de los alumnos como de las familias es totalmente viable y positivo para nosotros. Es cierto q tenemos q ser pacientes, ya q no todos los planes de mejora propuestos pueden producir acciones positivas tan rápido como se desea, pero no debemos olvidar se todo lo que trabaja entorno a conceguir mejoras en las servicios educativos es beneficioso para todos. Dado que en la sociedad actual tenemos, por ejemplo, mucho influencia de inmigrantes, pq no trabajar sobre ello. Los planes de mejora son un método idóneo para ello.

**20- FRANCISCO REBORDINOS HERNANDO:** Estoy completamente de acuerdo con la aplicación de los planes de mejora en el ámbito educativo ya que suponen un instrumento importante para conseguir la mejora continua por la que apuestan los centros. Es muy importante que los centros se adapten a los cambios que se van dando. Todos estos planes vienen precedidos de una evaluación ya sea interna, externe o ambas que demuestren que algunas de las áreas del centro fallan y necesitan una mejora. Desde mi punto de vista hay que apostar por los planes de mejora, ya que todo lo que suponga mejorar está bien

**21-FRANCISCO REBORDINOS HERNANDO:** Una de las objeciones que yo veo a los planes de mejora es quizás el problema que acarrearía si fracasasen y no se cumplieran los objetivos que se habían planteado en un principio. Es por ello que a la hora de aplicarlos hay que tener cuidado y quizás recibir algún tipo de asesoramiento para ello. yo creo que otra objeción puede ser falta de recursos humanos tanto a la hora de realizar la evaluación del centro como a la hora de aplicar el plan, ya que las personas que forman el equipo de mejora del centro ya estan cargadas de suficiente trabajo como para desempeñar otra tarea más

**22- JUANA MARÍA MARTÍN:** Considero que un punto a favor de los planes de mejora es la evaluación previa que se realiza al centro, asi como la formación para usar el modelo. También es algo positivo su interés por las necesidades y expectativas de las familias y los alumnos, pero me gustaría saber como consiguen en la práctica llevar a cabo esto, sobre todo, con aquellos alumnos y familias que están en condiciones de desigualdad social o aquellos padres que se niegan a participar en el centro.

**23- JUANA MARÍA MARTÍN:** Un problema fundamental en este plan y en otras acciones educativas que se realizan es que el presupuesto destinado a los mismos es, como siempre,

insuficiente. Nuestro gobierno prefiere destinar el dinero de todos a "otras cosas más importantes", como la guerra y "los bodorrios", que a educar a sus ciudadanos. Así va España.

**24- SILVIA FIERRO HERNANZ:** Los Planes de Mejora, en sí mismos, están planteados como una buena acción, la objeción que yo veo es cómo priorizan con ciertos temas. ¿Cómo se puede meter en el mismo saco el desarrollo de las nuevas tecnologías, con el apoyo a la población inmigrante? Creo que deberían priorizar en Planes de Mejora acerca de las necesidades sociales existentes, y que no se basen tanto en las tecnologías, que a mi parecer es un tema totalmente secundario en las escuelas públicas actuales.

**25- SILVIA FIERRO HERNANZ:** Me parece absurdo el Plan de Mejora dirigido a mejorar los resultados escolares, y que encima lo nombren como prioritario, y que por ellos dotarán de una mayor cuantía a quien lo lleve a cabo. Lógico, nadie lo puede hacer por mucha dotación económica que te den. Este es un problema que no se soluciona con un mero plan de mejora, necesita de mucho esfuerzo y constancia, y sobre todo de voluntad por parte de todos los implicados

**26- AROLA ÁLVAREZ GABELA:** Estoy basicamente de acuerdo con la mayoría de los comentarios expuestos, así que poco más que añadir solamente que ni se posee presupuesto para llevar a cabo un plan ni creo q se llegue a tener (estoy de acuerdo con Silvia y Juanje) Besos y saludos.

**27- EVA ISABEL GARCÍA VILLAR:** Los planes de mejora se suponen que deberían eliminar los obstáculos que se llegan a detectar en la evaluación, no solo debería ser realizada por parte de la administración sino también que participen en la investigación agentes externos, cuya opinión sea objetiva. De todos modos, el modelo a seguir es muy generalizado ya que parte del Modelo general europeo de calidad; Y en el caso de España no cuenta con los mismos presupuestos en educación que otros países de la Unión Europea, por lo que estos planes no han podido llevarse a cabo de manera satisfactoria. En estos planes se ve implicado el concepto de competitividad por lo que se utiliza como una fuente de mercado, cuyo objetivo no es ese sino satisfacer las necesidades de todos y cada uno de los que están implicados en los servicios y gestión en los centros educativos por lo que no se ven implicados factores externos, imprescindibles a la hora de evaluar para realizar el plan de mejora más adecuado

**28- VANESSA IGLESIAS AMORÍN:** Creo que está claro que el punto de partida para aplicar estos planes es la autoevaluación (proceso interno de evaluación) y así diagnosticar en qué procesos los profesores y la comunidad educativa se comprometen a mejorar. A veces esto dificulta la viabilidad de los mismos, pues la mayoría de las personas se comprometen a mejorar (y así quedar bien), pero después siguen llevando a cabo sus tareas de la misma manera que siempre. Un claro ejemplo puede ser el típico profesor que, a pesar de que le dicen que su metodología no es adecuada, no la cambia, argumentando que después de treinta años no va a cambiarla ahora (sobre esto creo que habla Leire en una de sus intervenciones). Creo que un plan de mejora sin el compromiso de la administración y la comunidad educativa juntas no puede ser viable. Si la comunidad educativa se implica en el mismo y la administración no lo promueve, ni lo facilita, ni lo integra en la planificación del centro, etc., no funcionará, ocurriendo lo mismo a la inversa

**29- FRANCISCO REBORDINOS HERNANDO:** Estoy completamente de acuerdo contigo Vanesa ya que el compromiso es fundamental a la hora de llevar a cabo cualquier cosa ya que muchas veces falta ese compromiso y las cosas quedan en nada. Claro está que debe existir el compromiso por parte de la administración pero yo creo que el compromiso más serio debe venir del centro educativo que es en último término el interesado. Es verdad que existen

muchos profesores reacios a los cambios y que hay que intentar en la medida de lo posible hacerles cambiar.

**30- MARIA LUISA MARTÍN FERNÁNDEZ:** Desde mi punto de vista, los planes de mejora son un instrumento válido y eficaz mediante el que los centros y servicios educativos planifican y llevan a cabo acciones encaminadas a conseguir mejoras en la calidad de los servicios que ofrecen. Para que un Plan de mejora se lleve a cabo, están implicados en el proceso diversos organismos como pueden ser: los Equipos de Mejora, o la Comisión de planes de mejora. Para seleccionar los planes de mejora, la comisión tendrá en cuenta diversos aspectos como la justificación, la calidad del diseño, etc

**31- MARIA LUISA MARTÍN FERNÁNDEZ:** Estos planes de mejora han de partir tanto desde la evaluación interna de los centros, con la que se tendrá en cuenta cuales son las mejoras que necesita el centro, y en que aspectos a de mejorar; como desde la evaluación externa, ya que en este proceso deben intervenir también los agentes externos al centro educativo, que como miembros pertenecientes a una misma sociedad, se benefician de los servicios que ofrece tales instituciones

**32- SARA TURRIÓN PÉREZ:** Además tanto la evaluación interna como externa deben trabajar de forma cooperativa, de manera que todos los aspectos de cada centro queden reflejados en dicha evaluación y puedan conseguir la calidad que se pretende

**33- EVA GARCIA REDONDO:** contestando a algunos de mis compañeros y estando de acuerdo con la mayoría de opiniones que ellos expresan me gustaria afirmar que los planes de mejora deben de nacer de las necesidades que el centro concreto precise, por lo tanto no puede haber planes estandar que valgan a todos los centros, de ahí la necesidad de llevar a cabo un estudio claro de todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje

**34- EVA GARCIA REDONDO:** además de los aspectos ya comentados en el foro me gustaria comentar otro que considero de vital importancia: las retribuciones económicas que los centros reciben para poner en marcha tales planes. ¿Son suficientes los fondos que la administración ofrece a los centros para cumplir con esas mejoras deseadas? considero que en algunos casos podrán atajar posibles problemas de infraestructura u organización, pero que para paliarlos o mejorarlos considerablemente son necesarios aun más recursos.

**35-FRANCISCO REBORDINOS HERNANDO:** Quisiera comentar un aspecto de los Planes de mejora que pudiera dar lugar al debate y con el que yo no estoy muy de acuerdo. El tema es el de recompensar económicamente a los centros que lleven de forma satisfactoria el plan y el de aumentarles la aportación económica si llevan medidas relacionadas con las líneas prioritarias. Yo pienso que esto puede suscitar que los centros se sientan más atraídos por el aspecto económico y no por el contexto real. El deber de los centros es atender a todo el alumnado de la mejor forma posible; debe ser su propia filosofía interna, claro es que a veces los recursos son pocos, pero volvemos al tema de la inversión en educación. lo que quiero decir que el aspecto monetario no se convierta en un indicador para realizar mejoras.

**36- ROBERTO HIDALGO SANDÍN:** estoy de acuerdo contigo, en lo que respecta al aspecto económico, este no debe ser la causa de que exista por parte del centro un entusiasmo mayor, aunque está claro que esto ayuda bastante ya que además con un aporte económico amplio es mucho más viable y se pueden hacer muchas cosas si existe un buen planteamiento de partida, y ganas de realizar un buen trabajo en el ámbito educativo.

**37- BEATRIZ AJATES NIETO:** Continuando con lo dicho anteriormente, un argumento en contra de los planes de mejora propuestos por los alumnos y las familias no siempre pueden ser

viabiles para el centro tanto por motivos de espacio, falta de profesionales e incluso excaso nivel financiero del centro

**38- MARÍA JOSÉ R. C:** hasta ahora os habéis centrado en temas colaterales, yo preguntaría, a ver si alguno responde: ¿Cómo convenceríais a un centro de enseñanza no universitaria para que iniciara un Plan de Mejora? ¿Con qué argumentos?

**39- FRANCISCO REBORDINOS HERNANDO:** Yo los argumentos que le diría serian que un centro educativo tiene como principal función la de servir y contribuir a la formación de los alumnos. Esa formación está sujeta a una serie de cambios que se producen en nuestra sociedad y eso es inevitable. Hay que adaptarse a esa realidad (caso de las nuevas tecnologías, niños inmigrantes) a través de planes de mejora, para que así en la medida de lo posible haya un buen funcionamiento educativo.

**40-EVA GARCIA REDONDO:** si la dirección de un centro lo que busca es la mejora en su centro, no creo que hagan falta muchos argumentos para convencerles, ya que las mejoras, no sólo mejoran la calidad de la enseñanza, sino también del centro en términos generales y también de la propia formación docente. El problema surge, en mi opinión, cuando los centros cuentan con directivos más centrados en su status, en su retribución económica que en "la educación". Un plan de mejora a todos, aunque sea un trabajo complicado, merece la pena

**41- EVA GARCIA REDONDO:** en caso de encontráramos con un equipo directivo no muy implicado en aplicar planes de mejora, les argumentaría a través del servicio que presta la educación como servicio público, que tiene que atender las necesidades de todos aquellos que demandan tales servicios, así como los que demandan el resto de implicados en los procesos educativos (familias...) Se pide mejoras a las que ellos tienen que estar dispuestos a contestar. Esa respuesta se debe hacer a través de los planes de mejora. además la población a que atiende es diversa y heterogénea: discapacitados, inmigrantes, colectivos desfavorecidos...y es necesario que desde la escuela se atiendan a estas peculiaridades, y más cuando hay posibilidad de ello (la administración lo ofrece).

**42- ALICIA PUERTO RICO:** Hay un argumento general: hay que lograr una mayor calidad en los centros. Esto deben entenderlo desde una perspectiva plural. Se trata de una propuesta que implica a las personas que viven esa realidad, implica a los padres que dentro de los centros intervienen por medio de la APA sin verse involucrados realmente. Por otra parte es una oportunidad de cambiar algo que está considerada dentro de los presupuestos generales, hay que beneficiarse de estas oportunidades

**43- ALICIA PUERTO RICO:** Hay que ajustarse a la realidad social. Para que llevaran a cabo un plan de mejora en un centro público yo me centraría en los siguientes aspectos: 1). En el absentismo escolar: suele ser muy frecuente en estos centros, les diría que hay maneras de evitarlo. 2). Si es un centro con inmigrantes trataría ese tema, aunque no creo que hiciera falta insistir mucho. 3). Si el centro tiene alumnos gitanos, con pocos recursos, etc, (algo frecuente en la periferia de las ciudades y en los barrios deprimidos que es precisamente donde se encuentran los centros públicos) diría que es una manera de ayudarles, de hacer que la escuela se acerque a esas otras realidades existentes para las que parece que no está hecho nuestro sistema educativo. Esto dado que suelen apostar por la mejora de la situación de las personas, están más sensibilizados

**44- ALICIA PUERTO RICO:** Si el centro es privado-concertado intentaría enfocar el tema desde otra perspectiva. Dado que no tienen tantos problemas como los públicos, la meta aquí yo la planteo como soluciones para mejorar algo estable (en los centros públicos la meta es conseguir que las cosas no sean tan caóticas). 1). Insistiría mucho en las nuevas tecnologías ya



que estamos en la era de la comunicación... Por cierto, hoy en día las nuevas tecnologías son el punto de mira de los privados-concertados, quieren más ordenadores, internet... una buena oferta para atraer al público. 2). Otra cosa que preocupa mucho son los resultados escolares y que los padres tienen en cuenta esto cuando deciden qué centro es mejor. Si tienen que pagar por el bachillerato querrán que además lo terminen con buenas calificaciones. Abogaría evidentemente por la oferta y la demanda que se materializa en este tipo de centros en los que ellos ofrecen lo que la sociedad pide para poder mantener su "negocio".

**45-OLIVIA ROSA ZAPATERO:** les comentaría que una de las funciones primordiales que tienen los centros educativos, es lograr una mayor calidad de éstos, y por ello, si la calidad del centro no es muy buena, existen unos planes de mejora, que nos ayudarán a lograr la calidad de la que carece. también le mencionaríamos k no sólo participaría el centro en el plan, sino k también la comunidad educativa (alumnos, padres...)

**46-MARIA DEL CARMEN GALIANO:** Yo creo que la mejor forma de convencerles sería hacerles ver que aunque su centro escolar funcione bien siempre hay algo que se puede mejorar. Y si se mejora el centro ganará en calidad y eficacia con respecto a sus alumnos por un lado, y con respecto a los docentes en el otro. Digo con respecto a los docentes, porque todos o la mayoría de ellos se supone que han elegido esa profesión porque le gustaba y si esto se da, resulta obvio que trabajará más motivadamente en un centro de gran calidad que en un centro normal.

**47- MARIA DEL CARMEN GALIANO:** Los argumentos con los que trataría de convencer a los responsables del centro escolar ya fuera público o privado serían los siguientes. -Si se realiza un Plan de Mejora saldrán ganando profesores, alumnos y la comunidad educativa en general. -Aunque conlleva un trabajo extra por parte de los responsables del centro, ese esfuerzo se verá recompensado con la mejora del centro -Estoy casi segura de que los miembros del centro escolar son conscientes de que hay cosas que se deberían mejorar dentro del centro por lo que les concienciaría para que lucharan por el cambio o por lo menos que lo intentaran - Les invitaría a participar en un plan de mejora, además de para mejorar la calidad del centro para lograr una satisfacción laboral mayor que se basaría en luchar por una educación mejor

**48- DIANA RODRÍGUEZ MARCOS:** En relación a la pregunta planteada, yo intentaría que la propia institución fuera consciente de sus puntos más débiles y de como éstos pueden afectar a los usuarios y a los profesionales de la institución mismos. Si son conscientes de tales puntos serán más susceptibles de cambio y tendrán más en cuenta la opción de una implantación de un plan de mejora. Así, les intentaría proponer una serie de aspectos positivos que podrían conseguir a través de un plan de mejora.

**49- DIANA RODRÍGUEZ MARCOS:** Es importante destacar que aunque los planes de mejora tienen una finalidad impregnada de connotaciones positivas también es innegable que no siempre resulta fácil ya que todo plan de mejora, bueno, requiere de una colaboración de toda la comunidad educativa exhaustiva, dinero, participación externa que no siempre esta dispuesta a intervenir en labores educativas aunque estas se hagan en pro de la calidad del servicio publico que nos afecta a todos y que es la educación

**50- GLORIA CABALLERO MORALEDA:** En relación a la pregunta que plantea Maria José, yo intentaría hacer ver al equipo directivo los puntos fuertes y débiles del centro. Intentaría hacerle ver la situación actual ante la que nos enfrentamos, en la que se presentan problemas de inmigración, alumnado en desventajas socioculturales, fracaso escolar... situación que es responsabilidad nuestra afrontar. Úna vez llegado a este punto les explicaría que estos planes

de mejora cuentan con financiación y con el apoyo y asesoramiento de profesionales que determinará la Comisión Provincial de Mejora.

**51- SARA TURRIÓN PÉREZ:** Los planes de mejora de los centros están pensados para favorecer los aspectos educativos, pensando en el alumnado y en las familias de estos. Dentro de estos se deben recoger todas las necesidades que cada centro necesite cubrir, de ahí la necesidad de la realización de la evaluación interna y externa. Tenemos que tener presente que los planes de mejora necesitan, para su puesta en práctica, una planificación y programación previa, en la que se tratará todo lo relativo a cada centro

**52- ROSA OONA DURÁN RÍOS:** Los planes de mejora deben ser entendidos como el punto final de la evaluación de centros. Por tanto también supone una forma de mejorar la calidad de un centro educativo. Me parece importante que la evaluación que se lleve a cabo en los centros, aunque pueden basarse en modelos estandarizados, se adapten y contextualicen al centro educativo en el que va a ser aplicado. En mi opinión los planes de mejora deben estar dirigidos (y sobretodo promovidos) por la administración, pero llevados a cabo por la comunidad educativa (profesores-padres-alumnos-personal de administración y servicios...) de cada centro determinado. Debería, por tanto, existir relaciones entre ambas partes para llevarlo a buen puerto

**53- MARÍA MARCOS ROMÁN:** Contando para todo ello, con la administración pública la cual debe de atender estas necesidades. Realizando una especial incidencia en aquellos grupos de la sociedad que necesitan mayor atención en estos momentos: los inmigrantes, los deficiente,....

**54- MARÍA MARCOS ROMÁN:** Estoy de acuerdo con todo lo dicho ya que los planes de mejora deben de nacer de las necesidades que el centro concreto. Pero no debemos de olvidar que muchos de los centros no podrán llevar a cabo dicho plan

**55- SARA TURRIÓN PÉREZ:** En cuanto a la pregunta planteada sobre si son viables o no estos planes de mejora, en mi opinión, creo que si o que por lo menos deberían de serlo. Pienso que se deben hacer desde las administraciones públicas, y que para programarlos se debe contar con la colaboración de todas las partes implicadas en aspectos educativos, tanto internos, como externos. Se deben tener en cuenta, además, los presupuestos que se destinan a este fin y las necesidades de cada centro

**56- ANA MARÍA JODRA HERNÁNDEZ:** Los planes de mejora tienen como finalidad mejorar la calidad educativa de los centros, por medio de la participación de todas las personas implicadas: alumnos, padres profesores... así como los recursos y procesos de organización. Un argumento a favor de estos planes sería la participación e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa; mientras que en contra estaría la dificultad de coordinar la participación de todos los miembros y la dotación de recursos materiales y personales desde la administración

**57- OLIVIA ROSA ZAPATERO:** alguno de los argumentos a favor, es la posibilidad de que el centro incremente la calidad de los servicios que presta a la comunidad educativa, que se produce un intercambio de información y sistema de gestión de conocimiento, que se produce una evaluación externa e interna tanto del centro como de la dirección provincial, y motiva al centro en la adquisición de nuevas metas de la calidad en la presentación del servicio educativo a los ciudadanos. en contra está principalmente el tema económico, que algunas personas no siempre colaboran en el plan(familia), y que todos los centros no realizan planes de mejora y por tanto existen diferencias entre centros

**58- ANA SÁNCHEZ CANTERA:** Pienso que los planes de mejora son, como su propio nombre indica, muy beneficiosos ya no sólo para el centro sino para la sociedad porque en los colegios se forma a la futura población activa. Eso está claro, pero el problema proviene en los recursos que se poseen, es decir en la viabilidad del mismo. Primeramente hay que fijarnos mediante las evaluaciones, bajo mi punto de vista la institucional en las necesidades más relevantes del mismo, posteriormente elaborar dicho plan pero para ello se necesita inversión por parte de las delegaciones y juntas y aquí está el problema, que se invierte muy poco siendo la educación el factor social más importante. Especialmente en la educación universitaria.

**59- ANA SÁNCHEZ CANTERA:** A parte del problema del presupuesto, imprescindible para que el plan sea viable, los centros y especialmente la figura del director debe de buscar ante todo una buena calidad en el centro que dirige y luchar por ello, que para eso está, pero muchas veces en vez de ser este su objetivo prioritario, es su alto status y retribución económica.

**60- FÁTIMA VILLAR PARDO:** En general debo decir que estoy de acuerdo con la mayoría de las opiniones de mis compañeros. Estos planes tienen una función esencial, están enfocados a conocer las necesidades y expectativas de los alumnos y las familias, para colectivos en desigualdad social, inmigración, interculturalidad,...y también enfocados a realizar mejoras continuas en los servicios educativos. He de afirmar la gran importancia que se le debe aportar a estos planes de mejora, ya que si son enfocados y realizados de manera correcta, aportará un gran beneficio, tanto para el centro como para los colectivos a los que se destina el plan. Para que un plan de mejora de los resultados exigidos, los que lo elaboran deben tener en cuenta los objetivos, contenidos y sobre que vamos a actuar (teniendo en cuenta a su vez las necesidades de cada uno de estos colectivos), contar con una buena planificación y organización y después someter a ambas a una evaluación durante su aplicación para observar el buen funcionamiento de estas. Para esto se debe actuar desde la administración y desde el centro escolar; siendo convenientes para lograr una mayor eficacia un proceso de evaluación interna y externa (para dar mayor rigor). Hay que tener en cuenta que estos planes de mejora requieren una aportación económica bastante alta por lo que hay que estar muy seguro de hacia dónde, cómo y para quién enfocamos el plan.

**61- MARIA VAQUERO DIEGO:** Los planes de mejora me parecen un proyecto muy relevante para el futuro de la educación. Una de las cuestiones que más me agrada es la participación de las familias dentro del sistema educativo, ya que son estas junto con el ámbito escolar, los factores más influyentes en los niños, pero creo que para llevarse a cabo este plan de mejoras, antes habría que concienciar a la sociedad para que valorasen más el proceso educativo de los jóvenes y que esta sociedad no se cerrara a cambiar algunos tipos de conductas para poder favorecer el aprendizaje, me refiero a que los padres puedan dedicar más tiempo a sus hijos en materia educativa pero a causa de su trabajo y actividades, este punto queda olvidado. Supongo que son muchas más las variaciones que suponen el plan de mejorar pero a mi modo de ver esta sería una de las más favorables para desarrollar el futuro de los jóvenes.

**62- NOELIA CARRERA ALEGRE:** Me gustaría decir que me encantaría que todo el mundo le diera la razón a Juanje en cuanto a la inversión en planes de mejoras y como muchos de mis compañeros están de acuerdo, comentando incluso como una compañera dice que mucho sobre el papel y luego nada, por ello me gustaría decir como futura pedagoga que nosotros también menos papel y escribir y expresarlo, porque la voz de muchos quizá se oiga mejor, una vez una profesora nos dijo a mí y a una compañera que había que luchar por lo que uno cree justo, y en este caso mucha gente tiene la misma opinión, por eso decir que más acción, como parte futura del mundo educativo.

**63- NOELIA CARRERA ALEGRE:** a la cuestión que ha dejado en el aire la profesora me gustaría decir que la razón principal que yo argumentaría para ello sería la de equiparar a un centro no universitario con uno universitario, ya que desde mi punto de vista está muy bien visto (siempre hablando desde la teoría) ser universitario, como por ejemplo a la hora de enseñar el título, cuando ambos tienen el mismo nivel e incluso en la práctica en centro no universitario es mayor, y por muchas razones más que ahora no viene a cuento. Por lo que con esta argumentación sería muy interesante para llevar a cabo un plan de mejora. Otras argumentaciones: mejoras en equipamiento, del personal, de horarios, de rendimiento ...

**64-MARÍA TERESA HERNÁNDEZ CONDE:** Al igual que algunos de mis compañeros, yo también pienso que los planes de mejora suponen unos beneficios para cualquier centro pero los requisitos que se requieren para poder llevarlos a cabo y que resulte un plan con una base sólida son tan complejos que no se consiguen los efectos deseados. Comparto la misma opinión que Juanje y Leire en lo que se refiere a que los planes de mejora reflejados en un papel en nuestros centros quedan muy bonitos pero llevados a la práctica no cubren las necesidades de los centros. Por otro lado no creo que sea tan importante el dinero que se destina a la educación sino cómo se destina. Desde mi punto de vista pesan más sobre su funcionamiento el propósito y los "intereses ocultos" con los que se realizan las cosas que todos los millones que se puedan destinar para tal fin.

**65- RUTH VICENTE GONZALEZ:** El punto de partida para aplicar estos Planes de Mejora es la autoevaluación. Están destinados a planificar acciones para conseguir mejoras continuas en los servicios educativos. Los Planes de Mejora son positivos para toda la sociedad, en general. Se ocupan tanto del funcionamiento de los centros como de responder a las necesidades de los alumnos y de sus familias, con la finalidad de mejorar la comunicación.

**66-- RUTH VICENTE GONZALEZ:** Los recursos con los que cuentan los centros para poner en marcha los Planes de Mejora no son suficientes (en la mayoría de los casos) ya que los fondos proporcionados por la Administración no cubren todas las necesidades.

**67- ISABEL MANCEBO CERECEDA:** Pienso que un Plan de Mejora siempre es recomendable e incluso necesario. Pero creo que el problema puede producirse cuando haya muchos centros que lo pidan porque, considero que se aporta poco dinero a la educación, y todo el que se ofrece debe repartirse en todos los aspectos relacionados con la educación, y por tanto no solo en realizar planes de mejora. Por otra parte me gustaría decir que otro problema puede producirse al tener que elegir en qué aspecto debería intentar mejorar antes, porque cada persona puede opinar de distinta forma y provocar, en el peor de los casos la falta de apoyo a las medidas propuestas por parte de las personas que no han "conseguido" que se centre en lo que ellos habían propuesto. Creo que al realizar los Planes de mejora hay que hacerlo a través de un trabajo minucioso para elegir el aspecto que se quiere mejorar y muy bien pensado para poder aprovechar la oportunidad que se concede.

**68- FATIMA VILLAR PARDO:** Bueno al igual que el resto de mis compañeros me parece muy importante la inversión en planes de mejora y como dice Juanje estoy de acuerdo en que la inversión que se destina a este campo es mínima (teniendo en cuenta que están en un estado de precariedad en muchos de estos centros que es lo peor) pero para concienciarlos más de este problema, la aportación que hagamos debe ser la monetaria que es la más importante por supuesto, pero todo debe comenzar desde el interior de los profesores, que pongan de su parte y se conciencien de que existe un problema muy grave en educación y que es necesario acabar con él o por lo menos poner todos los medios disponibles a nuestro alcance. La verdad es que todos nos quejamos del problema pero conociendo en primera persona uno de los centros que sufren exclusión la sensación de impotencia es mucho mayor ya que no sólo

---

suponemos que existe ese problema sino que lo vivimos "un poco con todos ellos" por lo tanto ¿QUÉ PODEMOS HACER POR ACABAR CON ELLOS DESDE NUESTRA POSICIÓN DE ESTUDIANTES APARTE DE CRITICARLO?

**69- ROBERTO HIDALGO SANDÍN:** vale, si el aspecto economico es fundamental, pero si salimos un poco de lo que es la escuela urbano industrial, nos encontramos con otra realidad educativa bastante diferente, en la que todavia aun se invierte menos y sin embargo muchos de estos escuela del ámbito rural con un buen ejemplo a seguir, ya que en ellas casi no hay recursos disponibles, y sin embargo es aqui (en estas escuelas) donde se puede dar realmente esa educación de calidad, ya que son pocos alumnos y las clases con heterogeneas y se atiende individualmente. En cuanto a tu pregunta de que se puede aportar desde nuestra situación de estudiantes creo que no mucho, creo que es necesario conocer aún más el contexto del colegio para aportar ideas originales, de todas formas puedes ir pensandolas.

**70- GLORIA CABALLERO MORALEDA:** Haciendo referencia a la viabilidad de los planes de mejora, decir que conforme vienen expuestos en el artículo podría decirse que son perfectamente viables. Pero el problema está a la hora de ponerlos en práctica, ahí es donde queda ausente la viabilidad de éstos. Muchos de mis compañeros opinan que uno de los problemas que impide la viabilidad de un plan de mejora es la falta de financiación, sin embargo aunque ésta es importante yo creo que uno de los principales problemas es la falta de cooperación entre los miembros de una comunidad educativa, la pasividad de estos, y el pensar que él problema no está en nuestras manos, porque el problema es que no nos van a financiar el plan lo suficiente.

**71- M<sup>a</sup> MERCEDES GARCÍA ALONSO:** La verdad es que después de todo lo dicho por mis compañeros poco me queda por decir, creo que todos coincidimos en las cuestiones básicas sobre llos planes de mejora, ya que lo vemos como un elemento positivo siempre que se realice de manera correcta y que es necesario beneficiarse de ellos, pero que el presupuesto destinado para la educación es insuficiente para atender a todos los aspectos que se requieren en ella. Esta claro que no siempre se consiguen los objetivos esperados o los planteados en dichos planes, creo que queda mucho por hacer y que el gran problema reside en la excesiva teorización de los mismos y en su poca adecuación a la realidad.

**72- ANA BELÉN RODRÍGUEZ GARCÍA:** Los Planes de Mejora han de servir para conocer los problemas del alumnado y sus familias, para de este modo, plantear soluciones eficaces a los mismos. Estoy de acuerdo con estos planes, pues ¿quién no quiere dar solución a este tipo de problemas? Pero creo que no debemos utilizar la escuela como "jarabe " del mal social.No podemos encomendar a la escuela esta responsabilidad. Puede cooperar en temas como recogida de información pero no llenarla de tareas que le lleven a desentender sus funciones principales. Creo que debería crearse una institución aparte o un departamento que se encargara específicamente de ello. Los planes de mejora deberían de ser un derecho para todos los centros y no un privilegio que siembre barreras entre unos y otros (ya que hay que cumplir unos requisitos y a la vez demandar este servicio).

**73- ANA BELÉN RODRÍGUEZ GARCÍA:** Para determinar el área de mejora, además de los criterios mencionados en la Orden del 29 de Mayo del 2002, considero que hay que hacer un examen exahustivo para saber si el área que hemos elegido es el más importante, así como si está influido por otro o intentar prever si puede tener consecuencias en otras áreas. Cuando vayamos a hacer algún cambio debemos considerar si se puede o no llevar a cabo por cualquier tipo de limitación. Respecto a lo que dice el artículo sobre el mundo laboral, he de decir que es lógico que antes de efectuar algún cambio vayamos al mundo laboral a buscar respuesta. Debemos de ser conscientes que el trabajo e inserción laboral es el fin de cualquier

estudiante. Por consiguiente, ambos mundos, laboral y educativo, han de estar conectados y ayudarse el uno al otro.

**74- CESAR MARTÍN DOMÍNGUEZ:** No se si nos hemos enterado de lo que es un plan de mejora. A juzgar por muchos de los comentarios y ejemplos que he leído no veo una diferencia apreciable entre un plan de mejora y una adaptación curricular. ¿Qué es lo que lo diferencia? ¿Puede el aula ser objeto de un plan de mejora?

**75- ANA BELÉN RODRÍGUEZ GARCÍA:** Quisiera apuntar que, si bien es cierto que es importante el aspecto económico a la hora de poner en marcha un Plan de Mejora, no debemos obviar que lo es aun más, al menos desde mi punto de vista, el disponer de unos Recursos Humanos lo suficientemente cualificados y comprometidos para hacer realidad lo que en los papeles son tan sólo castillos en el aire. Contestando a la profesora, para convencer a una institución educativa no universitaria de la necesidad de implantar un Plan de Mejora, hemos de estar en primer lugar seguros de aquello que defendemos. Un argumento podría ser: la educación que reciben nuestros jóvenes tendrá sus frutos en un mañana, donde cada vez son más importantes las acciones que hagamos hoy. Además se enfrentarán a un mundo lleno de retos y diferenciaciones que serán marcadas por el tipo de educación recibida.

**76- CÉSAR MARTÍN DOMINGUEZ:** El EFQM es una autoevaluación que se aplica a numerosas organizaciones para detectar sus deficiencias y necesidades. Ahora hay un nuevo modelo de autoevaluación de la Junta indicado exclusivamente para centros educativos y que el C.P. Gran Capitán es un centro piloto y lo está experimentando en un plan de mejora para la modernización de la Biblioteca. Si alguien (M<sup>a</sup> José Rodríguez Conde por ejemplo) sabe qué diferencias o características son las mas relevantes de este nuevo modelo de autoevaluación, por favor exponerlas. Gracias.

**77-CESAR MARTÍN DOMÍNGUEZ:** Mi punto de vista es que los planes de mejora deben venir de una evaluación interna de las necesidades del centro, que es el que mejor conoce las características del alumnado (y son los padres los primeros en destacar los déficits del colegio). estas necesidades deben estar supervisadas y aprobadas desde la administración de acuerdo a unos baremos ya establecidos evitando así favoritismos a algunos centros

**78- TATIANA VASQUEZ GONZALEZ:** desde mi punto de vista hay que tener en cuenta que la evaluación nos va a proporcionar un instrumento de información útil para la orientación del proceso de toma de decisiones, etc y que encontraremos diferentes modos de enfocar la evaluación por eso es importante que la escuela examine en sus planes de mejora las necesidades de todos los alumnos y que mantengan una continuidad en la recogida de datos para esos planes de mejora, que podrán ayudar a la evolución positiva de la realidad educativa. lo que al respecto proporciona la normas de viabilidad es que las evaluaciones sean realistas, prudentes, diplomáticas...que la escuela opte por un procedimiento que se enmarque dentro de su rutina global, además hacen mención a la objetividad y a la necesidad de realizar evaluaciones según el criterio de coste-efectividad, ya que si no, no estaríamos ajustándonos a las normas de viabilidad.pero además hay que señalar la importancia que tiene, para que un plan de mejora resulte viable, el enfoque participativo de todos los miembros de la institución ya que todos tendrán algún papel en la planificación, realización o utilización de los resultados evaluativos.

**79- ISABEL MANCEBO CERECEDA:** Aunque en mi exposición anterior sobre este foro hice un argumento acerca de las dificultades de plantear un plan de mejora, condidero que tiene muchos aspectos positivos: Por una parte significa que se tiene la intención de mejorar, lo que considero que es muy positivo. También supone adquirir una actitud crítica ante el

funcionamiento del centro del que se forma parte, que debido a lo involucrado que se está debe ser bastante difícil. Para que se desarrolle de la forma más afectiva posible, también sería necesaria la mayor participación posible de todos los componentes de la comunidad educativa y que su trabajo sea decidido y aceptado de forma grupal, aspecto que considero que tiene gran importancia.

#### Foro virtual 4

**1- NOELIA CARRERA** (no escribe)

**2- NOELIA CARRERA RIPPPA:** Con el fin de aportar ideas para elaborar criterios y procedimientos para evaluar las actividades de docencia de los profesores, propongo: "que además de las evaluaciones realizadas por los alumnos, se agreguen las siguientes": 1.- Aplicar un cuestionario a los profesores para cruzar información con la que aportan los alumnos y tomarr en cuenta para el otorgamiento de la beca, aquellos profesores cuyos datos coincidan. 2.- proporcionar asesoría académica a los alumnos, verificando que el profesor estimule a los alumnos a tomarla y la otorgue en horarios establecidos. 3.- Evaluar periódicamente el funcionamiento de la docencia y los resultados obtenidos, (el cumplimiento de los planes y programas) por medio de reuniones de profesores por trimestre, por grupo . La asistencia, puntualidad y participación activa dentro del equipo de trabajo, será motivo de reconocimiento. 4.- demostrar fehacientemente lo relativo a asistir a cursos, seminarios u otras actividades de formación, capacitación o actualización. 5.- Participar en alguna comisión o comité relacionado con la docencia, donde se discuta, estudie o proponga elaboración, revisión o actualización de: material didáctico, planes o programas, metodologías para modificar o actualizar los procesos de enseñanza aprendizaje o de evaluación, enfocados directamente al diseño. La asistencia, puntualidad y participación activa será motivo de reconocimiento.

**3- MJRC:** Noelia no entiendo muy bien el ejemplo que pones, ¿es una reflexión sobre algo que has leído? ¿de dónde lo has sacado?

**4- MJRC:** Tened cuidado al añadir respuestas, comprobad que queda grabado. Salid del programa y volved a entrar a ver si os véis la respuesta.

**5- ANA CAMPO HERNANDEZ:** El plan de mejora que yo propongo para un centro educativo tiene que seguir los siguientes principios: 1 libertad de enseñanza, 2 igualdad de oportunidades, 3 profesores con la cualificación necesaria, 4 el proceso de enseñanza aprendizaje sea significativo, 5 que de respuesta a las necesidades de los alumnos, 6 que no solo se evalúe a los alumnos sino también a los profesores, 7 buena relación entre profesor y alumno o entre los diferentes profesores y demás educadores del centro. Este plan de mejora se llevará acabo entre todos los participantes y esta abierto a cambios.

**6- NOELIA CARRERA ALEGRE:** para maria jose Respondiendote a tu pregunta, mi opinionb la he sacado de informe acerca de "Comentarios y propuestas recibidos acerca de Docencia para reflexionar sobre la Docencia de Dña Ma. Dolores González Martínez, y ahora exactamente no te puedo decir exactamente donde encuentre el articulo, pero espero que se puedan conbsiderar tambien otros puntos de vista ademas d elos articulos que usted nos ha mandado.

**7- JUAN JESÚS MARTÍN INFESTAS:** INTEGRACIÓN DE ALUMNOS INMIGRANTES. Basándose en un análisis previo de la población inmigrante escolarizada en el propio Centro y en la necesidad de atender las peculiaridades diferenciales dentro del marco integrador de la escuela, presento una propuesta basada en los diferentes aspectos presentes en las relaciones de interculturalidad. Es una propuesta de atención a los niños inmigrantes desde una perspectiva global para la mejora del clima escolar, incidiendo en la organización escolar, habilidades

sociales, dificultades de aprendizaje y coordinación del profesorado padres y madres, alumnos, alumnas,...

**8- MARÍA VAQUERO DIEGO:** estan muy bien las propuestas relacionadas con la integración de los inmigrantes pero en mi opinión esta integración resulta difícil en una sociedad en la que se miran tanto las cuestiones exteriores y las relacionadas con la nacionalidad. Así como estoy proyectando mi visión sobre la sociedad actual confío en la transformación de estos prejuicios culturales en apertura hacia una sociedad de las culturas.

**9- ALICIA PUERTO RICO:** Lo que perseguiría es una mayor integración en los centros, como ha dicho Juan Jesús. Creo que sí necesitaríamos financiación dado que el idioma es uno de los problemas. Necesitaríamos recursos personales sobre todo. La mayor dificultad que se podría plantear es que no tengamos el número de alumnos que se necesita, creo que se necesita un mínimo. La causa fundamental es la necesidad de que estos niños puedan desarrollarse de una manera adecuada y que superen los obstáculos que les presenta el cambio de país. Se quiere mejorar la capacidad comunicativa de los alumnos, su grado de interacción social, etc. Se pretende realizar a lo largo de todo un curso escolar considerando los tres trimestres.

**10- LEIRE LOPO MARTÍN:** Mi propuesta de plan de mejora (que no se si estará bien) se basa en la línea de actuación 4.5.4 d) la que se refiere al alumnado inmigrante con necesidades de apoyo sociocultural. Mi título sería "Por una escuela inclusiva". Este plan va destinado a un centro público al que se van a incorporar en el curso siguiente 8 chicos y chicas argelinos (todos de la misma edad) Se propone este plan para que toda la comunidad educativa conozca la situación de estos niños y puedan favorecer su integración más inmediata en el centro. Precisaríamos de financiación puesto que pretendemos contratar a un traductor para facilitarnos la comunicación y también necesitaremos personal de inmersión lingüística y material traducido a su idioma. Nuestro plan deberá ser llevado a cabo en el segundo trimestre. Por último, decir que este plan estaría encaminado a todo el personal del centro, desde los profesores de todos los departamentos hasta los alumnos que vayan a compartir clase con estos niños/as el año siguiente. La autoevaluación se llevaría a cabo mediante cuestionarios

**11- ALEGRÍA RODRÍGUEZ CASTELLS:** Mi propuesta de un Plan De Mejora va dirigido a que se desarrollen actuaciones para actualizar las estrategias de intervención con inmigrantes de los profesores. Propongo una serie de sesiones con mediadores culturales que les enseñen cómo deben llevar a cabo su acogida, su integración y su proceso de enseñanza - aprendizaje. Se necesita de la colaboración de los departamentos de orientación, logopedas y Asistentes Sociales. La organización se llevaría a cabo desde el equipo de dirección y su realización requiere un seguimiento constante por parte de todos los miembros. Las dificultades que podrían presentarse considero que se relacionarían con: una actitud de rechazo de algunos profesionales por el miedo a cambiar hábitos docentes y problemas de disponibilidad de recursos personales. Los resultados se evidenciarían a lo largo del transcurso de las sesiones. Habría que tener en cuenta tanto la impresión de los destinatarios como la de las personas que se han encargado de transmitir estos nuevos conocimientos. Los alumnos serán otra fuente de respuestas pues se supone que es la calidad de su educación la que va a mejorar, así que habría que tener en cuenta su criterio.

**12- LAURA PÉREZ GÓMEZ:** el Plan de Mejora que yo propongo, se centra en los inmigrantes, creo que es uno de los temas que ahora más influyen en nuestra sociedad, dado a la gran influencia de estos en los últimos años. Se trataría de "Aprender a integrar". Vamos a aprender a integrar y a ser integrados, toda la comunidad educativa sin excepción, debe enseñar a saber integrar a esta nueva comunidad que ahora se encuentra con nosotros, para ello hay que concienciar a la



---

sociedad, pero una parte muy importante de ella son los padres de los propios alumnos. Son los q más influyen en sus hijos y por tanto la labor de estos es muy importante, se trata de reuniones, entrevistas grupales, actividades, donde se implique todo el centro para hacer comprender a los padres la nueva situación, ponerle en la situación de cualquier inmigrante q se encuentra solo en un país diferente al suyo. Para todo esto hace falta personal cualificado y por supuesto sin olvidar las necesidades de los alumnos, q es por los q trabajamos. De lo q se trata por tanto es de integrar de forma completa en la sociedad a la parte inmigrante q ya forma parte de la comunidad educativa

**13- JUANA MARÍA MARTÍN:** Mi Plan de Mejora se centraría en la integración de las familias en el ámbito escolar. El objetivo sería conseguir la participación de aquellas familias que se encuentran en desigualdad social. Ya que considero que en la educación no sólo interviene el centro escolar, sino también el ambiente familiar en el que se desarrolla el niño, si las relaciones familia-alumno no son propicias el proceso educativo no tiene sentido, por esto yo me centraría en este tema. Para ello realizaría talleres en los que participarían padres, profesorado y el alumnado, para el fomento de unas relaciones más positivas entre todos. Sería llevado a cabo por educadoras sociales. El problema fundamental será como conseguir que estas familias decidan acudir a la realización del programa.

**14- SILVIA FIERRO HERNANZ:** Con este plan de mejora pretendería poner en la posición que se merece la escuela pública, intentando que se vuelva a ver como una escuela digna, de calidad, competente, donde prima la igualdad de oportunidades, la no ghettoización... Y se llevaría a cabo en todos los centros públicos, tanto de primaria como de secundaria, a lo largo de todo un curso

**15- VANESSA IGLESIAS AMORÍN:** El plan de mejora que yo propondría sería con una duración trimestral (uno o dos) y consistiría en mejorar la comunicación con el entorno y comunidad educativa a través de las TIC creando páginas web sobre el centro, los cursos, ciclos... Se favorecerán así también las relaciones entre los profesores y alumnos, personal de dirección y padres..., aportando así todos una idea a tener en cuenta en la elaboración de la misma y uniéndose más todos para poder darse a conocer y entablar enlaces con otros centros de otras ciudades, países... No sé si sería viable, pues con este material no creo que podamos tener un conocimiento suficiente sobre el tema, pero sí creo que es un punto del que pueden salir otras muchas ideas.

**16- MARÍA LUISA MARTÍN FERNÁNDEZ:** Yo propondría un plan de mejora enfocado a elevar la calidad de la enseñanza dirigida a los alumnos inmigrantes, que debido a ser o proceder de una cultura diferente, presentan necesidades educativas especiales al no conocer la nueva lengua a la que se enfrentan. Intentaría con ello mejorar los medios que poseen los centros para trabajar con este tipo de alumnado, cada vez más creciente en nuestro país, para integrarlos en nuestro sistema educativo

**17- FRANCISCO REBORDINOS HERNANDO:** El Plan de mejora que propongo está relacionado con la mejora de la calidad de la enseñanza dirigida al alumnado inmigrante. Una vez que hemos realizado una evaluación en el centro y hemos descubierto que existe el gran problema de una falta de adaptación del alumnado inmigrante, decidimos establecer un plan de mejora para paliar esta situación. Hemos visto una falta de adaptación en el aula así como en las competencias curriculares con lo que intentaremos tomar medidas desde el equipo de mejora destinadas a satisfacer un buen clima relacional con estos alumnos promoviendo la interculturalidad en el centro a través de pequeñas actividades en las diferentes áreas con los alumnos y distintos profesores. Requeriremos de profesores de apoyo para este colectivo para que puedan progresar en sus estudios, ya que algunos presentan problemas de lenguaje y

retraso en cuanto a competencias curriculares, aunque intentaremos que permanezcan en el aula con el resto de sus compañeros en la medida de lo posible ya que la integración de estos alumnos es nuestra meta principal

**18- FRANCISCO REBORDINOS HERNANDO:** Las ventajas que tendría este plan serían a parte de mejorar los aspectos académicos de este alumnado, supone una mejora en el clima en general del centro escolar que es lo que interesa. Ahora bien nos podemos encontrar con un inconveniente y es la falta de implicación por parte de algunos miembros de la comunidad educativa por lo que en la medida de lo posible será necesario el compromiso de todos para llevar a cabo con éxito esta mejora en la que se incluye también la colaboración de los padres. Respecto a la comisión provincial se le pediría ayuda y orientación en la medida de que hiciese falta de cara como ya he dicho a que se lleve de la mejor forma el plan para conseguir la plena integración de los alumnos en el centro.

**19- MARIA LUISA MARTÍN FERNÁNDEZ:** Otro posible plan de mejora que yo introduciría sería algo más complejo. Intentaría mejorar la calidad y cantidad de la atención educativa de los alumnos que se encuentran hospitalizados. Intentaría obtener una mayor dotación de recursos para estas aulas, para atender mejor a las necesidades especiales que presentan estos niños.

**20- EVA GARCIA REDONDO:** propondría un plan de mejora encaminado a la introducción de TIC dentro del ámbito educativo de la educación especial, ya que considero que hoy en día este campo está un tanto abandonado. propondría como primer paso la formación del personal docente tanto especialista en e.e. como profesorado ordinario interesado en el proyecto. como segundo paso sería la adaptación de programas, hardware,... a las personas con deficiencia que la vayan a utilizar (léase sordos, ciegos...). este programa estaría diseñado para 1 curso escolar

**21- MARIA LUISA MARTÍN FERNÁNDEZ:** para ambos planes propuestos, lo primero que realizaría sería una evaluación interna de las instituciones, y en la que pediría la colaboración de los padres de los niños para desarrollar el plan de mejora. Ambos planes serán anuales, dividiéndose en trimestres: - en un primer trimestre los profesores y usuarios de los nuevos recursos conocerán y experimentarán con los nuevos recursos obtenidos. - durante un segundo trimestre, intentarán instaurar en el aula o en la institución correspondiente el nuevo material y los nuevos recursos. - en el trimestre siguiente, se empezaría a trabajar con los alumnos y con este nuevo material. - en el último trimestre se evaluaría la repercusión de dicho plan, para tenerla en cuenta en la elaboración de planes posteriores.

**22- EVA GARCIA REDONDO:** el procedimiento que seguiría para su implantación sería el modelo propuesto desde la administración. algunas de las ventajas con las que un plan como el que he propuesto en mi intervención anterior serían: - contar con un profesorado comprometido con el plan. - contar con el apoyo externo de cfie salamanca. - la aplicación de un cuestionario que sirviese a los implicados de feedback. (sigue)

**23- EVA GARCIA REDONDO:** los inconvenientes con los que me podría encontrar serían: - el escaso tiempo para cumplimentar el plan (sólo 1 año para muchas mejoras e innovaciones) - escasez en los equipos y recursos informáticos. para evaluar los resultados propondría: - una evaluación sumativa tanto de los agentes implicados (alumnos y docentes) como de los objetivos (indicadores) marcados y los procedimientos. - evaluación formativa de la información que sirviese de feedback y de mejora al plan. optaría, por tanto por una doble evaluación.

**24- EVA GARCIA REDONDO:** respecto a la temporalización propondría el siguiente planning: - 1er trimestre: adaptación del hardware y formación docente por cfie. - 2º trimestre:

adpatación de parte del software e inicio de experiencias con alumnos de nee. -3er trimestre: concluir la adpatción del software, evaluación del plan y de los alumnos con nee

**25- BEATRIZ AJATES NIETO:** mi propuesta sería a favor de la interculturalidad y de la integración de los inmigrantes, ya que hoy en día es uno de los temas que más preocupan debido al crecimiento de esta población. La mejora en este aspecto debe partir de un sistema participativo y coordinado con el fin de entre todos poder integrar o buscar los mejores métodos para que nos encontremos en una comunidad educativa de igualdad para todos. Para ello necesitaremos traductores, actividades diversas... pero siempre en mutuo acuerdo con padres profesores y alumnos dentro de las posibilidades viables tanto en el centro como desde el punto de vista financiero.

**26- MJRC:** Por favor, tened cuidado y escribid todo en minúsculas.

**27- DIANA RODRÍGUEZ MARCOS:** es innegable que los colectivos en situación de desventaja sociocultural en los centros de enseñanza no universitaria y de carácter privado están aumentando cada día más, por lo que creo que se podría proponer un plan de mejora que podría abarcar más de un centro y que podría justificarse en base a un punto débil que podría ser el área de inmersión lingüística que no cubre en muchos casos las demandas por falta de profesionales, de tiempo, colaboración entre profesionales, usuarios... En relación a la duración del mismo podría ser de un año pero por supuesto con vistas a largo plazo y con una autoevaluación interna y evaluación externa después de finalizado el mismo.

**28- AROLA ÁLVAREZ GABELA:** Mi proposición es la creación de una mejora educativa en el campo de los idiomas, se intenta buscar mejoras en unidades didácticas programadas para ordenadores y mejora del profesorado al mismo tiempo que los alumnos puedan realizar intercambios con otros países de la unión europea.

**29- MARÍA MARCOS ROMÁN:** Mi Plan de mejora estaría enfocado en los alumnos inmigrantes de un colegio público de Salamanca, yo le llamaría: "propuesta para una clase de todos". El objetivo del plan sería plantear la igualdad en educación para todos. En los que deberían de implicarse a todo el personal del centro. Para que individualmente conocieran los problemas que afectan a estos niños e intentaran solventarlas, es decir: el idioma con un traductor especialista en su lengua materna. Clases de apoyo a los niños que los necesiten para estar al nivel del resto de sus compañeros. Haciendo una especial incidencia en que en las clases se trate de forma especial la ed. intercultural apoyándose en los beneficios que ésta puede aportar a los alumnos. Comunicando a las familias la nueva situación y haciendo reuniones fuera del horario escolar para concienciar a las gentes de los beneficios de esta situación. De manera que estos alumnos inmigrantes se acojan de la mejor manera posible al centro educativo.

**30- ROSA OONA DURÁ RÍOS:** Yo propongo que existan planes de mejora del profesorado, que no sólo baste con que asistan a cursos de "supuesto" reciclaje. Es decir, llevar a cabo una evaluación donde se obtengan resultados acerca de la adecuación del profesorado existente en el centro a las características del mismo. y, partiendo de las necesidades detectadas elaborar el plan de mejora. Normalmente, los profesores no están "puestos al día" en nuevas tecnologías u otros temas que a los alumnos les interese. La evaluación se llevaría a cabo durante todo el primer trimestre, para proponer el plan de mejora durante el segundo y tercer trimestre. En el curso escolar siguiente se verá si el objetivo de adecuación de los profesores al contexto escolar donde participan es adecuado o no. Por ejemplo, hay colegios donde la mayoría de los alumnos pertenecen a alguna etnia (por ejemplo la etnia gitana, en este plan de mejora, se realizarían unidades didácticas con los profesores donde se contemple sus

inquietudes, su historia, sus creencias... y se trataría que el profesorado fuera mucho más cercano en estos aspectos al alumnado. Creo que con la implantación de este plan de mejora, se elevaría la calidad de la educación de estos alumnos puesto que estarían mucho más motivados y dispuestos a aprender.

**31- SARA TURRIÓN PÉREZ:** En cuanto al Plan de Mejora que voy a plantear se centraría en la integración de alumnos de raza gitana en un centro público. El objetivo sería conseguir la igualdad en la comunidad educativa. Para conseguirlo nos basaríamos en una educación intercultural del centro, en la que sería necesaria la participación del profesorado, alumnado y familias, tanto de estos niños como del resto del centro. En la práctica, se trabajaría con estos alumnos de forma normalizada dentro del aula, aplicando una unidad compensatoria, fuera de ella, por el retraso académico que puedan manifestar. Por otro lado, los profesores tratarán de introducir aspectos de la cultura gitana, para que el resto de alumnos la conozca y así se produzca la interculturalidad necesaria. Por último decir, que se trabajará con las familias de estos niños en caso de problemas por absentismo, o similares. El Plan de Mejora se llevará a cabo a lo largo de todo el curso escolar.

**32- ANA MARÍA JODRA HERNÁNDEZ:** El plan de mejora que voy a proponer se centraría en la integración de alumnos inmigrantes o de otras culturas en los centros. para ello sería necesario dotar a los centros de recursos personales como son los mediadores culturales y traductores, fundamentales en la primera etapa de acogimiento en los centros. en segundo lugar se mantendría un contacto con las familias para conocer su situación, expectativas y el tiempo que tienen previsto estar en nuestro país. también me parece bueno que el resto de los alumnos conozcan aspectos de las culturas de estos chavales, esto se podría llevar a cabo en el mismo aula o a través de una semana cultural en el que se haga una pequeña muestra de aspectos culturales como: costumbres, trajes, comidas... lo que trato de hacer con este plan es no imponer nuestra cultura a los niños inmigrantes, que ni nuestra cultura, ni la suya son las mejores, sino que todas tienen aspectos buenos y pueden convivir armoniosamente. los inconvenientes: dotación de recursos a los centros por parte de la admon y hacer que toda la comunidad educativa se mentalice y sepa convivir con la interculturalidad.

**33- OLIVIA ROSA:** nombre: programa de educ compensatoria, son actuaciones educativas encaminadas a la adquisición y refuerzo de aprendizajes, para favorecer la integración escolar y social de los alumnos k por razones de tipo socio-económico- cultural presentan una situación de desventaja en las condiciones de acceso, promoción y permanencia en el sist educativo, así como dificultades para la consecución de los obj educativos cursando un currículum ordinario, con lo cual se adapta. los alumnos son 2º ESO. obj: motivar al alumno en el aprendizaje, posibilitar un seguimiento +directo, permitir la consecución global de contenidos escolares básicos. inconv: mucha coordinación entre profesores, imposibilidad de ofertarles apoyo en siguientes cursos, integración con resto de alumnos, ventajas: los alumnos mejoran sus resultados, puesto q están en 1 grupo d clase reducido respecto al resto del centro y tienen 1 profesor-tutor que le da asignaturas instrumentales y que se les ha dotado con 1 premio a nivel nacional d 6000 euros que los niños han disfrutado yendo de excursión. La evaluación carácter formativo, será continua y global, y se evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos, como los procesos de enseñanza y la propia práctica docente. activ a parte de las ordinarias, visita a la coca-cola, a la depuradora y exposición itinerante. al tener tanto éxito, se volverá a realizar el próximo curso 04-05

**34- ANA SÁNCHEZ CANTERA:** Mi plan de mejora sería para personas discapacitadas, como por ejemplo Sordos, para ello el centro tendría que contar con profesionales que tradujeran al idioma de signos lo que se dice durante las clases, al igual que tener una asignatura de carácter

optativo en el centro para que las personas que lo deseen puedan aprender ese idioma e interactuar con las personas sordas, quienes a pesar de su discapacidad tienen mucho que decir, y evitar su exclusión. Para que no sólo estas personas se tubieran que esforzar propondría durante una sesión que se pondrían en la situación que ellos de continuo tienen que vivir, taponando sus oídos, y así ser más conscientes de su situación. El centro también tendría que disponer de logopedas, ya que no todos los sordos son profundos y pueden emitir sonidos. Para estas personas habría una clase en la que trabajarán estos aspectos con profesionales.

**35- NOELIA CARRERA ALEGRE:** estoy totalmente con la opinión de maria acerca de los inmigrantes, son muy positivas otras opiniones acerca de los planes d emejora para estos, pero como bien dice mi compañera, personalmente creo que aun vivimos en una sociedad de prejuicios, aunque disimulados, y por otra parte incluso a veces los propios inmigrantes son los que no son del todo integrados, por ello pienso que no solo los planes de mejora ayudarian, sino tambien un cambio de actitud por parte de todos

**36- EVA GARCIA VILLAR:** La mayoría de los planes de mejora que se han expuesto están orientados a la integración de grupos minoritarios como son: los discapacitados, inmigrantes.... todos ellos con el fin de satisfacer sus necesidades, pero son utòpicos ya que se trata de integrar pero en realidad son ellos los que se tienen que adaptar en realidad. los objetivos que se plantean y los resultados suelen ser diferentes que para el resto, por lo que las mejoras son individuales y no existen planes de mejora independientes, ya que, por ejemplo existen distintos tipos de discapacidades y diferentes ayudas, infraestructuras... dando lugar a las desigualdades, y se lucha a trves de la educación para que no existan.

**37- MARÍA DEL CARMEN GALIANO:** si no he entendido mal (que puede ser) y después de leer tu exposición he entendido que dices que son los discapacitados, inmigrantes, etc, los que se tienen que adaptar al sistema educativo en vez de al revés. Bien. Bajo mi punto de vista es del revés, porque los niños no tienen la culpa de tener una discapacidad o de ser inmigrantes, y por esto no hay que discriminarlos sino que hay que apoyarlos desde la educación para que se integren como el resto de los niños de su edad. Teniendo esto en cuenta no creo que los ejemplos de mis compañeros de plan de mejora sean utòpicos, sino que me parece que son planes por los que hay que luchar para mejorar tanto la sociedad como la educación

**38- RUTH VICENTE:** El Plan de Mejora que yo propongo estaría dirigido a incrementar la comunicación y las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa tanto en centros privados, concertados como públicos. Podría llevarse a cabo a través de la Nuevas Tecnologías. Considero primordial tener en cuenta que el proceso de enseñanza - aprendizaje sea significativo y responda a las necesidades de todos los alumnos (inmigrantes, con NEE ...)

**39- LETICIA MATÍAS:** el plan de mejora que yo propongo se centra en la adaptación de un centro a las necesidades de aquellos alumnos que presenten algún tipo de discapacidad. Así debería haber profesores suficientemente cualificados y profesores de apoyo para las necesidades más profundas. Para esto se necesita financiación y suficientes recursos humanos y materiales. También habría que hacer una mejora de accesibilidad a todas las instalaciones para que todos los alumnos contasen con las mismas posibilidades. Además el centro debería de estar dotado de las nuevas tecnologías que ayudasen a la integración de este tipo de alumnos. Esta adaptación se realizaría durante todo el curso académico

**40- ISABEL MANCEBO CERECEDA:** El Plan de Mejora que yo propodría haría referencia a conseguir una enseñanza más personalizada, porque cada alumno tiene unas necesidades,

---

habilidades... distintas a las del resto de sus compañeros. Pero esta idea es totalmente utópica porque se necesitarían gran cantidad de presupuesto y de profesionales, así como de un trabajo muy complicado y que necesitaría mucha implicación, de tiempo y de trabajo por parte de los docentes. Los profesores tendrían que estar continuamente formándose porque las necesidades y características de los alumnos son muy distintas: desde alumnos con problemas de conducta hasta los que no están interesados en las nuevas tecnologías. Otra medida podría ser la contratación de expertos en cada uno de los campos, pero también es muy difícil encontrar expertos en cada uno de los temas y su contratación sería muy costosa porque lo normal es que esa persona sólo pudiera ayudar a un alumno determinado.

**41- FATIMA VILLAR PARDO:** Yo crearía un plan de mejora destinado a esos centros educativos que se encuentran en estado de exclusión y a los que tanto el ministerio de educación como el resto de las políticas de gobierno tienen olvidados. Todo esto viene a cuento de que en este cuatrimestre hemos elaborado una investigación sobre los problemas que tienen estos centros, y podeís creerme que son infinitos... En primer lugar el colegio tiene una falta impresionante de información sobre becas, programas,...y todos los nuevos recursos que se van sacando para "ayudar" a estos colectivos; también debo decir que la posición de los profesores ante este problema es bastante impresionante; o bien te encuentras a profesores que se implican mucho en la materia (que son los que menos) o te encuentras a otros que pasan totalmente del tema y no hacen nada por paliar esta situación. Aquí debo hablar de la profesora más importante del centro que era la que pertenecía al departamento de orientación, y que era la encargada de elaborar planes de actuación para el resto de los profesores, pero imaginaos como es la situación que sólo un 20% de ellos lo llevan en parte a cabo. En este centro hay una falta total de educadores sociales o de educadores de compensatoria (la chica que os he mencionado antes es la que lleva a cabo la organización de todas esas materias, así que imaginad la situación). Bueno no me enrolló más, solo decir que con esta falta de actuación, estos chicos que están en estado de ex.

**42- GLORIA CABALLERO MORALEDA:** Mi plan de mejora va destinado al colectivo de personas inmigrantes, considero que es un problema que cada día se resiente más en las aulas ya que muchos profesionales no están preparados para afrontar tal situación. En primer lugar mi plan de mejora iría destinado a mejora de la competencia de los profesores al respecto, que incluiría una concienciación de la realidad y una preparación para afrontarla. En el plan de mejora también estaría incluida la formación de los alumnos a través de las adaptaciones curriculares correspondientes, para las que estuvieran disponibles todo tipo de recursos pedagógicos; profesores, TIC,...

**43- M<sup>a</sup> MERCEDES GARCÍA ALONSO:** Mi propuesta de un plan de mejora estaría dirigido a eliminar el concepto de escuela como elemento de segregación social y reproducción de clases, para ello sería necesario el cambio del currículum tanto del explícito como el del oculto. Crearía un currículum que no fuera dirigido únicamente a las clases dominantes de la sociedad (clase media) y que no diera lugar a la reproducción de clases distribuyendo los mismos valores en las diferentes niveles educativos, para que todos estuvieran en igualdad de oportunidades. En la elaboración de este tendría muy en cuenta los intereses, valores y motivaciones de todo el alumnado atendiendo a toda la diversidad cultural e individual, para lo que requeriría como imprescindible el acercamiento profesor-alumno, participación de todos los miembros de la comunidad educativa, conocimiento por parte del docente de la cultura e intereses de su alumnado.

**44- MARÍA DEL CARMEN GALIANO:** Mi Plan de Mejora iría destinado a mejorar los resultados académicos tan bajos que con frecuencia se dan en la ESO. Este plan se pondría en práctica

durante todo el curso escolar a razón de una o dos horas a la semana, que bien podrían coincidir con las horas de tutoría. En estas horas se les explicaría a los alumnos diferentes técnicas de estudio, se haría una especie de investigación para ver cuál es la mejor forma de estudio para cada alumno, se dedicarían unas horas al estudio individual, se charlaría con los alumnos para detectar donde encuentran problemas a la hora de estudiar, se les concienciaría para que siguieran estudiando puesto que es, si no la única, la mejor forma de desarrollarse como persona y encontrar un buen puesto de trabajo, etc

**45- MARÍA DEL CARMEN GALIANO:** Para poner este plan de mejora en práctica se necesitará la ayuda del departamento de orientación del centro y en especial del personal especializado en pedagogía, psicología o psicopedagogía, el cuál será el encargado de preparar y poner en práctica las clases. Las ventajas de este plan serían en particular para los alumnos ya que se les daría unas pautas de estudio que les permitirán estudiar mejor o al menos enterarse más de lo que estudian. El objetivo final del plan de mejora sería mejorar las calificaciones de los alumnos participantes en el mismo y concienciarles y motivarles a seguir estudiando después de la ESO

**46- ROBERTO HIDALGO SANDÍN:** creo al igual que Maria Del Carmen, que el mejor plan de mejora es realmente, enseñar a los alumnos una buenas “técnicas de estudio” con las que ellos aprendan fácilmente y sin esfuerzo, es decir, enseñarles a hacer buenos esquemas, resúmenes, mapas mentales...ya que muchos de los alumnos que se desmotivan es muchas veces, por falta de una buena técnica de estudio y no porque el alumno no valga. Además, de esta forma, el profesor tendrá mucho ganado en el proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que el alumno estará más motivado y con ganas de aprender (eso si, también depende del profesor, de cómo sean sus clases). Por otro lado además de todo ello, sería conveniente potenciar la lectura (lectura comprensiva), ya que es otro de los elementos fundamentales para el buen estudio, el leer mucho hace que se estudie con menos esfuerzo ya que se mejora la comprensión.

**47- CESAR MARTÍN DOMINGUES:** Mi plan de mejora creo que es muy simple pero... ahí va!!! Además se puede aplicar a nuestra facultad!!! Consiste en actualizar e informatizar el servicio de Biblioteca y así agilizar el servicio de prestamos. Y saber que alumnos piden más prestamos, que tipo de libros son los más solicitados, quienes son los morosos (espero que no lo pongan nunca!!!).

**48- ANA BELÉN RODRIGUEZ GARCÍA:** Mi imaginario Plan de Mejora iría destinado a las escuelas rurales de menos de 20000 habitantes, donde los recursos de todo tipo brillan por su escasez y precariedad, principalmente las de tipo económico y de Recursos Humanos preparados. No me gustaría generalizar, puesto que no todos los centros serán iguales. Pero he podido comprobar que: en algunos centros los resultados académicos son malos, la motivación tanto del alumnado como del profesorado está por los suelos y la falta de educación en los comportamientos son frecuentes,... entre otros problemas. Para esta situación, realizaría encuestas y pruebas para comprobar el tipo de necesidades a las que nos enfrentamos. Después haría público los resultados e intentaría hacerles conscientes del problema. Como los RR.HH son escasos, podemos pedir a los padres que nos ayuden y se involucren en la labor de educar satisfactoriamente a sus hijos. Además haría actividades conjuntas para que se conozcan adecuadamente, pues en muchos casos no tienen ni la más mínima idea de los comportamientos que sus hijos tienen fuera de casa y algunos conociendo el mal comportamiento lo favorecen. Cuando estemos seguros de aquello que debemos de cambiar, se harán propuestas de solución entre todos los implicados, porque sólo remando todos en la misma dirección podremos alcanzar un buen puerto. Respecto al tema económico sólo nos

cabe esperar una mayor concienciación de los Estamentos Gubernamentales para que vean de una ve

**49- TATIANA VASQUZ GONZALEZ:** Mi propuesta para establecer un plan de mejora estaria orientada a la mejora de las infraestructuras en los colegios de primaria, ya que éstos ofrecen muchas limitaciones en la mayoría de los casos, aún estando todos dirigidos en la actualidad a la integración, creo que todavia aportan muchas limitaciones en torno a esta problemática de las infraestructuras. Evidentemente, dicho plan si que precisaria de una financiación concreta. Contaría con unos objetivos de mejora, desde mi punto de vista, este plan aporta objetivos indispensables para la mejora de calidad de vida de las personas beneficiarias y para mejorar la integración de personas con algún tipo de discapacidad en los centros educativos.

**50- ISABEL MANCEBO CERECEDA:** Aunque creo que todos estamos de acuerdo en que uno de los objetivos principales del sistema educativo es la transmisión a los alumnos de conocimientos de todo tipo, considero que últimamente se está dando muy poca importancia a los valores y a las actitudes que fomenten la solidaridad, el respeto, el compañerismo..., y esto puede ser producto en parte de la sociedad de la que formamos parte que es muy competitiva e individualista. Por otra parte pienso que por regla general, la escuela siempre se ha encargado principalmente de desarrollar los contenidos conceptuales y procedimentales, mientras que la familia y la sociedad se encargaban de los actitudinales, pero en la actualidad pienso que han aumentado las responsabilidades que recaen sobre la escuela a los tres tipos de contenidos

## Cuestionario a los estudiantes

1 70803448 AJATES NIETO BEATRIZ (internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Te hace reflexionar mucho más que se utilizara otro método ya que te das cuenta de cosas que has pasado por alto, sin mucha importancia y que luego sí tiene**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**El peor aspecto es los problemas técnicos que surgen en el programa y la pérdida de tiempo. En cuanto al aprendizaje, no veo los aspectos negativos**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Un comentario general de los temas antes de realizar el grupo de discusión, ya que así aun reflexionaremos aun más y no te dejarás sin analizar aspectos que no son importantes**

4 71436086 ALVAREZ GABELA AROLA (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Poder reflexionar libremente sobre el tema sin partir de una idea programada del profesor, al mismo tiempo que conocer las ideas de nuestros compañeros.**



-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Que los temas o el tema a tratar den lugar a ideas parecidas entre los compañeros y apenas surgen ideas que lleven a debate pues casi todos hemos sacado las mismas conclusiones de la lectura de los artículos**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Se precisa de más tiempo para poder leer el material con mayor tranquilidad, además de tener el foro más tiempo abierto, que tenemos más trabajo y no disponemos de todos los días para acceder a Internet.**

5      28971008      ARIAS EUGENIO NOELIA (Presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**De ayuda a que los alumnos aprendan de sus demás compañeros.**

**Los grupos de discusión es bueno para que los alumnos compartan sus experiencias e ideas**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Al grabarlo en vídeo la gente se sentía más cohibida.**

**Al utilizar el micrófono no se podía discutir con facilidad ya que había que apagar y empezar el micrófono**

**El tema, al menos en mi caso, lo tenía poco claro y estudiado ya teníamos muchas dudas, de esa manera es muy diferente participar y discutir.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Explicar el tema por parte del profesor previamente o resolver dudas que éstos tengan.**

**Disponer de tiempo necesario para realizar la tarea**

**Intentar que los alumnos no vean la cámara o utilizar solo una grabadora de voz, eliminando los micrófonos para dar mayores facilidades a los alumnos**

6      70811450      ARROYO GARCIA ROCIO (Presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Me ha gustado la experiencia porque es una forma diferente de aprender y esta me ha motivado más.**

**Incluso, yo creo que el contenido lo he aprendido mejor, que si tienes que hacer un examen. Cuando en muchas ocasiones se olvida lo aprendido, debido al aprendizaje memorístico. En esta experiencia creo que el aprendizaje es más significativo.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Al no tener muy claro como iba a ser la discusión, por falta de experiencia. No sabíamos cómo preparar el material, Además, creo que tuvimos poco tiempo para prepararlo**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Sugeriría plantear estas actividades en otra época del curso, donde no tuviéramos tanto trabajo, debido al final de curso y exámenes, para así poder preparar mejor el material y tener más tiempo para manejarlo. Sobre la metodología, me parece muy buena.**

7      12335391      BARDILLO OLAIZOLA NEREA (Presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Me parece positivo trabajar por cuenta propia los temas y además hacer un debate lo que ocurre es que al exponer al principio el tema produce ansiedad pero después de un rato todo se pasa.**

**Es positivo además para saber que opinan respecto a un determinado tema más personas.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Hay conceptos que no me han quedado claros porque en los artículos no lo especifican bien, en este caso hubiera necesitado la intervención de la profesora.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Trabajar al principio un poco el material con el profesor para dejar más claras las ideas**

8      76120870      BARROSO PELAZ JOHANA (Presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Nosotros hemos preparado el tema e profundidad**

**Conocíamos los aspectos principales del tema**

**Cuando una persona prepara individualmente una exposición conoce más el tema y lo prepara mejor y con minuciosidad**

**Una intervención individual obliga a mirar el material**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Había algunos aspectos que cada alumno había pasado por alto y que eran importantes**

**No dar la suficiente importancia a aspectos que había que destacar**

### **El tener que solicitar el micrófono para hablar**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Micrófonos como el de la moderadora o un aula preparada para que no sea necesario sostener el micrófono**

9      71023946      BLANCO PRIMO ANA (Presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Me gusta discutir personalmente, presencialmente ya que oyes el tono de las opiniones de los demás y la puedes entender mejor que si la pones por escrito. Creo que las opiniones de este modo son más claras, te quedan más claras las opiniones de tus compañeros**

**Las opiniones de mis compañeros me han ayudado a profundizar y aprender algo más sobre el tema ya que mi lectura había sido superficial**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**quizás la opinión de los compañeros no ..... y eso puede que me haya formado una idea errónea sobre la evaluación pero creo que esto ocurriría en ambos experimentos  
El modo presencial puede provocar más tensiones sobre los compañeros**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Que la profesora realizara primero una explicación sobre el tema. Debería indicar qué aspectos son más relevantes para, a la hora del estudio, realizar este con más profundidad en los temas más importantes**

10      70352858      CABALLERO MORALEDA GLORIA (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Al respecto decir que para mí un aspecto muy positivo es que me he podido expresar con libertad absoluta. También es positivo poder participar todas las veces que sean necesarias sin necesidad de interrumpir a los demás.**

**Puedes intervenir en cualquier momento del día sin ceñirte a una hora exacta**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Pienso que es negativo en el sentido de que pueden malinterpretar muchas opiniones porque la comunicación que aportan los gestos son muy importantes para llegar al entendimiento.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Yo sugeriría que el tiempo de debate debería ser más amplio para que hubieran surgido ideas y hubiésemos podido profundizar más en el tema.**

11 71152829 CALVO GARCÍA AMÉRICA NOELIA (Presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Se reflexiona en grupo sobre el tema.**

**Tienes en cuenta otras opiniones además de las tuyas propias.**

**No se trata de memorizarse todo sin sentido como ocurre con muchas materias de esta forma se interioriza más que memorizar.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Muchas ocasiones falta la intervención de la persona que controla el (tiempo) tema y quedan dudas que te gustaría una explicación más correcta**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**A lo mejor los artículos deberían haber tenido perspectivas algo más contrarias para posteriormente crear el debate y que éste hubiese sido algo más rico**

13 71438477 CARRERA ALEGRE NOELIA (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Metodología activa y participativa. Innovación. Interactividad. Me parece que para personas que les da vergüenza hablar en público, puede ser beneficioso para dar su opinión porque no es presencial.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**La gente se limita a apoyar o no las opiniones de otros y no aportan nada.**

**Los problemas técnicos de la página**

**La profesora debería haber actuado más de abogado del libro y hubiera sido más interesante.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Más sinceridad.**

**Más información, que la gente se informe más.**

**Que sean foros de tiempo real como un chat así sería más interesante**

**Pequeña introducción, resumen del tema para tranquilizarse.**

14 71024571 CASTILLO RIO ANGELA ISABEL (Presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Al tener que exponerlo te obliga a preparar de alguna manera el material para exponer.**

**Al ser grupos pequeños, fomenta más la participación**

**La primera parte de la exposición fomenta más la participación porque era una parte en la que debían intervenir todos**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**La cámara y el micrófono impiden que intervenga con normalidad, también entorpece el hecho que un observador te apunte y observe desde fuera sin participar, también el hecho de que el técnico también observe puede ser un problema**

**La sala en la que se lleva a cabo también daba lugar a distracción**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Suprimir las cámaras y el micrófono y que el observador también participe para crear un clima de confianza**

**Para fomentar más la participación pedirle al alumno que obligatoriamente elabore una intervención para cada pregunta.**

15    73084573    CORCHETE PÉREZ ESTHER    (Presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Todos trabajamos el mismo tema con el mismo material y podemos escuchar los puntos de vista de los compañeros y el tema desde diferentes perspectivas mediante una conversación.**

**Nos hace perder un poco la vergüenza**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**La moderadora no daba excesivas explicaciones, seguimos teniendo dudas sobre el EFQM.**

**No había tiempo de preparar bien el material ya que estamos con exámenes y tenemos que hacer un montón de trabajos**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Hacerlo a mediados del cuatrimestre para que no fuese en la misma fecha de exámenes y trabajos.**

**Tutorías en el despacho para preguntar las dudas.**

**El material era difícil de leer, elaborar un material para trabajar que se comprenda mejor**

16    80077725    CRUZ AGUDO CINTIA DE LA    (Presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Poder conocer la opinión de los demás**

**Estudiar o preparar el tema de una manera más interesante**

**Que cada uno se prepara el tema y no viene a clase**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Es muy difícil resolver algunas dudas porque no nos hemos reunido para resolverlas**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Con cada grupo haber quedado más para poder profundizar en el tema**

18 71013705 DELGADO FERRERO LAURA (Presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**El ver el trabajo de otros compañeros te da una visión más global con otras perspectivas que quizás sola no habrías contemplado.**

**Cuando observas las conclusiones de otros ratificas si has leído con detenimiento además puedes cubrir posibles lagunas sobre aspectos que no habían quedado muy claros.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Que hay gente que no se lee toda la información o hace una lectura más superficial puede que no entienda muchas cosas y se quede sin saber nada sobre el tema ya que hay cosas que a pesar de ser leídas no se exponen en la discusión y si esa persona no las ha leído no sabe ni siquiera de qué se trataban todos aquellos temas que no se expongan.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Pasar además un cuestionario escrito para saber lo que se conoce sobre el tema, o recoger los resúmenes y exponerlos otro compañero de forma anónima**

21 28961115 DURAN RIOS ROSA OONA (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Es una forma de conocer las opiniones de otras personas que en un debate en clase a lo mejor no se atreve a dar.**

**Al poder conocer otras ideas se resuelven dudas o llegas a conclusiones que por ti mismo no llegaría. Creo que es bueno y supongo que algunos temas no se podrían llevar a cabo mediante experiencia, por tanto, buena elección del tema.**

**Libertad de horarios para analizar y aportar datos en Internet.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Creo que en un debate se debe decir lo que opinas de los distintos temas, no un resumen de los que has leído es decir, leer la información y asimilarla para poner tu forma de ver el tema (según tu experiencia)**

**En la mayoría de los foros he leído resúmenes de la información que venía en los artículos.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Explicaría con más tiempo la metodología de la práctica, además pondría un horario limitado para que todos (la mayoría) estuviéramos en Internet para poder debatir. Pero sé que también esto último también es difícil puesto que una de las ventajas de la experiencia es la libertad que te da.**

22      3905584                      ENCINAS LORENZO SARA (Presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Ha sido una experiencia nueva  
Puedes trabajar los artículos al ritmo que quieras y no al que marca el tiempo de clase.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Han sido demasiados artículos y algunos un poco complejos de asimilar.  
No me gustó saber que había cámaras, me siento incómoda ante ellas y el tener que pedir el micrófono ha hecho que no dijera muchos comentarios puesto que después ya no tenían valor**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

Poner más micrófonos para todos. La sala coacciona mucho ya que se nota que es para la investigación y me puso muy nerviosa.

24      44902061      FIERRO HERNANZ SILVIA      (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Me resulta interesante el hecho de preparar el material de un modo diferente.  
Además el poder expresarlo en Internet resulta bastante innovador.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Que no se fomenta mucho el debate ya que debes esperar largo rato a que se responda para tu contestar.  
Que si tenemos alguna duda no hay nadie que nos la responda**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**No la realizaría tan a final del curso ya que no es un momento muy apropiado para dedicar tiempo a una actividad.**

25 71515659 FOLE FUENTES AINARA (Presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Considero que trabajar el material de forma autónoma enriquece más porque se tiene que reflexionar más sobre las cosas o información. Además discutir el material en grupo es mejor porque además de recoger distintos puntos de vista incrementas el conocimiento sobre el tema. También me ha parecido muy interesante la metodología utilizada porque es una temática nueva para mí. Como conclusión diría que me ha gustado porque he aprendido aspectos de la evaluación que no conocía.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Al principio te pones un poco nerviosa por el uso de cámaras y micrófonos**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Mejor aislamiento de ruidos externos porque perjudican la comunicación y la recogida de datos en el ordenador**

26 52414955 GALIANO BLAZQUEZ MARIA DEL CARMEN (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Los puntos fuertes que para mí ha tenido esta experiencia son los siguientes: Posibilidad de intervenir más libremente sin sentirse coartado por la timidez. Aprendizaje más efectivo puesto que para intervenir es necesario prepararse antes el material. Experiencia nueva, interesante y novedosa al ser una nueva forma de aprendizaje.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Uno de los puntos débiles de esta experiencia quizás haya sido el tiempo, en dos sentidos:**

**En el tiempo para preparar la experiencia .**

**En el mes en que nos encontramos en el que se apuran los trabajos de fin de curso.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Yo seguiría utilizando esta metodología porque realmente me resulta muy eficaz, lo único que en vez de poner esta experiencia en final de curso y del mes de mayo la pondría antes para evitar agobios a fin de curso y poder dedicar más tiempo a esta experiencia.**

30 44910953 GARCÍA DÍEZ RUTH MARÍA (Presencial)



-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Es muy interesante la cantidad de ideas que surgen de forma espontánea en el grupo  
Se ha mantenido correctamente el orden de la palabra y se han expuesto ideas nuevas a partir de una idea inicial.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**El micrófono podría haber sido pequeño para no condicionar tanto el grupo para hablar, por lo menos en un primer momento.  
Más tiempo de exposición, en algún caso se cortó la exposición de algún compañero**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

31 70882097 GARCIA GARCIA ESTELA (Presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Creo que al tener que enfrentarse al micrófono y a una cámara sin estar acostumbrados supone un nuevo reto para la persona**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Los nervios y la inseguridad de no saber si vas realmente preparada**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

32 8854677 GARCÍA MORENO ELENA MARÍA (Presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**La exposición oral en grupo es bastante positiva.  
La lectura y la reflexión de los artículos que me han ayudado a aclararme en las ideas del tema.  
Escuchar las opiniones de los compañeros que ayudan a aclarar más el contenido**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**La sala con cámara condiciona bastante la exposición al igual que el micrófono**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Que la sala de grabación no se atañ visible**

33 70886516 GARCIA REDONDO EVA (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Comodidad (desde cualquier sitio en cualquier momento)**

**Trabajar con nuevas tecnologías**

**Trabajar el material desde otro punto de vista, es decir, no ha sido lo mismo trabajarlo para explicarlo a los compañeros que para realizar un examen.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**El servidor a veces no funcionaba, salía error.**

**Las ideas no se podían expresar de la misma manera que de forma presencial (las ideas pueden ser malinterpretadas)**

**La manera de comunicación no verbal no interviene, por lo que la manera de comunicación es muy fría**

**Poco tiempo para acceder a los foros, aunque para el tema ha sido suficiente**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Mejorar el servidor (aunque eso no depende del docente)**

**Lo trabajaría durante más tiempo de forma que las exposiciones fueran siendo cada vez más maduras (y que se viese una evolución en los argumentos)**

35      11781193      GARCIA VILLAR EVA ISABEL (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Esta experiencia además de tener contacto con las nuevas tecnologías y programas que se han utilizado**

**Reflexión sobre los distintos temas en que se basaba cada foro, opinando libremente y conocer otros puntos de vista, por las opiniones de los compañeros.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**La intervención en el foro era un poco costosa, varias veces al estar saturado, su acceso era complicado y surgían problemas con el programa. Debido a que las opiniones estaban basados en artículos no se podía rebatir mucho a los compañeros, por lo que no daba lugar a un debate, en general.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

Creo que si se hubiera programado de una forma más ordenada y repartida, no se hubieran ocasionado problemas de acceso. O si al contrario, si se hubiese concretado día y hora, el debate podría haber sido más participativo, pero entonces surgirían problemas por saturación.

36 76028152 GASPAR BERMEJO JONAS (Presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Pues pienso que esto nos aporta la manera de ver el tema de otras personas de clase que normalmente no participan, ya sea porque no lo permite la forma de ser de dar la clase o porque la persona no le gusta hablar en público.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Hubo poco tiempo para algunos temas interesantes y mucho para otros pero no lo era tanto.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**El tiempo debería ser más flexible y las conversaciones deberían centrarse en los temas de discusión que vayan saliendo**

39 71427417 GONZALEZ ROBLES PATRICIA (Presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Una innovación a la hora de estudiar ya que había que leerlo y sacar tu idea principal La metodología en grupo porque cada persona aporta una idea nueva**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Que nos dieron poco tiempo para prepararlo**

**Y no es lo mismo el grupo de debate que el foro porque en el foro tienen más facilidad a la hora de expresarse ya que puedes hablar de cualquier tema o intervenir cuando quieras**

**Coerción por la cámara y el micro**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodologías:

**Más tiempo para poder prepararlo**

40 70881328 HERNANDEZ CONDE MARIA TERESA (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Hace que tengas que leer más detalladamente la información porque de ella tienes que sacar tu conclusión personal y defenderla si alguien te la debate**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**El hecho de que se pueda originar algún problema técnico, como que falle la conexión o no te admita la contraseña puede crear desventaja y no posibilita participar con la frecuencia que se desea.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Creo que sería conveniente dar el material con más antelación para así tener más tiempo para preparar el debate.**

**Además dejaría el foro abierto durante más tiempo**

42      44905692      HERNANDEZ SANCHEZ MARIA JOSE (presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Es positivo en el sentido de que te obliga a trabajar el texto. El poner en común con otros compañeros hace que en ocasiones se aclaren conceptos y aporten diferentes puntos de vista.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Creo que ha sido demasiado precipitado ya que es final de curso y tenemos que entregar otros muchos trabajos y estudiar y no se ha dado tiempo a preparar suficientemente el material, necesario esto para poder opinar.**

**El estar viendo la cámara y tener que utilizar micrófonos hace que sea una situación que hace que los nervios no te dejen expresarte con libertad.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Establecer más tiempo para poder preparar el material y establecer pautas más claras a debatir. Incluso que se trate de menos material para que sea más fácil debatir.**

44      71010173      HIDALGO SANDÍN ROBERTO (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Creo que de esta forma te implicas mucho más ya que el uso de las nuevas tecnologías lleva una innovación implícita.**

**Además, en los debates por Internet tienes tiempo de leer las opiniones de los demás y poder reflexionar y analizarlas con más detenimiento aportando opiniones personales mucho más amplias (aunque todavía cuesta porque es necesario tener más conocimiento sobre el tema sobre todo otros puntos de vista de expertos)**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Creo que las primeras aportaciones que he leído o muchas de ellas tienden o tendemos a estar muy de acuerdo con los artículos**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

Intentar de alguna manera que se aporten opiniones más personales ya que yo personalmente , y creo que nos pasa a todos, nos gusta contrastar opiniones

45 70250372 IGLESIAS AMORÍN VANESSA (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Me parece que utilizando esta metodología evitas que haya gente que lleve a cabo un aprendizaje memorístico. Además, al poder ver y contrastar las opiniones y respuestas de los demás puedes tratar aspectos que a uno mismo le habían pasado desapercibidos o incluso, temas que no te habías acordado de señalar , tus compañeros te los han podido recordar.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**me ha parecido observar que ha habido personas que se han dedicado a expresar sus opiniones aunque no dudo que han leído el material.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**la única sugerencia que hago es que podría tratarse este tema con algo más de tiempo y más lejos del mes de junio.**

**Me parece una buena metodología**

46 71104973 IGLESIAS GARCIA MARIA TERESA (Presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Esta experiencia me ha servido para poder desarrollar este tema con más profundidad evitando un aprendizaje superficial gracias a la diversidad de temas, opiniones, etc, que me han ayudado a abrirme más a las opiniones que pueda dar, disminuyendo mi timidez. Me ha resultado un tema interesante y con esta metodología he mejorado mi comprensión ya que aprendí cosas que no había entendido con mi lectura y estudio**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Encuentro pocos aspectos negativos, entre ellos podría decir que la presencia de una observadora externa, cámaras, micrófonos, coaccionan ligeramente a la hora de intervenir. El hecho de ver a otros miembros que entienden mejor el tema que uno mismo, también limita la participación. Personalmente tuve poco tiempo para prepararme el tema, por otros trabajos. El debate si se desvió un poco del tema basándose más en opiniones personales**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Me hubiera gustado más información acerca de estos grupos de discusión**

47      6582824                      JODRA HERNANDEZ ANA MARIA (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Me ha parecido un buen método para estudiar este tema ya que te hace reflexionar y dar tu opinión y de este modo consolidas más los conocimientos**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Los problemas técnicos que he tenido para acceder al programa**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Hacer una breve introducción del tema a discutir en clase**

49      6586163                      LÓPEZ BLÁZQUEZ GUADALUPE (Presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Hablar en público y frente a unas cámaras. Poder expresar opiniones documentadas sobre el tema de evaluación en los centros en un ambiente entre compañeros de una misma futura profesión.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Más tiempo para exponer en grupo las ideas.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Me parece una buena metodología y aprendes más que si tienes que memorizar datos y datos.**

**Hacer más veces esto y no improvisar como lo hicimos, porque nunca habíamos hablado en grupo frente a cámaras.**

51      70874319                      MANCEBO CERECEDA ISABEL (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Sirve para que los alumnos trabajen de forma más profunda las informaciones porque deberán hablar sobre ella.**

**Es útil porque te permite conocer los puntos de vista de tus compañeros y nos puede enseñar cosas nuevas que no nos habíamos planteado anteriormente.**

**Favorece el manejo de programas relacionados con las nuevas tecnologías tan necesarias en la actualidad.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Opino que el tiempo que se ha dejado para la lectura de los textos ha sido poco.**

**Para algunas personas el acceso a Internet puede ser más complicado que para otras y también su manejo.**

**También considero que el tiempo de debate ha sido poco.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Al no haber tenido contacto previo con la información que se ofreció opino que antes o después de la lectura de los documentos se podría haber destinado algo de tiempo para realizar un repaso, preguntas, dudas, etc.**

**Creo que sería más productivo realizarlo en fechas más lejanas a los exámenes porque la gente tiene menos tiempo disponible y trabaja en esta actividad de forma más superficial sin reflexionar lo suficiente.**

52      70883217      MARCOS ROMÁN MARIA (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Es una metodología nueva que permite el estudio común entre los compañeros ya que la opinión de uno se puede complementar con otras aportando ideas más coherentes y completas.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**El único aspecto negativo que se puede considerar es que todo el mundo no tiene Internet en casa y puede.....su facilidad para entrar en el foro.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

Realizaría esta metodología en... temas con horas acordadas para que todo el mundo dialogue conjunto de forma directa.

54      71093852      MARTIN CRESPO YOLANDA (Presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Metodología innovadora y atractiva.**

**Uso de las nuevas tecnologías.**

**Experiencias como estas deberían de repetirse más para ayudar a personas como yo (tímidas) a desinhibirse.**

**Ayuda a conocer gente con la que no te relacionas**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Aspectos negativos no veo, podría decir la presencia de una cámara, pero lo veo positivo todo**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

56      70809191      MARTÍN FERNÁNDEZ MARÍA LUISA (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Es una nueva metodología de trabajo con la que adquieres el conocimiento por ti mismo y luego puedes completarlo con las opiniones de los compañeros.**

**El trabajo a través de Internet te permite un acceso más rápido a la información y usa formas más atractivas para trabajar con la nueva información.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**El hecho de no tener un profesor o una persona que te pueda aclarar tus dudas.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

57      71022779      MARTIN INFESTAS JUAN JESÚS

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Innovador, deberían realizarse prácticas de este tipo más a menudo, para facilitar el uso de las Tics el día de mañana.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Los participantes en el foro se ceñían demasiado al tema propuesto y solo daban su opinión en base al material facilitado por la profesora. Las opiniones eran en general siempre las mismas.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**No facilitar el material para adquirir los conocimientos necesarios para opinar en el foro, cada participante debería buscarse sus fuentes, así habría más variedad de ideas.**

**Realizarlo a lo largo del curso poniendo como tema los explicados en clase**

58      53261801      MARTÍN RODRÍGUEZ JUANA MARÍA (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:



**Sobre todo poder expresar mi opinión de forma escrita y no oral que resulta más sencillo y da más tiempo a la reflexión personal.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**El aspecto negativo es que el debate en el foro era difícil de llevar a cabo puesto que no siempre había gente en el foro para llevar a cabo mi discusión.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**El foro debería llevarse a cabo un día determinado con todo el grupo porque así llevar a cabo un debate con un mayor número de personas.**

60      70861134      MATIAS SANTIAGO LETICIA (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**La flexibilidad permite mayor participación por parte de todos**

**La introducción de las nuevas tecnologías puede motivar a muchos alumnos**

**Da la posibilidad de reflexionar sobre los temas**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**EL foro no se puede considerar un buen debate ya que hay muchas cosas que no se observan como gestos, movimientos, etc, es más frío.**

**Poco tiempo de intervención, es decir tendríamos que tener más de una semana.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Más tiempo para poder intervenir en el foro.**

**El material teórico tendríamos que tenerlo antes para poder hacer una valoración exhaustiva**

61      17451093      MUÑOZ ARIZA MARÍA CARMEN (Presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Vencer un poco la timidez, el miedo a hablar en público te ayuda. También expresar tus opiniones, trabajar de forma libre un material.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**La presencia de una cámara te corta un poco, si eres tímido lo pasas mal, pero luego te olvidas de que está**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**No sé, el hacer alguna experiencia antes con la cámara para acostumbrarse a ella.**

62 3471760 MUÑOZ ESPESO MIRIAM (Presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Es más cómodo pues es un trabajo personal en casa que luego da su fruto en el trabajo en grupo.**

**Trabajas a tu ritmo y como manejas y dominas el material terminas aprendiendo más que cuando estudias para un examen que luego muchas veces se olvida. Con esto se afianzan bien los contenidos.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencias:

**Las dudas es más difícil resolverlas que con una asistencia continua a clase**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodologías:

**No realizarla la última semana de clase quizás hubiese sido más productivo aún si se hace en otra época del año con más tranquilidad y tiempo para prepararla .**

66 7960851 PEREZ GOMEZ LAURA (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**En cuanto a la Internet me parece una forma muy positiva para adquirir conocimientos. Además te obliga a mirar más a conciencia los apuntes**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Este método puede llevar a engañar, pero imagino que todos somos lo suficientemente responsables como para saber lo que hacemos.**

68 70936116 PEREZ MACIAS MARIA TERESA (Presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Reflexionar sobre el material para aportar tus ideas en el grupo. Hablar en grupo es menos presión que hacer un examen. Aprendes de otra manera diferente a la tradicional.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**No llevas el material tan bien preparado como para un examen. A las personas tímidas les cuesta más hablar en público, por lo que se puede retraer a la hora de hablar.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**En realidad puedes no mirar todo el material porque “Lo que tu no veas lo puede haber visto el otro” , así que se debería estudiar, ver con profundidad el material.**

69 7961513 PUERTO RICO ALICIA (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**No tenemos que seguir un horario**

**Puedo hacerlo desde casa**

**Es divertido**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**La gente pone lo que le da la gana sin leer las cosas**

**No contestan aunque escriben cosas relacionadas**

**Las ideas no están ordenadas**

**Algunas personas no pueden trabajar desde casa**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Más indicaciones del moderador.**

**Dedicar un tiempo para cada foro, creo que esa era la idea inicial.**

**Introducir a una persona que anime a participar dando argumentos extremistas, ocurrentes, que sean contrarios a los demás.**

**Darle coherencia.**

70 71013492 REBORDINOS HERNANDO FRANCISCO JOSE (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Permite una mayor disponibilidad para intervenir ya que en cualquier momento puedes intervenir. Perfeccionas el manejo de las nuevas tecnologías. Puede ser positivo de cara a que gente que le cueste expresarse en público lo haga al no estar presente y así participe más.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**El no....de las tecnologías de esta experiencia por parte de los usuarios. Fallos técnicos que pueden ocurrir en la red.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Tratar que la gente se implique más y sea más participe a través de la motivación hacia estas metodologías.**

71 70808772 REVIEJO GONZALEZ ELVIRA (Presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**El grupo de debate es bueno, cada individuo da su propia conclusión y las ideas importantes que has conseguido. Además la relación entre sujetos se da y eso es muy importante.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Como el tiempo estaba medido hubo temas que no pudimos desarrollar y otros en los que nos sobró tiempo.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Daría un intervalo de tiempo mayor para los temas que más interés y debate suscitan y además daría material diferente a los sujetos para que hubiese más discrepancia en las ideas y por tanto más debate.**

73      70884548      RODRIGUEZ GARCIA ANA BELEN

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Es novedosa y me llama la atención.**

**Nos permite socializarnos con las nuevas tecnologías y los nuevos recursos**

**Estamos más relajados a la hora de aportar las ideas. Además al ver las opiniones de tus compañeros te pueden surgir nuevas ideas**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**La información y documentación se ha dado muy tarde, se ha tenido que trabajar de prisa y no hemos invertido todo el tiempo que hubiésemos querido porque algunos hemos tenido examen durante la semana. Además en estas fechas se ponen muchos cierres de fecha de trabajos.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Dar la información antes.**

**Creo que la profesora debe intervenir algún tema que lleve a discusión de vez en cuando a los largo de los foros**

74      70886932      RODRIGUEZ MARCOS DIANA (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**En mi opinión creo que esta experiencia resulta enriquecedora ya que se proponen diversidad de opiniones      que personalmente aportan muchas dimensiones de forma personal.**

**Creo que también es positivo la libertad de exposición de ideas libremente y resulta más atrayente que una exposición de contenidos tradicional.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Que no siempre te centras en el tema concreto.**

**Que debería haberse tratado de forma previa los contenidos antes de entrar en los foros.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

Creo que se deberían combinar los dos tipos de experiencia ya que sería beneficioso desde el punto de vista del aprendizaje.

77 71935591 SÁNCHEZ CANTERA ANA (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Todos trabajamos sobre los mismos temas con libertad de expresión sin estar coaccionados ni ser vencidos por la timidez a la hora de contestar a todo el grupo. Además poder intervenir en el momento que quisieras sin tener que asistir a una hora concreta**

**He podido responder a quien quisiera libremente, creo que hay más libertad de expresión.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**En ocasiones era difícil acceder al foro y aunque tuvieras una idea que expresar no te lo permitía**

**Era muy lento para cambiar de foro y hacía que se me "Olvidaran" las ideas que se me habían ocurrido.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

Mejora de acceso y disponibilidad del programa.

**Más tiempo para participar o nuevas lecturas que realizar.**

79 44915867 SERUENDO FERNANDEZ LAURA (presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Lo bueno que he visto de esta experiencia es que nos hace acostumbrarnos antes a otro tipo de estrategia didáctica. De este modo nos acostumbramos a hablar en público con las nuevas tecnologías.**

**El ambiente del grupo de discusión ha facilitado mucho**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**La información que se dio se desarrolló de forma tardía. Las fotocopias no se deberían haber dado la última semana ya que la gente y yo en particular en esta última semana he tenido un examen de una asignatura de libre elección.**

**No estamos acostumbrados a hablar en público, además, a ello se le suma la falta de exposición a las nuevas tecnologías.**

**Los grupos de discusión creo que tenían que prepararlo más que los foros ya que ellos tenían más tiempo para pensar**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Dar la información de los grupos de discusión antes de lo que se ha dado.**

**Un entrenamiento anterior al debate final nos ayudaría a acostumbrarnos a los medios tecnológicos a los que hemos estado expuestos.**

80      53263815      SOLOMANDO SEGADOR INES (presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**El haber reflexionado sobre estos temas en grupos pequeños. Esto te hace sentir más cómoda a la hora de participar y discutir sobre los temas a tratar.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**La presencia de la videocámara inhibe un poco al principio a la hora de comentar algo**

**El tiempo abierto al debate tenía que ser más extenso**

81      71515019      TEIXEIRA GARCIA NATALIA (presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Me parece una actividad muy interesante pues tratamos el tema desde nuestros puntos de vista.**

**Surgen opiniones muy interesantes que no saldrían a la luz de no utilizar este tipo de técnicas, pues cada uno estudiaría lo que le pareciera oportuno para el examen, sin molestarse en reflexionar para comentárselos a los compañeros. Con esta técnica se nos obliga a crearnos una opinión sobre los temas.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Al no estar familiarizados con la técnica en una sola intervención no se le puede sacar todo el jugo.**

**Deberíamos haber realizado más sesiones de este tipo y comenzando con temas de los que pudiéramos aportar más información. Me pareció muy denso el tema, para hacer esta actividad, y no estábamos familiarizados ni con los contenidos, ni con la clase, la cámara, ni los compañeros.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Para sacarle más partido; la metodología me parece buena, pero se me ocurre que para darle más dinámica el moderador podría “pinchar” a los alumnos con afirmaciones que nos llevaran a estar en desacuerdo. Así intervendríamos más.**

82 70868109 TURRION PEREZ SARA (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Es una metodología nueva**

**Requiere la participación de todos**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**La forma del debate no es tan "directa" al no poderse realizar en tiempo "real"**

**Además no hay intervención de todos los caso para saber si lo que uno opina es correcto y acertado**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Acordar unas horas limitadas para entrar todos a la vez en el debate de modo que los debates sean directos.**

83 7991073 VAQUERO DIEGO MARIA (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Uno de los aspectos que me parecen importantes es la motivación, puedes hacer el trabajo cuando quieras y esto hace que cuando te pones a realizarlo es porque quieres y no porque esté puesto en el horario**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Debido a la conexión deficitaria de un ordenador me resultaba difícil centrarme ya que me desaparecía la página. Otra deficiencia es la poca participación para establecer la conversación.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Más intervenciones de la moderadora para saber si el camino tomado es el bueno**

84 80063997 VASCO ESCOBAR FÁTIMA (presencial)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Como aspecto positivo a destacar resaltaría la metodología utilizada, yo personalmente veo esta forma de aprendizaje como más...para la adquisición de conocimientos se trata de una manera distinta más práctica.....en la que el alumnado se implica más , o al menos, debería implicarse más.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**Como aspecto negativo la presencia de un observador externo, la utilización de la cámara y el micrófono pueden...al alumnado limitando en muchas....la opinión de opiniones personales.**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Que hubiese alguien que nos resolviese las dudas antes de comentar la sesión.**

85      71024383      VAZQUEZ GONZALEZ TATIANA (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**Al haber realizado otro tipo metodología, lees los artículos de forma más amena, con intención de intervenir y sin la presión que supone el tener que aprendértelo para un momento determinado lo que hace que hagas una lectura más reflexiva y motivante.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**En este sentido creo que se puede dar el caso que se pase de la lectura profunda de los artículos y su reflexión, en casos de que no matice alguien este tipo de metodología, o te puedes alejar de la tarea debido a lo que podría resultar un aspecto positivo como cité anteriormente: el hecho que no te aporte tanta presión puede hacer que desatiendas la tarea**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**Que las intervenciones se hagan en horas lectivas todos conjuntamente, para asegurarse de que todos realicen su tarea y hacen las correspondientes lecturas.**

86      70878960      VICENTE GONZALEZ RUTH (Internet)

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

**es una manera muy significativa, diferentes al resto porque se consiguen los mismos objetivos de aprendizaje pero de manera más “divertida” y es una manera de estar en contacto con el resto de los alumnos.  
Se tiene menos vergüenza al intervenir.**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

**un aspecto negativo es que en internetno te expresas de la misma manera que hablando**

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:



yo sugeriría lo siguiente: una vez leído el material de las fotocopias, citarnos a todos los alumnos junto con la profesora para poder intervenir en los foros sin problemas ya que yo por ejemplo he tenido dificultad de acceso por motivos técnico y eso me ha agobiado mucho, creyendo que lo estaba haciendo mal.

87      44785976      VILLAR PARDO MARIA FATIMA

-Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia: libertad de horarios para intervenir.

**Facilidad del manejo de Internet.**

**Poder conversar con otros compañeros, debatir sobre ideas.**

**Exponer clara y libremente lo que tú piensas del tema**

-Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

- tiempo con el que se manda la actividad (muy poco)

Las expresiones que se emplean en el Chat son muy artificiales y elaboradas de manera que la forma muy buena pero el contenido un poco vacío.

-Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

**expresar más libremente y sin tanta artificiosidad las.....**

***Cuestionario a los estudiantes categorizados Foro de discusión (INTERNET)***

|  | <b>Categorías</b>  | frecuencia |
|--|--|------------|
| <b>Aspectos positivos (fuertes) que valoras de</b> | <b>Conocimiento de ideas y otros puntos de vista de los compañeros</b>                                 | <b>9</b>   |
|  | <b>Posibilidad de intervención en cualquier momento y lugar (flexibilidad):</b>                        | <b>9</b>   |
|  | <b>Metodología innovadora</b>  | <b>9</b>   |
|  | <b>Trabajar el material desde otro punto de vista, (no memorístico ni para repetirlo en un examen)</b> | <b>8</b>   |
|  | <b>Expresión y reflexión libres</b>  | <b>7</b>   |
|  | <b>Beneficio de trabajar con las nuevas tecnologías</b>  | <b>7</b>   |
|  | <b>Lleva a la reflexión (mediante la expresión personal)</b>   | <b>7</b>   |
|  | <b>Metodología atractiva</b>   | <b>6</b>   |
|  | <b>Actividad positiva para quienes no se atreven a expresarse en público</b>                           | <b>6</b>   |
|  | <b>Resolución de dudas y adquisición de conocimiento por medio de aportes de compañeros</b>            | <b>3</b>   |
|  | <b>Metodología participativa</b>   | <b>3</b>   |
|  | <b>Metodología activa</b>  | <b>2</b>   |
|  | <b>Adquisición y consolidación del conocimiento por sí mismo</b>                                       | <b>2</b>   |

|   |   |          |
|---|---|----------|
|   | <b>Preparación previa del material</b>  | <b>1</b> |
|   | <b>Participación sin interrumpir a los demás</b>  | <b>1</b> |
|   | <b>Expresión escrita es más sencilla que la oral</b>  | <b>1</b> |
| Aspectos negativos (Débiles) que valoras de esta experiencia                              | <b>Problemas técnicos de la página</b>  | <b>9</b> |
|   | <b>Falta de tiempo para el debate mismo y para la lectura de los artículos</b>                                    | <b>6</b> |
|   | <b>Comunicación fría e indirecta (sin gestos, no presencial)</b>  | <b>4</b> |
|   | <b>La lectura de los mismos artículos no lleva a generación de distintas ideas ni tampoco motiva el debate</b>    | <b>4</b> |
|   | <b>Mucha espera para contestar por la poca participación de los compañeros</b>                                    | <b>3</b> |
|   | <b>La ausencia de gestos y de la presencialidad puede llevar a malentendidos en la comunicación</b>               | <b>2</b> |
|   | <b>Falta de intervención de la profesora para resolver dudas y para incentivar el debate</b>                      | <b>2</b> |
|   | <b>Muchos resúmenes de los artículos y falta de opinión personal</b>  | <b>2</b> |
|   | <b>Desorden en las ideas propuestas y desviación del tema propuesto</b>   | <b>2</b> |
|   | <b>Las mayoría apoya ideas de otros y no aporta muchas ideas personales</b>                                       | <b>1</b> |
|   | <b>No se fomenta mucho el debate</b>  | <b>1</b> |
|   | <b>Esta metodología puede llevar a engaño</b>   | <b>1</b> |
|   | <b>Las personas no leen ni contestan los aportes de los compañeros</b>  | <b>1</b> |
|   | <b>Algunos no pueden trabajar desde casa</b>  | <b>1</b> |
|   | <b>Debió trabajarse previamente el tema</b>   | <b>1</b> |
| <b>Posibilidad de desatender la tarea (lectura poco profunda) por la falta de presión</b> | <b>1</b>  |          |
| <b>Elaboraciones artificiales sin mucho contenido</b>                                     | <b>1</b>  |          |
| Sugerencias para mejorar este tipo de metodologías  | <b>Foros en tiempo real</b>   | <b>5</b> |
|   | <b>Más tiempo para el foro y la lectura</b>   | <b>5</b> |
|   | <b>Debió trabajarse previamente el tema mediante resolución de dudas e invitación a la reflexión</b>              | <b>4</b> |
|   | <b>Hacer la actividad en otra época del año</b>   | <b>3</b> |
|   | <b>Mayores intervenciones e indicaciones de la moderadora</b>   | <b>3</b> |
|   | <b>Más sinceridad (no artificiosidad) en la expresión de las ideas</b>  | <b>2</b> |
|   | <b>Más información sobre la metodología</b>   | <b>2</b> |
|   | <b>Introducción previa, pequeño resumen del tema antes de hacer el debate</b>                                     | <b>2</b> |
|   | <b>Mejorar el servidor y el programa</b>  | <b>2</b> |
|   | <b>Realizar la actividad la a lo largo del curso para recoger argumentos cada vez más maduros y evolucionados</b> | <b>2</b> |
|   | <b>Intentar generar opiniones más personales</b>  | <b>1</b> |
|   | <b>Búsqueda personal de fuentes para promover la variedad de temas</b>  | <b>1</b> |
|   | <b>Un tiempo distinto para cada foro</b>  | <b>1</b> |
|   | <b>Darle coherencia a las ideas planteadas</b>  | <b>1</b> |
|   | <b>Intentar que alguien dé argumentos extremistas para provocar el debate</b>                                     | <b>1</b> |
| <b>Intentar que la gente se implique más para motivar el uso de estas metodologías</b>    | <b>1</b>  |          |

|  |   |          |
|--|---|----------|
|  | <b>Combinar ambas metodologías (virtual/ presencial) para mayor beneficio del aprendizaje</b> | <b>1</b> |
|--|---|----------|

### Grupo de discusión

|  | <b>Categorías</b>  | <b>frecuencia</b> |
|--|--|-------------------|
| Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta | <b>Trabajar el material desde otro punto de vista, (no memorístico ni para repetirlo en un examen)</b>   | <b>8</b>          |
|  | <b>Conocimiento de ideas y otros puntos de vista de los compañeros</b>                                   | <b>6</b>          |
|  | <b>Adquisición y consolidación del conocimiento por sí mismo</b>   | <b>6</b>          |
|  | <b>Exposición grupal es positiva</b>   | <b>6</b>          |
|  | <b>Metodología innovadora</b>  | <b>5</b>          |
|  | <b>Resolución de dudas y adquisición de conocimiento por medio de aportes de compañeros</b>              | <b>5</b>          |
|  | <b>Ayuda a perder la timidez</b>   | <b>4</b>          |
|  | <b>Lleva a la reflexión (personal y grupal)</b>  | <b>3</b>          |
|  | <b>Hablar frente a la cámara y el micrófono supone desafío personal</b>                                  | <b>3</b>          |
|  | <b>Al tener que exponer obliga a preparar el material</b>  | <b>2</b>          |
|  | <b>Compartir experiencias e ideas</b>  | <b>2</b>          |
|  | <b>Los grupos pequeños fomentan la participación</b>   | <b>2</b>          |
|  | <b>Discutir presencialmente es positivo y es mejor que expresarse por escrito</b>                        | <b>1</b>          |
|  | <b>Se ha mantenido el orden de la palabra</b>  | <b>1</b>          |
| Aspectos negativos (Débiles) que                 | <b>Al grabarlo las personas se cohíben</b>   | <b>12</b>         |
|  | <b>La utilización del micrófono (prender y apagar) dificulta la discusión espontánea</b>                 | <b>10</b>         |
|  | <b>Falta de tiempo para preparar el material</b>   | <b>6</b>          |
|  | <b>Faltó intervención de la profesora para resolver dudas</b>  | <b>5</b>          |
|  | <b>Poco tiempo para exponer ideas</b>  | <b>5</b>          |
|  | <b>Falta de experiencia de este tipo de metodologías</b>   | <b>4</b>          |
|  | <b>Los textos eran poco claros (presentaban conceptos muy complejos)</b>                                 | <b>3</b>          |
|  | <b>La presencia de la observadora</b>  | <b>3</b>          |
|  | <b>No todos se leen por completo el material y lo hacen de forma superficial</b>                         | <b>2</b>          |
|  | <b>Al iniciar el debate existían dudas sobre conceptos que dificultaban la participación y el debate</b> | <b>2</b>          |
|  | <b>Se pasaron por alto conceptos y temas de los textos</b>   | <b>2</b>          |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | Los tímidos lo pasan mal y no se expresan todo lo que pudieran  | 2 |
|  | Es desventajosa con respecto a la libertad de tiempo, reflexión y libertad de exposición del foro virtual | 2 |
|  | El debate se desvió del tema  | 1 |
|  | El modo presencial crea más tensiones entre los compañeros  | 1 |
|  | La presencial del técnico entorpece la participación  | 1 |
|  | Demasiados textos para leer de una vez  | 1 |
|  | Compañeros mejor preparados inhiben la participación de los menos preparados                              | 1 |
| Sugerencias para mejorar este tipo de metodologías                     | Debió trabajarse previamente el tema mediante resolución de dudas e invitación a la reflexión             | 6 |
|  | Eliminar la cámara y utilizar grabadoras personales   | 4 |
|  | Hacer la metodología de forma menos improvisada (un ensayo previo para saber de qué se trata)             | 3 |
|  | Hacer la actividad en otra época del año  | 3 |
|  | Más tiempo para las lecturas y el debate  | 2 |
|  | Los artículos debieron tener perspectivas más contrarias para fomentar el debate                          | 2 |
|  | Entregar un material de menor dificultad de lectura   | 2 |
|  | Más información sobre lo que es un grupo de discusión   | 2 |
|  | El tiempo debió ser más flexible para el comentario y el debate   | 2 |
|  | Debíamos haber realizado más sesiones de este tipo con otros temas o menos temas                          | 1 |
|  | El observador externo debió participar para crear un clima de confianza                                   | 1 |
|  | Pasar un cuestionario escrito para evaluar conocimiento del tema a tratar                                 | 1 |
|  | Aislar la sala para evitar ruidos externos  | 1 |
|  | Tratar de que la sala de grabación no sea tan visible   | 1 |
|  | La moderadora debería incentivar el debate mediante comentarios extremos                                  | 1 |
| Incentivar que se lea todo el material para evitar la falta de lectura | 1   |   |

#### PRÁCTICA 7: instrucciones para realizar los grupos de discusión

Evaluación de la calidad de centros de enseñanza

(Grupos control: Grupos de discusión)

##### Objetivos:

- Comprender el concepto de calidad aplicado a evaluación de centros.
- Analizar críticamente el Modelo de Excelencia de la EFQM, adaptado a los centros educativos.
- Conocer y valorar el procedimiento actual involucrado en los procesos de evaluación de centros educativos, en concreto en Castilla y León
- Analizar varios ejemplos de evaluación de centros, planes de mejora, etc.

##### Actividades:

- Se van a configurar cuatro grupos de discusión (6 personas por grupo aproximadamente). Cada alumno va a participar en uno de ellos, en día y hora señalado en una primera reunión. Los grupos de discusión tendrán una duración de 1,30h., aproximadamente y cada sesión será grabada a través de video-streaming.
- ¿Cómo se va a desarrollar cada sesión?
  - 1º. Una brevíssima exposición libre de cada uno de los asistentes, que no debería superar tres minutos, donde resuman en breves ideas las funciones que viene a desarrollar la evaluación de centros, hoy en día, en base a los artículos leídos.
  - 2º. Un debate libre sobre los temas que pueda proporcionar esta primera intervención.
  - 3º. Un análisis, en la medida en la que el tiempo lo permita, sobre los siguientes temas:
    - 3.1. Evaluación externa y evaluación interna de centros. Posibilidades, limitaciones, etc.
    - 3.2. Viabilidad de los Planes de Mejora: Argumentos a favor o en contra, desde la administración, desde la comunidad educativa...
    - 3.3. Proponer un ejemplo de Plan de Mejora y valorarlo, desde el punto de vista del procedimiento seguido, resultados obtenidos, inconvenientes, ventajas, etc.

#### Material necesario para el desarrollo de cada grupo de discusión:

- Página Web: [www.personal.us.es/egarji](http://www.personal.us.es/egarji)
- Orden de 29 de mayo de 2002 (BOCYL 21-06-2002) sobre el Plande Mejora de Centros, que está contenido como pdf. en el CD siguiente:
- **CD: La Calidad en Educación.** Consejería de Educación de Castilla y León. Salamanca, mayo 2003.
- Artículos siguientes (en fotocopiadora):
  - Pérez Juste, R. (1999). Nuevas perspectivas de gestión, control y evaluación educativa, *Bordón* 51 (4), 449-477.
  - Mateo, J. (2000). Cap. 5. La evaluación de centros educativos, en J. Mateo, *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas* (161-1196). Barcelona: Universidad de Barcelona Honrosi.
  - Stufflebeam, Daniel L. (1996). El papel de la evaluación en la mejora escolar, en Varios, *Dirección participativa y evaluación de centros. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (37-70). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

#### Evaluación ¿Cómo va a contar para la nota final de la asignatura?:

- La participación en ella es obligatoria, una vez seleccionado en el grupo correspondiente.
- Elimina la pregunta abierta en el examen final.
- Criterios de evaluación: se valorará tanto la cantidad de las intervenciones como la calidad de las mismas.

## PRÁCTICA 7

### Evaluación de la calidad de centros de enseñanza (Grupos experimental: Foros de discusión a través de EUDORED)

#### Objetivos:

- Comprender el concepto de calidad aplicado a evaluación de centros.
- Analizar críticamente el Modelo de Excelencia de la EFQM, adaptado a los centros educativos.
- Conocer y valorar el procedimiento actual involucrado en los procesos de evaluación de centros educativos, en concreto en Castilla y León
- Analizar varios ejemplos de evaluación de centros, planes de mejora, etc.

#### Actividades:

- Se van a configurar cuatro Foros de discusión en. Cada alumno va a participar en cada uno de ellos, en las fechas indicadas en una primera reunión. Los foros tendrán un límite de duración de 1 semana.
- En esta primera sesión se proporcionarán las claves de acceso a la plataforma de EUDORED y un rápida adiestramiento en su manejo.
- ¿Cómo se va a desarrollar cada sesión de Foro?

**Foro 1:** Una brevísima exposición libre de cada uno de los participantes en el foro, que no debería superar tres minutos, donde resuman en breves ideas las funciones que viene a desarrollar la evaluación de centros, hoy en día, en base a los artículos leídos. Además, un debate libre sobre los temas que pueda proporcionar esta primera intervención.

**Foro 2:** Un debate sobre el tema “Evaluación externa y evaluación interna de centros. Posibilidades, limitaciones, etc.”

**Foro 3:** Un debate sobre el tema “Viabilidad de los Planes de Mejora: Argumentos a favor o en contra, desde la administración, desde la comunidad educativa...”

**Foro 4:** Proponer un ejemplo de Plan de Mejora y valorarlo, desde el punto de vista del procedimiento seguido, resultados obtenidos, inconvenientes, ventajas, etc.

#### Material necesario para el desarrollo de cada grupo de discusión:

- Página Web: [www.personal.us.es/egarji](http://www.personal.us.es/egarji)
- Orden de 29 de mayo de 2002 (BOCYL 21-06-2002) sobre el Plande Mejora de Centros, que está contenido como pdf. en el CD siguiente:
- **CD: La Calidad en Educación.** Consejería de Educación de Castilla y León. Salamanca, mayo 2003.
- Artículos siguientes (en fotocopiadora):
  - Pérez Juste, R. (1999). Nuevas perspectivas de gestión, control y evaluación educativa, *Bordón* 51 (4), 449-477.
  - Mateo, J. (2000). Cap. 5. La evaluación de centros educativos, en J. Mateo, *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas* (161-1196). Barcelona: Universidad de Barcelona Honrosi.
  - Stufflebeam, Daniel L. (1996). El papel de la evaluación en la mejora escolar, en Varios, *Dirección participativa y evaluación de centros. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (37-70). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto

#### Evaluación ¿Cómo va a contar para la nota final de la asignatura?:

- La participación en ella es obligatoria, una vez seleccionado en el grupo correspondiente.

## TESIS DOCTORAL

La Construcción del Conocimiento y la Adquisición de la Competencia del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios: Análisis del Discurso en un Entorno de Enseñanza Presencial y Virtual

- Elimina la pregunta abierta en el examen final.
- Criterios de evaluación: se valorará tanto la cantidad de las intervenciones como la calidad de las mismas.

### TEST DE AUTOEVALUACIÓN: Evaluación de Estilos de aprendizaje (Cuestionario de Honey y Alonso. CHAEA)

Nombre: ..... Fecha: .....

#### Instrucciones para responder este cuestionario:

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad.
- No hay límite de tiempo para contestar el Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/ a en sus respuestas.
- Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem seleccione (pon una cruz en la celda correspondiente) 'Mas (+)'. Si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, seleccione 'Menos (-)'.
- Por favor conteste todos los ítems.

*Muchas gracias.*

| Cuestión  | Más (+) | Menos (-) |
|---|---------|-----------|
| 1- Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos  |         |           |
| 2- Estoy seguro de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal                                       |         |           |
| 3- Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias   |         |           |
| 4- Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso  |         |           |
| 5- Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas  |         |           |
| 6- Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan                               |         |           |
| 7- Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente                                |         |           |
| 8- Creo que lo más importante es que las cosas funcionen  |         |           |
| 9- Procuero estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora  |         |           |
| 10- Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia   |         |           |
| 11- Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente                          |         |           |
| 12- Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar como ponerla en práctica  |         |           |
| 13- Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas  |         |           |
| 14- Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos   |         |           |
| 15- Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles |         |           |
| 16- Escucho con más frecuencia que hablo  |         |           |
| 17- Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas   |         |           |
| 18- Cuando poseo cualquier información trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión                      |         |           |
| 19- Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes   |         |           |
| 20- Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente   |         |           |
| 21- Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo                   |         |           |
| 22- Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos  |         |           |
| 23- Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes                    |         |           |

TESIS DOCTORAL

La Construcción del Conocimiento y la Adquisición de la Competencia del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios: Análisis del Discurso en un Entorno de Enseñanza Presencial y Virtual

|  |  |  |
|--|--|--|
| 24- Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas  |  |  |
| 25- Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras   |  |  |
| 26- Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas  |  |  |
| 27- La mayoría de las veces expreso abiertamente como me siento  |  |  |
| 28- Me gusta analizar y dar vuelta a las cosas   |  |  |
| 29- Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas  |  |  |
| 30- Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades   |  |  |
| 31- Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones  |  |  |
| 32- Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuanto más datos reúna para reflexionar, mejor            |  |  |
| 33- Tiendo a ser perfeccionista  |  |  |
| 34- Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía  |  |  |
| 35- Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar previamente  |  |  |
| 36- En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes   |  |  |
| 38- Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico  |  |  |
| 39- Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo  |  |  |
| 40- En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas   |  |  |
| 41- Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro                                  |  |  |
| 42- Me molestan las personas que desean apresurar las cosas  |  |  |
| 43- Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión   |  |  |
| 44- Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición    |  |  |
| 45- Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás                            |  |  |
| 46- Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas  |  |  |
| 47- A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas                                   |  |  |
| 48- En conjunto hablo más que escucho  |  |  |
| 49- Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas   |  |  |
| 50- Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento  |  |  |
| 51- Me gusta buscar nuevas experiencias  |  |  |
| 52- Me gusta experimentar y aplicar las cosas  |  |  |
| 53- Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas  |  |  |
| 54- Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras   |  |  |
| 55- Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías  |  |  |
| 56- Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes  |  |  |
| 57- Compruebo antes si las cosas funcionan realmente   |  |  |
| 58- Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo  |  |  |
| 59- Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones        |  |  |
| 60- Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as y desapasionados/as en las discusiones                 |  |  |
| 61- Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.   |  |  |
| 62- Rechazo las ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas   |  |  |
| 63- Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión   |  |  |
| 64- Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro  |  |  |
| 65- En los debates y en las discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/ la líder que más participa |  |  |
| 66- Me molestan las personas que no actúan con lógica  |  |  |
| 67- Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas  |  |  |
| 68- Creo que el fin justifican los medios en muchos casos  |  |  |
| 69- Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas  |  |  |
| 70- El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo  |  |  |
| 71- Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan                                     |  |  |



**TESIS DOCTORAL**

**La Construcción del Conocimiento y la Adquisición de la Competencia del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios: Análisis del Discurso en un Entorno de Enseñanza Presencial y Virtual**

|  |  |  |
|--|--|--|
| 72- Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos |  |  |
| 73- No me importa hacer todo lo que sea necesario para que sea efectivo mi trabajo       |  |  |
| 74- Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas                     |  |  |
| 75- Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso                              |  |  |
| 76- La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos                |  |  |
| 77- Suelo dejarme llevar por mis intuiciones   |  |  |
| 78- Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden                         |  |  |
| 79- Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente                          |  |  |
| 80- Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros                                 |  |  |

TEST DE AUTOEVALUACIÓN: Evaluación de Estilos de aprendizaje  
(Cuestionario de Honey y Alonso. CHAEA)

Nombre: ..... Fecha:.....

Instrucciones para las respuestas de su test:

- 1.-Rodee con una línea cada uno de los números que ha señalado con un signo más (+).
- 2- Sume el número de círculos que hay en cada columna.
- 3- Coloque estos totales en los casilleros inferiores y así comprobará cuál es su Estilo o Estilos de Aprendizaje predominantes

| I      | II        | III     | IV         |
|--------|-----------|---------|------------|
| ACTIVO | REFLEXIVO | TEÓRICO | PRAGMÁTICO |
|        |           |         |            |
| 3      | 10        | 2       | 1          |
| 5      | 16        | 4       | 8          |
| 7      | 18        | 6       | 12         |
| 9      | 19        | 11      | 14         |
| 13     | 28        | 15      | 22         |
| 20     | 31        | 17      | 24         |
| 26     | 32        | 21      | 30         |
| 27     | 34        | 23      | 38         |
| 35     | 36        | 25      | 40         |
| 37     | 39        | 29      | 47         |
| 41     | 42        | 33      | 52         |
| 43     | 44        | 45      | 53         |
| 46     | 49        | 50      | 56         |
| 48     | 55        | 55      | 57         |
| 51     | 58        | 60      | 59         |
| 61     | 63        | 64      | 62         |
| 67     | 65        | 66      | 68         |
| 74     | 69        | 71      | 72         |
| 75     | 70        | 78      | 73         |
| 77     | 79        | 80      | 76         |

CUESTIONARIO FINAL A LOS ALUMNOS

(Grupos de discusión presencial)

Nombre: ..... Fecha: .....

Correo electrónico: ..... Teléfono particular: .....

Instrucciones para responder este cuestionario:

- Este cuestionario ha sido elaborado para que puedas valorar una metodología didáctica basada en el uso de las tecnologías de la información y comunicación, desde tu propia experiencia y nivel de participación.
- Valora el grado de acuerdo o desacuerdo, matizando la respuesta entre los valores 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo). Procura responder a todas las cuestiones.

*Muchas gracias.*

| <b>Metodología de trabajo personal</b>  | <i>Totalm. en desacuerdo</i> |   |   | <i>Totalm. de acuerdo</i> |   |
|---|------------------------------|---|---|---------------------------|---|
|   | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 1. He comprendido los objetivos de esta experiencia de aprendizaje.   | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 2. El contenido de aprendizaje es importante en el estudio de esta materia para el profesional de la Educación, hoy en día. | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 3. He consultado el material de apoyo en profundidad  | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 4. No he podido consultar el material de Internet   | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 5. He trabajado únicamente con el material en fotocopias.   | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |

6. Número de horas aproximadamente que he estado estudiando el material de consulta: ..... horas totales.

7. El grado de profundidad en el estudio del contenido ha sido el siguiente:

- No he podido leer todo el material
- He leído todo el material
- Según leía, he ido subrayando y lo he repasado una vez
- Además, he repasado varias veces
- He hecho algún resumen o esquema
- He reflexionado sobre los temas y he aportado mis propias ideas
- Otro:

.....  
.....

| <b>Actuación en el grupo</b>  | <i>Totalm. en desacuerdo</i> |   |   | <i>Totalm. de acuerdo</i> |   |
|---|------------------------------|---|---|---------------------------|---|
|   | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 8. He participado en el grupo correspondiente con varias intervenciones                                 | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 9. Me cuesta mucho intervenir junto a las opiniones de mis compañeros                                   | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 10. Me he sentido libre de aportar mis ideas en este trabajo  | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 11. Me cuesta aportar sugerencias u opiniones personales cuando estoy en un grupo                       | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 12. La moderadora ha impedido que opinemos libremente   | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 13. Hemos tenido suficiente tiempo para intervenir  | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 14. La disposición de la sala me ha resultado cómoda  | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 15. El hecho de sentirme observado por la cámara de video ha impedido que interviniera en más ocasiones | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 16. El tener que hablar a través del micro no ha impedido que me expresara libremente                   | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |

**TESIS DOCTORAL**

**La Construcción del Conocimiento y la Adquisición de la Competencia del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios: Análisis del Discurso en un Entorno de Enseñanza Presencial y Virtual**

---

|  |          |          |          |          |          |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>17. La presencia de una observadora externa me ha coaccionado</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|

| <b>Satisfacción general</b>   | <i>Totalm. en<br/>desacuerdo</i> |          | <i>Totalm. de<br/>acuerdo</i> |          |          |
|---|----------------------------------|----------|-------------------------------|----------|----------|
| <b>18. Me he sentido satisfecho asistiendo a esta experiencia</b>                                 | <b>1</b>                         | <b>2</b> | <b>3</b>                      | <b>4</b> | <b>5</b> |
| <b>19. Creo que he aprendido sobre este tema más que si hubiera asistido a clases expositivas</b> | <b>1</b>                         | <b>2</b> | <b>3</b>                      | <b>4</b> | <b>5</b> |
| <b>20. Recomendaría este tipo de metodología en otros temas</b>                                   | <b>1</b>                         | <b>2</b> | <b>3</b>                      | <b>4</b> | <b>5</b> |



**CUESTIONARIO FINAL A LOS ALUMNOS**  
(Listas de Discusión INTERNET)

Nombre: ..... Fecha: .....

Correo electrónico: ..... Teléfono particular: .....

Instrucciones para responder este cuestionario:

- Este cuestionario ha sido elaborado para que puedas valorar una metodología didáctica basada en el uso de las tecnologías de la información y comunicación, desde tu propia experiencia y nivel de participación.
- Valora el grado de acuerdo o desacuerdo, matizando la respuesta entre los valores 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo). Procura responder a todas las cuestiones.

*Muchas gracias.*

| <b>Metodología de trabajo personal</b>  | <i>Totalm. en desacuerdo</i> |   |   | <i>Totalm. de acuerdo</i> |   |
|---|------------------------------|---|---|---------------------------|---|
|   | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 1. He comprendido los objetivos de esta experiencia de aprendizaje.   | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 2. El contenido de aprendizaje es importante en el estudio de esta materia para el profesional de la Educación, hoy en día. | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 3. He consultado el material de apoyo en profundidad  | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 4. No he podido consultar el material de Internet   | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 5. He trabajado únicamente con el material en fotocopias.   | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |

6. Número de horas aproximadamente que he estado estudiando el material de consulta: ..... horas totales.

7. El grado de profundidad en el estudio del contenido ha sido el siguiente:

- No he podido leer todo el material
- He leído todo el material
- Según leía, he ido subrayando y lo he repasado una vez
- Además, he repasado varias veces
- He hecho algún resumen o esquema
- He reflexionado sobre los temas y he aportado mis propias ideas
- Otro:

.....  
.....

| <b>Actuación en el grupo de Internet</b>   | <i>Totalm. en desacuerdo</i> |   |   | <i>Totalm. de acuerdo</i> |   |
|--|------------------------------|---|---|---------------------------|---|
|  | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 8. He participado en el grupo correspondiente con varias intervenciones          | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 9. Me cuesta mucho intervenir junto a las opiniones de mis compañeros            | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 10. Me he sentido libre de aportar mis ideas en este trabajo                     | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 11. Me cuesta aportar sugerencias u opiniones personales por escrito en Internet | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 12. La moderadora ha impedido que opinemos libremente                            | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 13. Hemos tenido suficiente tiempo para intervenir                               | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 14. El uso de Foros (Lista de Discusión) de Eudored ha resultado fácil           | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 15. He leído las intervenciones de mis compañeros, antes de                      | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |

TESIS DOCTORAL

La Construcción del Conocimiento y la Adquisición de la Competencia del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios: Análisis del Discurso en un Entorno de Enseñanza Presencial y Virtual

---

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| responder  |   |   |   |   |   |
| 16. He tenido problemas técnicos de acceso al programa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Me he sentido libre para responder en los foros    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| <b>Satisfacción general</b>  | <i>Totalm. en desacuerdo</i> |   |   | <i>Totalm. de acuerdo</i> |   |
|--|------------------------------|---|---|---------------------------|---|
|  | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 18. Me he sentido satisfecho asistiendo a esta experiencia                                 | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 19. Creo que he aprendido sobre este tema más que si hubiera asistido a clases expositivas | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |
| 20. Recomendaría este tipo de metodología en otros temas                                   | 1                            | 2 | 3 | 4                         | 5 |

Aspectos positivos (fuertes) que valoras de esta experiencia:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Aspectos negativos (débiles) que valoras de esta experiencia:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Sugerencias para mejorar este tipo de metodología:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Encuesta postest “Evaluación y Metodología”

Con el objetivo de conocer el nivel de conocimientos adquiridos, por favor, completa este cuestionario. Las respuestas se analizarán en el contexto de la investigación.

*Muchas gracias por tu colaboración.*

## Contenidos en torno al tópico “Evaluación”

### 1. Entendemos por EVALUACIÓN:

### 2. Intenta definir con tus palabras los siguientes términos:

|                           |  |
|---------------------------|--|
| <b>Assessment</b>         | <div style="border: 1px solid black; height: 25px;"></div> |
| <b>Evaluation</b>         | <div style="border: 1px solid black; height: 25px;"></div> |
| Evaluación de necesidades | <div style="border: 1px solid black; height: 25px;"></div> |
| Evaluación Formativa      | <div style="border: 1px solid black; height: 25px;"></div> |
| Evaluación sumativa       | <div style="border: 1px solid black; height: 25px;"></div> |
| Evaluación Interna        | <div style="border: 1px solid black; height: 25px;"></div> |
| Evaluación Externa        | <div style="border: 1px solid black; height: 25px;"></div> |

### 3. Señala algunas funciones que conllevaría una evaluación:



A)  
B)  
C)  
D)

4. Asocia los siguiente autores con los conceptos correspondientes:

Scriven  
Tyler  
Stufflebeam  
Stake

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |

Objetivos  
Contexto-entrada-proceso-producto  
Cliente  
Calidad

### Contenidos en torno al tópico “Programa”:

5. Cita algunos ejemplos de “Programas” en el ámbito de la Educación que se te ocurran:

6. ¿Cómo definirías un Programa? ¿En qué fases se desarrollaría?:

### Contenidos en torno al tópico “Metodología”:

7. ¿Qué procedimientos o técnicas propondrías para recoger información de cara a una evaluación?

\* .....

**TESIS DOCTORAL**

**La Construcción del Conocimiento y la Adquisición de la Competencia del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios: Análisis del Discurso en un Entorno de Enseñanza Presencial y Virtual**

\* .....  
 \* .....  
 .....

**8. Mencionar algunos diseños de investigación conocidos:**

\* .....  
 \* .....  
 \* .....  
 .....

**9. Cita algunas técnicas para el análisis de datos:**

a) Cuantitativo: .....  
 .....  
 .....

a) Cualitativo: .....  
 .....  
 .....

**Distribución de grupos de Prácticas**

| <b>Nº</b> | <b>DNI</b> | <b>Apellido 1</b> | <b>Apellido 2</b> | <b>Nombre</b> | <b>Ordenador</b> | <b>Internet</b> | <b>Viernes, 14 9-11h. Control</b> | <b>Viernes, 14 11-13h. Experimental</b> |
|-----------|------------|-------------------|-------------------|---------------|------------------|-----------------|-----------------------------------|---|
| 1         | 70803448   | AJATES            | NIETO             | BEATRIZ       | X                |                 | CONTROL                           |   |
| 2         | 07875344   | ALFONSO           | DOMÍNGUEZ         | IRENE         |                  |                 |                                   |   |
| 3         | 70813177   | ALONSO            | BAREZ             | ALMUDENA      | X                |                 | CONTROL                           |   |
| 4         | 71436086   | ALVAREZ           | GABELA            | AROLA         | X                | X               |                                   | EXPERIMENTAL                            |
| 5         | 28971008   | ARIAS             | EUGENIO           | NOELIA        | X                |                 | CONTROL                           |   |
| 6         | 70811450   | ARROYO            | GARCIA            | ROCIO         |                  | X               | CONTROL                           |   |
| 7         | 12335391   | BARDILLO          | OLAIZOLA          | NEREA         | X                |                 | CONTROL                           |   |
| 8         | 76120870   | BARROSO           | PELAZ             | JOHANA        | X                |                 | CONTROL                           |   |
| 9         | 71023946   | BLANCO            | PRIMO             | ANA           |                  |                 |                                   |   |
| 10        | 70352858   | CABALLERO         | MORALEDA          | GLORIA        | X                | X               |                                   | EXPERIMENTAL                            |

**TESIS DOCTORAL**

**La Construcción del Conocimiento y la Adquisición de la Competencia del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios: Análisis del Discurso en un Entorno de Enseñanza Presencial y Virtual**

|    |          |              |                   |                  |   |   |         |              |
|----|----------|--------------|-------------------|------------------|---|---|---------|--------------|
| 11 | 71152829 | CALVO        | GARCÍA            | AMÉRICA NOELIA   | X |   | CONTROL |              |
| 12 | 71020840 | CAMPO        | HERNANDEZ         | ANA              | X | X |         | EXPERIMENTAL |
| 13 | 71438477 | CARRERA      | ALEGRE            | NOELIA           | X | X |         | EXPERIMENTAL |
| 14 | 71024571 | CASTILLO     | RIO               | ANGELA ISABEL    | X |   | CONTROL |              |
| 15 | 73084573 | CORCHETE     | PÉREZ             | ESTHER           |   |   |         |              |
| 16 | 80077725 | CRUZ         | AGUDO             | CINTIA DE LA     | X |   | CONTROL |              |
| 17 | 11914893 | CRUZ PEIXOTO | DE ARAGAO E BRITO | ANA SOFÍA DA     | X | X |         | EXPERIMENTAL |
| 18 | 71013705 | DELGADO      | FERRERO           | LAURA            | X |   | CONTROL |              |
| 19 | 04599831 | DÍAZ         | RUIZ              | ANA BELEN        |   |   |         |              |
| 20 | 71509323 | DIAZ         | SANCHEZ           | LYS              | X |   | CONTROL |              |
| 21 | 28961115 | DURAN        | RIOS              | ROSA OONA        |   |   |         |              |
| 22 | 03905584 | ENCINAS      | LORENZO           | SARA             |   | X | CONTROL |              |
| 23 | 76023006 | FERNÁNDEZ    | ROJO              | CARMEN           |   |   |         |              |
| 24 | 44902061 | FIERRO       | HERNANZ           | SILVIA           | X | X |         | EXPERIMENTAL |
| 25 | 71515659 | FOLE         | FUENTES           | AINARA           | X |   | CONTROL |              |
| 26 | 52414955 | GALIANO      | BLAZQUEZ          | MARIA DEL CARMEN | X | X |         | EXPERIMENTAL |
| 27 | 70810840 | GARBAJOSA    | MOLINERO          | RAQUEL           |   |   |         |              |
| 28 | 71013398 | GARCIA       | ALONSO            | MARIA MERCEDES   | X | X | CONTROL | EXPERIMENTAL |
| 29 | 53264964 | GARCÍA       | BALSERA           | ISABEL           |   |   |         |              |
| 30 | 44910953 | GARCÍA       | DÍEZ              | RUTH MARÍA       | X |   | CONTROL |              |
| 31 | 70882097 | GARCIA       | GARCIA            | ESTELA           | X | X |         | EXPERIMENTAL |
| 32 | 08854677 | GARCÍA       | MORENO            | ELENA MARÍA      |   | X |         |              |
| 33 | 70886516 | GARCIA       | REDONDO           | EVA              | X | X |         | EXPERIMENTAL |
| 34 | 09781638 | GARCÍA       | RODRÍGUEZ         | VERÓNICA         |   |   |         |              |
| 35 | 11781193 | GARCIA       | VILLAR            | EVA ISABEL       |   |   |         |              |

**TESIS DOCTORAL**

**La Construcción del Conocimiento y la Adquisición de la Competencia del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios: Análisis del Discurso en un Entorno de Enseñanza Presencial y Virtual**

|    |              |           |           |                     |   |   |             |                  |
|----|--------------|-----------|-----------|---------------------|---|---|-------------|------------------|
| 36 | 7602815<br>2 | GASPAR    | BERMEJO   | JONAS               | X |   | CONTRO<br>L |                  |
| 37 | 8007752<br>5 | GOMEZ     | GORJON    | MARIA DEL<br>CARMEN |   |   |             |                  |
| 38 | 7612249<br>8 | GONZALEZ  | HERNANDEZ | RAQUEL              |   |   |             |                  |
| 39 | 7142741<br>7 | GONZALEZ  | ROBLES    | PATRICIA            | X |   | CONTRO<br>L |                  |
| 40 | 7088132<br>8 | HERNANDEZ | CONDE     | MARIA<br>TERESA     | X | X |             | EXPERIMENT<br>AL |
| 41 | 7086331<br>3 | HERNÁNDEZ | MAYORDOMO | EMILIO JOSE         |   |   |             |                  |
| 42 | 4490569<br>2 | HERNANDEZ | SANCHEZ   | MARIA JOSE          | x |   | CONTRO<br>L |                  |
| 43 | 7087464<br>6 | HERNÁNDEZ | TOMÉ      | FRANCISCO<br>JAVIER |   |   |             |                  |
| 44 | 7101017<br>3 | HIDALGO   | SANDÍN    | ROBERTO             | X | X |             | EXPERIMENT<br>AL |
| 45 | 7025037<br>2 | IGLESIAS  | AMORÍN    | VANESSA             | X | X |             | EXPERIMENT<br>AL |
| 46 | 7110497<br>3 | IGLESIAS  | GARCIA    | MARIA<br>TERESA     | X |   | CONTRO<br>L |                  |
| 47 | 0658282<br>4 | JODRA     | HERNANDEZ | ANA MARIA           | X | X |             | EXPERIMENT<br>AL |
| 48 | 7086978<br>3 | JUNQUERA  | HERNÁNDEZ | NATIVIDAD           |   |   |             |                  |
| 49 | 0658616<br>3 | LÓPEZ     | BLÁZQUEZ  | GUADALUPE           | X |   | CONTRO<br>L |                  |
| 50 | 0701607<br>5 | LOPO      | MARTÍN    | LEIRE               | X | X |             | EXPERIMENT<br>AL |
| 51 | 7087431<br>9 | MANCEBO   | CERECEDA  | ISABEL              | X | X |             | EXPERIMENT<br>AL |
| 52 | 7088321<br>7 | MARCOS    | ROMÁN     | MARIA               |   |   |             |                  |
| 53 | 0797243<br>7 | MARTÍN    | BAREZ     | MARÍA               | X | X |             | EXPERIMENT<br>AL |
| 54 | 7109385<br>2 | MARTIN    | CRESPO    | YOLANDA             | X |   | CONTRO<br>L |                  |
| 55 | 7087428<br>3 | MARTIN    | DOMINGUEZ | CESAR               | X | X |             | EXPERIMENT<br>AL |
| 56 | 7080919<br>1 | MARTÍN    | FERNÁNDEZ | MARÍA<br>LUISA      |   |   |             |                  |
| 57 | 7102277<br>9 | MARTIN    | INFESTAS  | JUAN JESUS          |   |   |             |                  |
| 58 | 5326180<br>1 | MARTÍN    | RODRÍGUEZ | JUANA<br>MARÍA      | X | X |             | EXPERIMENT<br>AL |
| 59 | 0697114<br>0 | MARTINEZ  | DIAZ      | Mª VICTORIA         |   |   |             |                  |
| 60 | 7086113<br>4 | MATIAS    | SANTIAGO  | LETICIA             | X | X |             | EXPERIMENT<br>AL |

**TESIS DOCTORAL**

**La Construcción del Conocimiento y la Adquisición de la Competencia del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios: Análisis del Discurso en un Entorno de Enseñanza Presencial y Virtual**

|    |          |               |           |                  |   |   |         |              |
|----|----------|---------------|-----------|------------------|---|---|---------|--------------|
| 61 | 17451093 | MUÑOZ         | ARIZA     | MARÍA CARMEN     | X |   | CONTROL |              |
| 62 | 03471760 | MUÑOZ         | ESPESO    | MIRIAM           | X |   | CONTROL |              |
| 63 | 76124726 | MURILLO       | COLLADO   | FATIMA           |   |   |         |              |
| 64 | 70880851 | NAVAZO        | PRIETO    | PAULA            | X |   | CONTROL |              |
| 65 | 06575306 | PATO          | MUÑOZ     | MARIA INMACULADA |   |   |         |              |
| 66 | 07960851 | PEREZ         | GOMEZ     | LAURA            |   |   |         |              |
| 67 | 76121427 | PÉREZ         | GONZÁLEZ  | SILVIA           |   |   |         |              |
| 68 | 70936116 | PEREZ         | MACIAS    | MARIA TERESA     | X |   | CONTROL |              |
| 69 | 07961513 | PUERTO        | RICO      | ALICIA           |   |   |         |              |
| 70 | 71013492 | REBORDINOS    | HERNANDO  | FRANCISCO JOSE   | X | X |         | EXPERIMENTAL |
| 71 | 70808772 | REVIEJO       | GONZALEZ  | ELVIRA           | X |   | CONTROL |              |
| 72 | 73207757 | RODRIGUEZ     | CASTELLS  | MARIA ALEGRIA    | X | X |         | EXPERIMENTAL |
| 73 | 70884548 | RODRIGUEZ     | GARCIA    | ANA BELEN        | X | X |         | EXPERIMENTAL |
| 74 | 70886932 | RODRIGUEZ     | MARCOS    | DIANA            | X | X |         | EXPERIMENTAL |
| 75 | 52149038 | ROSA          | ZAPATERO  | OLIVIA           | X | X |         | EXPERIMENTAL |
| 76 | 70809986 | SAN SEBASTIAN | HERNANDEZ | FATIMA DE        |   |   |         |              |
| 77 | 71935591 | SÁNCHEZ       | CANTERA   | ANA              | X | X |         | EXPERIMENTAL |
| 78 | 70875684 | SANCHEZ       | MANGAS    | RAFAEL JOSE      |   |   |         |              |
| 79 | 44915867 | SERUENDO      | FERNANDEZ | LAURA            | X |   | CONTROL |              |
| 80 | 53263815 | SOLOMANDO     | SEGADOR   | INES MARIA       | X |   | CONTROL |              |
| 81 | 71515019 | TEIXEIRA      | GARCIA    | NATALIA          | X |   | CONTROL |              |
| 82 | 70868109 | TURRION       | PEREZ     | SARA             | X | X |         | EXPERIMENTAL |
| 83 | 07991073 | VAQUERO       | DIEGO     | MARIA            |   |   |         |              |
| 84 | 80063997 | VASCO         | ESCOBAR   | FÁTIMA           | X |   | CONTROL |              |
| 85 | 71024383 | VAZQUEZ       | GONZALEZ  | TATIANA          |   |   |         |              |
| 86 | 70878960 | VICENTE       | GONZALEZ  | RUTH             |   |   |         |              |

**TESIS DOCTORAL**

**La Construcción del Conocimiento y la Adquisición de la Competencia del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios: Análisis del Discurso en un Entorno de Enseñanza Presencial y Virtual**

|    |              |        |       |                 |  |  |  |  |
|----|--------------|--------|-------|-----------------|--|--|--|--|
| 87 | 4478597<br>6 | VILLAR | PARDO | MARIA<br>FATIMA |  |  |  |  |
|----|--------------|--------|-------|-----------------|--|--|--|--|

**LISTADO DE INSTRUMENTOS POR FASES**

| <b>FASE</b> | <b>Instrumento</b>   | <b>Archivo de datos</b> |
|-------------|--|-------------------------|
| PRETEST     | 1. Nivel de conocimientos previos (Pretest)... ítems previos sobre nivel de importancia de las TICs y de la materia + Prueba semiestructurada de contenidos    |                         |
|             | 2. CHAEA   |                         |
| PROCESO     | 3. CLIMA SOCIAL DE MOOS  |                         |
|             | 4. Evaluación profesor por los alumnos (Diferencial Semántico de Tuckman)  |                         |
| POSTEST     | 5. Nivel de conocimientos adquiridos (Postest)... ítems previos sobre nivel de importancia de las TICs y de la materia + Prueba semiestructurada de contenidos |                         |
|             | 6. Cuestionario final de satisfacción (grupo presencial)   |                         |
|             | 7. Cuestionario final de satisfacción (grupo streaming)  |                         |