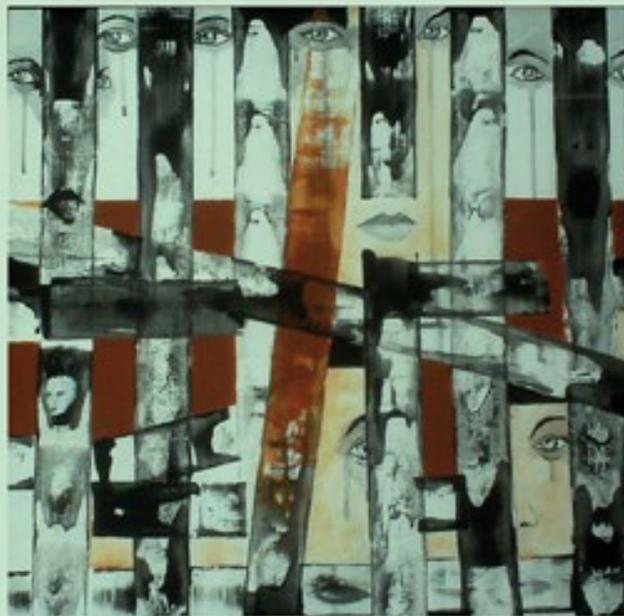


Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



6/ Tecnologías actuales, lectura y escritura

Cecilia Muse (editora)

Liliana Anglada (prologuista)



Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones

6/ Tecnologías actuales, lectura y escritura

Cecilia Muse (editora)

Liliana Anglada (prologuista)

Equipo de publicación
Julieta Amaya Gugliucci
Virginia Ossana
Eliana Gigena

Maquetación
Julieta Amaya Gugliucci

Diseño de colección y portada
Lorena Díaz

Ilustración de portada
“Hijas de las lágrimas”
Luis Guillermo Santillán

Tecnologías actuales, lectura y escritura 6 / Ricardo Martín Ramírez ... [et al.] ; editado por Cecilia Muse; prólogo de Liliana B. Anglada. - 1a ed. - Córdoba: Editorial de la UNC, 2015.

Libro digital, PDF - (Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones / Muse, Cecilia; 6)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-707-041-5

1. Lectura. 2. Escritura. 3. Educación Tecnológica. I. Ramírez, Ricardo Martín II. Muse, Cecilia, ed. III. Anglada, Liliana B., prolog.
CDD 410.711



Este documento se encuentra depositado en el Repositorio Digital Universitario de la Universidad Nacional de Córdoba.
<http://rdu.unc.edu.ar>



Atribución – No Comercial –
Sin Obra Derivada (by-nc-nd)

REFERATOS

Andreína Adelstein	Universidad Nacional de General Sarmiento	Argentina
Hilda Albano	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Bibiana Amado	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Liliana Anglada	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Silvia Barei	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Virginia Bertolotti	Universidad de la República	Uruguay
Cecilia Chiappero	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Gustavo Constantino	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Liliana Cubo de Severino	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
Gerardo del Rosal	Universidad Autónoma de Puebla	México
Darío Daniel Delicia Martínez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Ángela Di Tullio	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Andrea Estrada	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Sandra Fadda	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Fernanda Freytes	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Marisol García	Universidad de Los Andes	Venezuela
Mabel Giammatteo	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Neide González	Universidad de San Pablo	Brasil
Norma González de Zambrano	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
Clide Gremiger	Universidad de Río Cuarto	Argentina
María Noel Guidali	CODICEN	Uruguay
Yolanda Hipperdinger	Universidad Nacional del Sur	Argentina
Miguel Koleff	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Susana Liruso	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Silvana Marchiaro	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Patricia Meehan	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Nora Muñoz	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
Mónica Musci	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
Elvira Narvaja de Arnoux	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Susana Nothstein	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Juan Antonio Núñez Cortés	Universidad Autónoma de Madrid	España
Soraya Ochoviet	Consejo de Educación Primaria	Uruguay
Susana Ortega de Hocevar	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
Constanza Padilla	Universidad Nacional de Tucumán	Argentina
Giovanni Parodi	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
Cecilia Pérez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Juan José Rodríguez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Olga Santiago	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Sergio Serrón	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
Liliana Tozzi	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Marisol Velázquez	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
Magdalena Viramonte de Ávalos	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Berta Zamudio	Universidad de Buenos Aires	Argentina

ÍNDICE

Palabras preliminares	8
<i>Cecilia Muse</i>	
Prólogo	9
<i>Liliana Anglada</i>	
CMapTools como recurso para favorecer la comprensión y la producción de textos en Ciencias Naturales	17
<i>María Amalia Soliveres</i>	
Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales (I.I.E.C.E.), Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan. San Juan - ARGENTINA	
Me llevé inglés a diciembre. Una aventura de lectura y escritura en lengua extranjera mediada por TIC	26
<i>Ricardo Martín Ramírez</i>	
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos. Paraná – ARGENTINA	
Integración pedagógica de las TIC para atender las múltiples trayectorias escolares y desarrollar nuevas prácticas en la secundaria	32
<i>Marcela Ocampo</i>	
Dirección de Educación Secundaria, Ministerio de Educación. Tucumán - ARGENTINA	
Lectura, escritura y virtualidad: cambios y aportes metodológicos	44
<i>Silvia Cecilia Enríquez</i>	
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. La Plata - ARGENTINA	
Modalidades de Interactividad en los Centros Virtuales de Escritura. Estudio de casos: University of Wisconsin-Madison Writing Center, Colorado State University Writing Studio, Smarthinking.com y Centro de Escritura de Posgrado	58
<i>Emilia Inés Cortina</i>	
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires – ARGENTINA	
La ciudadanía digital y el cyberbullying se instalan en las aulas a través de las TIC	70
<i>María Carolina Orgnero Schiaffino</i>	
Instituto Juan Zorrilla de San Martín. Córdoba - ARGENTINA	
La Tecnología Educativa, en busca de la especificidad de una didáctica	78
<i>Alejo Ezequiel González López Ledesma</i>	
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Ciudad de Buenos Aires - ARGENTINA	

- Las TIC alteraron el paratexto de los artículos de investigación científica** 86
Magdalena Llovell Curia, María Lucía Guerrero Prompto
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA
- Evidencias de un nuevo concepto de lectura en los libros de texto. ¿Cómo compiten las editoriales con las nuevas tecnologías?** 96
Carolina Tramallino, Marisa Turre
Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Rosario - ARGENTINA
- La autoexplicación: una estrategia para favorecer la comprensión de textos explicativos. Hacia una propuesta con integración de tecnologías digitales** 106
Guadalupe Alvarez, Lorena Bassa, Laura Daniela Ferrari
Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires - ARGENTINA
- La nueva cultura de la comunicación (Chat y SMS) y la educación** 120
Jeniffer Berocay
Consejo de Educación Secundaria. Canelones - URUGUAY
- Leitura + neurociências + tecnologias digitais = melhoria da compreensão leitora** 131
Antonio Pereira, Angela Naschold Chuvas
Instituto do Cérebro, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal - BRASIL

PALABRAS PRELIMINARES

La realización del VII Congreso Internacional de la *Cátedra UNESCO, para el mejoramiento, la calidad y la equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura*, en noviembre de 2013, en la Universidad Nacional de Córdoba (República Argentina), fue el semillero de la puesta en común y la actualización de muchas de las investigaciones y prácticas que la lectura y la escritura suscitan en quienes, día a día, trabajan en los distintos niveles educativos, en un territorio tan fértil y diverso, como pocos.

Así, otra vez, América Latina se reunió, desde las antípodas geográficas hasta las confluencias existenciales para transmitir, discutir, reflexionar y encontrarse en las preocupaciones por dos acciones tan sencillas como profundas, tan cotidianas como liberadoras, dos actos fundamentales de la vida de cualquier ser humano que le permiten comprender el mundo, abrazar lo inabarcable y reconocerse como parte de la especie en la superioridad de la palabra.

Cada uno de los once volúmenes que conforman esta *Serie Digital* significa la suma de numerosos esfuerzos, individuales y colectivos, desde las producciones particulares de cada uno de los autores sobre las diversas temáticas concentradas en los ejes vertebradores, hasta las revisiones minuciosas de los árbitros académicos, nacionales e internacionales, y las palabras aglutinadoras de los prologuistas, todos compañeros de aulas y pasillos de la Casa de Estudios que nos alberga.

El propósito que sedimentó la idea de la publicación virtual de acceso libre ha sido la necesidad de mostrar, sin limitación ni restricciones, el quehacer teórico-práctico, la producción intelectual y los interrogantes de un valioso puñado de docentes e investigadores de la vasta América Latina, en dos lenguas romances, español y portugués, que una vez más se emparejan y comprenden mutuamente.

Con la publicación llegamos al final de un largo camino, donde se han compartido tareas, tiempos y preocupaciones. Agradecemos a todos los que han participado en las múltiples acciones que implica una colección como la que hoy sale a navegar la red, y Eduardo Galeano nos señala desde *El libro de los abrazos*, cómo cada uno de los posibles lectores puede servirse de estos textos, de acuerdo a lo que necesite:

En la casa de las palabras había una mesa de los colores. En grandes fuentes se ofrecían los colores y cada poeta se servía del color que le hacía falta: amarillo limón o amarillo sol, azul de mar o de humo, rojo lacre, rojo sangre, rojo vino... (1989: 11)

Solo queda esperar que los colores de la casa de las palabras acrecienten el deseo de aprender la paleta completa, para lograr matices que resignifiquen la multiplicación del conocimiento, a través de los dos actos fundantes: leer y escribir.

Cecilia Muse
Editora

PRÓLOGO¹

Como el título de este volumen lo indica, en él se agrupan artículos que informan y reflexionan acerca de la utilización y el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) en contextos educativos, más precisamente en la enseñanza-aprendizaje de las competencias lectora y escrituraria. Cabe aclarar que la denominación TIC hace referencia no solo al uso de las computadoras de escritorio, dispositivos móviles como *laptops*, *netbooks*, *notebooks* y *tablets*, y la telefonía móvil de alta generación, sino también a los recursos, aplicaciones y *software* que los dispositivos antes mencionados utilizan para realizar diversas funciones. Cuando hablamos de estas tecnologías, que son de uso cotidiano y se aplican en un sinnúmero de actividades en todas las esferas del quehacer humano en la actualidad, existen por lo menos dos aspectos cruciales que no podemos soslayar.

Por un lado, no podemos pasar por alto el problema de la accesibilidad restringida, e inclusive de la inaccesibilidad. Ambas surgen en gran medida debido a una falta de adiestramiento apropiado en el uso de las TIC o debido a imposibilidades económicas que restringen el acceso a los dispositivos propiamente dichos o a los derechos que permiten su uso. Estas situaciones, que provocan una división entre usuarios y no usuarios -o usuarios limitados-, han sido abordadas en profundidad por expertas en ciencias políticas como Norris (2001)² y sociólogas como Zillien y Hargittai (2009)³, entre otros. Asimismo, existe una dicotomía que surge del papel que se les asigna a las TIC en los ámbitos laborales y profesiones en la actualidad; me refiero en particular a dos miradas opuestas sobre su rol: el reconocimiento de las TIC como meras herramientas, como medios o instrumentos indispensables para alcanzar metas en forma más eficiente y rápida, y su consideración como transformadoras de la naturaleza de las actividades que realizamos a través de ellas. Es sabido que ninguna de las dos posturas es totalmente neutral. Cada una de ellas implica una posición ideológica: la primera conlleva a una despreocupación por lo que sus usos indiscriminados podrían traer aparejado y la otra podría conducirnos hacia dos extremos igualmente nocivos: la sobrevaloración de su rol transformador o el sobredimensionamiento de los peligros asociados con sus aplicaciones. Es indudable que tanto la accesibilidad-inaccesibilidad como el lugar que ocupan las TIC en nuestras tareas cotidianas constituyen preocupaciones que deben considerarse y atenderse a la hora de adoptar posicionamientos y tomar decisiones sobre su empleo.

Desde que comenzaron a utilizarse en las décadas de 1950 y 1960, especialmente en Europa y los Estados Unidos, y a partir de su veloz propagación en otros países del mundo, se han subrayado las potencialidades que ofrecen las TIC para la realización de tareas específicas por parte de trabajadores en ámbitos fabriles, comerciales, administrativos, profesionales y científicos. El ámbito educativo no es ajeno a estas ventajas y beneficios. Sin embargo, es allí donde más se acentúan y deben discutirse los dos dilemas mencionados más arriba, dilemas que de manera tangencial o directa son abordados por la mayoría de las contribuciones incluidas en este volumen.

No caben dudas de que en la actualidad el uso oportuno y apropiado de las TIC permite a docentes y a alumnos realizar actividades de una manera más ágil y eficiente en cuanto al aprovechamiento del tiempo y la organización y sistematización de la información que se

¹ En las notas al pie de la presentación de este volumen, se consignan solamente las fuentes bibliográficas consultadas por el prologuista; las obras utilizadas por los autores de los artículos se anotan en el apartado *Referencias*, al final de cada uno de ellos.

² Norris, P. (2001). *Digital divide: Civic engagement, information poverty and the Internet in democratic societies*. New York: Cambridge University Press.

³ Zillien, N. y Hargittai, E. (2009). Digital Distinction: Status-Specific Internet Uses. *Social Science Quarterly*, 90(2): 274-291.

maneja en situaciones de enseñanza-aprendizaje. Si bien estas mismas tareas y actividades podían realizarse en forma exitosa también antes del advenimiento de las TIC, indudablemente requerían una mayor inversión de tiempo para su consecución y se desarrollaban además de forma más rudimentaria. Este es un hecho que no se pone en duda y lo dan por sentado los artículos que forman parte de este volumen, algunos de los cuales reflexionan sobre el impacto positivo del uso de las TIC para propiciar la construcción y diseminación del conocimiento y para desarrollar las habilidades lingüísticas y cognitivas de los discentes.

Un aspecto primordial del empleo de las TIC, que es abordado con diversos grados de profundidad en los trabajos aquí incluidos, es la multimodalidad que caracteriza la comunicación digital actual. Como explica el semiótico social Gunther Kress (2010)⁴, la multimodalidad, como forma de comunicación omnipresente, entrelaza el lenguaje escrito, el visual (fotos, íconos, gráficos, color, etc.) y el sonoro y, al hacerlo, ofrece los beneficios de conjugar diversos medios que interactúan para construir discursos y comunicar significados. En relación con lo que la multimodalidad tiene para aportar a la educación, el catedrático australiano Len Unsworth (2008, 2012)⁵ sostiene que es necesario alfabetizar a nuestros alumnos no solo para que puedan leer y escribir a través de los medios y formatos tradicionales, sino que es imperativo que ellos puedan acceder a la información, comunicarla y también crearla a través de la multiplicidad de medios que nos rodean en el presente. Destaca al mismo tiempo el lugar prominente que se le está otorgando, en el planeamiento curricular en algunos países, a la enseñanza de la lengua y la literatura a través de recursos multimodales. Una buena parte de las contribuciones a este volumen tratan la temática de la multialfabetización y su relevancia en la educación contemporánea.

A manera de breve introducción y antes de hacer una presentación individual de cada artículo, me gustaría agregar que los primeros siete trabajos que forman parte de este volumen teorizan sobre recursos y prácticas propiciadas por las TIC, en algunos casos a través del relato de experiencias áulicas, en otros casos por medio de la descripción de la utilidad y funciones de algunas aplicaciones y, en otros, destacando los peligros asociados con el uso irresponsable de las herramientas digitales. En casi todos ellos se brindan sugerencias y se realizan propuestas para que el empleo de las TIC permita facilitar la tarea de enseñanza-aprendizaje de la lectura comprensiva y la escritura.

Los cuatro artículos siguientes abordan el impacto de las TIC en los textos académicos publicados en revistas especializadas, en el diseño de manuales escolares, y en los recursos seleccionados para integrar un portal educativo.

Finalmente, los cinco artículos que conforman el último grupo están dedicados a informar sobre los hallazgos de investigaciones llevadas a cabo en distintos ámbitos educativos y con diversos objetivos.

En el primer artículo del primer grupo antes mencionado, *CMapTools como recurso para favorecer la comprensión y la producción de textos en ciencias naturales*, María Amalia Soliveres presenta una experiencia en la cual se emplea el software CmapTools con la finalidad de determinar las maneras en que este recurso que ofrecen las TIC puede facilitar la comprensión lectora y asistir a los lectores en la confección de mapas conceptuales (mapas sinópticos) que reflejen la estructura y recuperen la información esencial de los textos. A partir de la referencia a algunas dificultades que los manuales escolares de ciencias naturales presentan para los alumnos que deben acceder a la información científica en ellos incluida, la autora destaca las ventajas asociadas a la elaboración de mapas conceptuales con el *software* libre CmapsTools.

⁴ Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Abingdon: Routledge.

⁵ Unsworth, L. (2008). *Multimodal semiotics: Functional analysis in contexts of education*. New York: Continuum, 2008.

Unsworth, L. (2012). Seminario "Multimodalidad, lectura y aprendizaje nuevas formas de evaluación." Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=9J_11wSNM0Y

Soliveres argumenta en favor de su uso basándose primero en la lógica de que la multisemiosis que caracteriza a los manuales puede ser recreada a través de la integración simultánea del lenguaje verbal, matemático, tipográfico y gráfico-visual, posibilidad brindada por este recurso. Asimismo, CmapTools permite organizar y desplegar gráficamente la estructura jerárquica de la información, las ideas principales y las relaciones lógicas entre ellas. Finalmente, María A. Soliveres menciona los resultados positivos de los talleres docentes durante los que se utilizó el *software* CmapsTools, en términos de la motivación, la reflexión, la construcción de conocimientos disciplinares, entre otros beneficios, que se lograron durante la experiencia y durante el proceso de creación de mapas conceptuales.

El segundo artículo, el trabajo de Ricardo Martín Ramírez titulado *Me llevé inglés a diciembre. Una aventura de lectura y escritura en lengua extranjera mediada por TIC*, se presenta un estudio de caso. Se describe la situación de una alumna quien realizaba el último curso del ciclo orientado y, después de abandonar sus estudios de nivel medio, decide finalizar este tramo de su educación formal a instancias de su profesor y con la ayuda de los recursos que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación. El autor se propone demostrar cómo las TIC hacen posible la resignificación de tareas básicas de aprendizaje como la lectura y la escritura. Comienza por definir el contexto de las propuestas formativas actuales en el marco de la legislación vigente y luego describe el contexto educativo específico donde se desarrolló la experiencia o “aventura”, a través de la cual la alumna pudo demostrar sus destrezas de lectocomprensión en el idioma extranjero. Partiendo de una caracterización de los procesos cognitivos que se activan durante la lectura y luego de abordar las prácticas que conducen al desarrollo de la comprensión escrita en lengua extranjera, Ramírez dedica una sección de su artículo a describir la experiencia de evaluación de la comprensión lectora en inglés mediada por TIC que realizó la alumna. Por un lado, se empleó el *software* libre *eXeLearning* para el diseño del examen que constó de diversas actividades, y por otro, la alumna debió además demostrar sus capacidades y destrezas en comprensión lectora en la lengua meta a través de la presentación de un video creado a partir de otro *software*. Este estudio de caso reveló un alto grado de actividad y compromiso por parte de la alumna, quien no solo debió emplear recursos tecnológicos de distinto tipo sino que también eligió recurrir a tecnologías más tradicionales como el lápiz y el papel. La multiplicidad de recursos empleados refleja la necesidad de darle un nuevo significado a las actividades de lectura y escritura.

En el tercer artículo, *Integración pedagógica de las TIC para atender las múltiples trayectorias escolares y desarrollar nuevas prácticas en la secundaria*, su autora Marcela Ocampo se ocupa de presentar un primer estudio exploratorio alrededor de dos problemáticas, por un lado el estado de situación de las trayectorias escolares de los estudiantes de escuela secundaria en Tucumán, y por el otro cómo la integración y la implementación de propuestas pedagógicas mediadas por las TIC podrían fortalecer la oralidad, la lectura y la escritura de las/los estudiantes en cuestión. Inscribe su trabajo dentro de una perspectiva holística y señala que el objetivo consiste en describir y analizar los resultados preliminares de tres instancias de formación disciplinar (2010-2013) dirigidas a docentes de Francés de secundaria, que promovieron la integración didáctico-pedagógica de las TIC para generar prácticas de oralidad, lectura y escritura variadas. M. Ocampo utilizó una metodología mixta, donde se integraron encuestas estructuradas, descripciones densas, observaciones directas realizadas en el aula cuando se ponían en práctica las propuestas didácticas y entrevistas realizadas a docentes y estudiantes. Todos los datos recabados tuvieron una lectura interpretativa que hace hincapié en las posibilidades de las TIC para mejorar las trayectorias escolares, al tener en cuenta la actualización de los contenidos y su didáctica como también la resignificación de las disciplinas. Se hace especial referencia a la situación ventajosa que ofrecerían las TIC a los estudiantes que se movilizan por razones de trabajo estacional de sus familias, y cómo

podrían salvar situaciones relacionadas a sus procesos de reingreso a la escolaridad. Estos recursos didácticos, sostiene la autora, colaborarían en la mejora de los índices de retención y así ayudarían a disminuir la repitencia escolar.

En la contribución de Silvia Cecilia Enríquez, *Lectura, escritura y virtualidad: cambios y aportes metodológicos*, se conjugan la discusión sobre fundamentos teórico-metodológicos que avalan el empleo de las TIC, reflexiones acerca de las necesidades impuestas por los cambios en el acceso y el intercambio de la información que afectan y requieren modificaciones en la educación, particularmente en la enseñanza de las lenguas, y la descripción de tres experiencias concretas que se están desarrollando en forma virtual y a través del uso de diversas herramientas digitales en la Universidad Nacional de La Plata. Enríquez describe los cambios que se han producido en las funciones de la lectura y la escritura y destaca las diversas formas que éstas han adquirido. Basándose en argumentos de Lamarca Lapuente (2013), enumera y describe una serie de cualidades que caracterizan la forma de leer y de escribir propiciada por el advenimiento de la *World Wide Web*, es decir el hipertexto, y enfatiza que estas características ofrecen posibilidades didáctico-metodológicas que deben ser aprovechadas por los docentes, en la enseñanza de la lectura y la escritura. A lo largo del artículo y a través de ejemplos, la autora hace hincapié en la necesidad, especialmente para los docentes de lenguas, de prestar atención a las nuevas formas de comunicación y cognición. La autora sostiene que los docentes no solamente deben actualizarse para no permanecer aislados de lo que acontece en la sociedad actual sino que también deben poder hacer partícipes a sus alumnos de las maneras naturales en que todos los miembros de la sociedad se comunican hoy en día. En otras palabras, según Enríquez, la educación debe proporcionar a los discentes las herramientas y ayudarlos a desarrollar su saber hacer ya que ambos les serán de suma utilidad en su futuro desempeño laboral.

En el quinto artículo, titulado *Modalidades de Interactividad en los Centros Virtuales de Escritura. Estudio de casos: University of Wisconsin-Madison Writing Center, Colorado State University Writing Studio, Smarthinking.com y Centro de Escritura de Posgrado*, Emilia Inés Cortina analiza un aspecto de la vida académica de numerosas universidades de los Estados Unidos que se ha extendido a ámbitos académicos en otros países del mundo y que ha sido adoptado y adaptado por organizaciones comerciales. Como el título indica, la autora dedica este artículo a examinar las modalidades de trabajo de cuatro centros virtuales de escritura. Estos centros, que tienen como finalidad acompañar y guiar a los estudiantes y al público en general que requiera asistencia durante la redacción de diversos textos, surgieron en la década del 70, se encuentran en la actualidad institucionalizados en la mayoría de la universidades de los EEUU, y ofrecen sus servicios en la modalidad presencial, la modalidad virtual, o en ambas. La autora revisa y analiza tres centros virtuales de escritura que funcionan en los EEUU y uno que se encuentra en nuestro país. Establece una diferenciación entre aquellos centros que actúan simplemente como repositorios de materiales (instructivos y ejercitación) y como fuentes de información rápida sobre recursos gramaticales o retóricos y aquellos que son una verdadera extensión de los centros de escritura tradicionales, es decir los que requieren de la visita y la consulta cara a cara entre escritor y el redactor. Según la autora, estos últimos son los que llevan a cabo una tarea de real valor pedagógico. Para describir y analizar estos cuatro centros, María Emilia Cortina se basa en variables como el tipo de público al que van dirigidos los servicios ofrecidos por los centros, las herramientas tecnológicas y los dispositivos empleados para las consultas, y los modos de trabajo (uno-solo, uno-a-uno, uno-a-muchos, etc.) que cada centro propicia. Señala que la selección de estos últimos está íntimamente relacionada con la visión y el modelo pedagógico que cada institución u organización desea instaurar o mantener. Finalmente destaca que en los cuatro casos analizados se observa un modo de trabajo que

propicia y contribuye al desarrollo de destrezas metacognitivas y metalingüísticas por parte del estudiante-lector-escritor. Según Cortina, al hacer uso de los servicios de consulta, el lector-escritor se ve beneficiado no tanto por el mejoramiento inmediato de la calidad de su texto sino más bien por la posibilidad de que, a través de la colaboración y el intercambio de ideas, pueda convertirse en un escritor reflexivo y autónomo.

En *La ciudadanía digital y el cyberbullying se instalan en las aulas a través de las TIC*, el último artículo de este primer grupo, María Carolina Orgnero Schiaffino plantea la necesidad de detenerse y reflexionar ante las transformaciones que el concepto de alfabetización ha sufrido a través del tiempo particularmente como consecuencia de los diversos usos y aplicaciones de las TIC. El concepto de alfabetización en la actualidad da por sentado las habilidades de lectura y escritura que todo ser humano debe poseer para poder desenvolverse en la sociedad de hoy pero incorpora otras capacidades o competencias como las de poder acceder, lograr intercambiar y saber crear información, con distintos grados de complejidad, a partir del empleo de las herramientas digitales y tecnológicas que hacen uso de distintos tipos de medios, no solo del texto escrito. En sus reflexiones sobre los cambios acontecidos en el manejo y distribución de la información y después de describir los cinco tipos de alfabetismos indispensables en el mundo de hoy (es decir, el tecnológico, el informacional, el digital, el mediático y el de la e-conciencia), Carolina Orgnero hace hincapié en la necesidad de incluir la capacitación para el ejercicio de la ciudadanía digital, entendiéndose por ésta el conjunto de prácticas que permiten ejercer la democracia por medio de la participación en las redes sociales de acceso digital y en todos los espacios que proporciona Internet para la comunicación y el intercambio de información. Luego de describir casos de comportamiento indebido en las redes sociales y de brindar ejemplos de acoso cibernético (el uso de insultos, el hostigamiento, la divulgación de información personal o secreta, entre otros), la autora ofrece algunas recomendaciones sobre cómo proceder para concienciar a los alumnos acerca de los peligros asociados a ambos comportamientos. Su artículo podría interpretarse a manera de advertencia y de recomendación. Para Orgnero, los educadores usuarios de las TIC no debemos acostumbrarnos ni ignorar esos comportamientos desacertados, y por otro lado, los docentes de todos los niveles, principalmente los formadores de formadores, debemos demostrar en forma explícita y a través de actividades prácticas los peligros asociados al acoso cibernético y fomentar el uso responsable de las TIC, lo que presupone el respeto y la tolerancia hacia el otro.

El séptimo artículo de este volumen, de Alejo Ezequiel González López Ledesma, se titula *La Tecnología Educativa, en busca de la especificidad de una didáctica*. Partiendo de conceptos teóricos como la “inclusión genuina” de las TIC en las prácticas pedagógicas de diversas disciplinas y la “alfabetización crítica y creativa” como objetivo por alcanzar a través de su uso, González López Ledesma realiza un análisis de algunos recursos del portal *Educ.ar* diseñados y empleados para trabajar autores y temáticas relativas a la literatura argentina. Su análisis revela que, las secciones correspondientes a la Colección Literatura y TIC de dicho portal -que presentan a dos autores argentinos, Roberto Arlt y Alfonsina Storni-, no explotan las tecnologías de la información y la comunicación en todo su potencial, aunque incluyan aspectos multimediales en pos de una multialfabetización. En su discusión, González López Ledesma hace hincapié en la idea de que ni el endiosamiento de las tecnologías como portadoras de soluciones a muchos de los problemas de la educación actual ni su relegamiento a un rol meramente instrumental pueden otorgarles el valor que les corresponde. González López Ledesma argumenta en forma convincente que las TIC despliegan una dimensión cultural y simbólica que no puede soslayarse y que, a su vez, interactúa con los seres humanos transformándolos de maneras diversas y complejas. Es necesario entonces, según este autor, reconocer una relación dialéctica entre TIC y sociedad y además replantearse el sentido del

empleo de las tecnologías digitales a través del descubrimiento y el redimensionamiento de su rol cultural clave y de las nuevas formas de producir conocimientos que de ellas se desprenden.

En el trabajo *Las TIC alteraron el paratexto de los artículos de investigación científica*, Magdalena Llovell Curia y María Lucía Guerrero Prompto, muestran cómo se ha modificado la fisonomía de los artículos de investigación a través del tiempo, a partir de la comparación y contrastación de dos corpus de veinte artículos cada uno. Un grupo de artículos corresponde a trabajos publicados en revistas especializadas en lingüística entre 1950 y 1980 y el otro grupo de artículos corresponde a trabajos en revistas especializadas sobre la misma temática publicados entre los años 1990 y 2010. Las autoras presentan un análisis de dos aspectos del paratexto de los artículos de investigación, más precisamente de los títulos y de los datos concernientes al autor o autores. Entre los hallazgos, mencionan el incremento en el número de palabras en los títulos y la incorporación de mayor información acerca de los autores (por ejemplo, datos de afiliación y contacto) en los artículos de publicación más reciente y títulos menos extensos y con carencia de información sobre los autores en los artículos publicados entre mediados del siglo pasado y 1980. Llovell Curia y Guerrero Prompto atribuyen estos cambios, en gran medida, a la revolución tecnológica materializada en un uso más frecuente de las tecnologías digitales y nuevas formas de comunicación mediadas por las computadoras. Estas autoras consideran, además, que la prevalencia de títulos más extensos y detallados refleja una mayor especificidad en la presentación de la temática a ser tratada en los artículos de investigación y la inclusión de datos personales que permiten el contacto entre investigadores indican una mayor apertura al diálogo y a la retroalimentación entre los miembros de las comunidades académico-científicas.

En la siguiente contribución, *Evidencias de un nuevo concepto de lectura en los libros de texto. ¿Cómo compiten las editoriales con las nuevas tecnologías?*, partiendo del presupuesto de que ha habido una transformación en la concepción de la lectura y que esta transformación se manifiesta en las producciones de manuales y libros de texto que ofrecen las editoriales, Carolina Tramallino y Marisa Turre hacen un recorrido diacrónico por manuales escolares destinados a la enseñanza de lengua y literatura y de ciencias sociales en la escuela media. Este recorrido se extiende desde la década del 90 hasta nuestros días y describe diversos aspectos de manuales impresos y manuales digitales disponibles online con el fin de identificar y cotejar los conceptos de lectura prevalentes en las distintas épocas y formatos. Las autoras realizaron un trabajo de investigación basado en la comparación de tres grupos de libros. Para el análisis presentado en el capítulo, sin embargo, se focalizan en casos representativos de los manuales impresos (en 1990 y en 2009) y un solo libro digital (disponible en www.smlid.com.ar). La descripción de los manuales impresos ocupa la primera parte del análisis e incluye aspectos tales como el paratexto y la diagramación de los manuales en términos de presentación, secciones, formato, colores, etc. Después de hacer referencia a dos teorías sobre la comprensión lectora, las autoras establecen una clara diferenciación entre las actividades didácticas propuestas por el manual de fines del siglo pasado, el manual de este siglo y el libro digital, a través de la ejemplificación y análisis de las consignas de trabajo. Las autoras concluyen que el manual de 1990 refleja un concepto de lectura que hace hincapié en la decodificación del significado único y unívoco de los textos, mientras que el manual de 2009 ofrece un abanico más amplio de posibilidades de significación e interpretación, al entrecruzar texto e imágenes y al dar cabida al diálogo entre lo que el lector-alumno trae consigo, los textos propiamente dichos y los factores contextuales. El libro digital lleva a su máxima expresión la interacción entre lector y texto al incorporar una serie de recursos visuales y auditivos y al privilegiar el protagonismo y la autonomía del alumno, quien tiene acceso a un sinnúmero de hipervínculos que le permiten construir sus propios caminos en la lectura.

En el décimo artículo titulado *La autoexplicación: una estrategia para favorecer la comprensión de textos explicativos. Hacia una propuesta con integración de tecnologías digitales*, tres autoras, Guadalupe Álvarez, Lorena Bassa y Laura Daniela Ferrari, informan sobre una investigación llevada a cabo en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Para realizar este estudio se confeccionaron materiales didácticos destinados a la práctica de estrategias de comprensión lectora, a los que los alumnos de un curso obligatorio para el ingreso a la universidad tuvieron acceso a través de la plataforma virtual Moodle. El estudio tuvo como finalidad observar el desempeño de los alumnos en dos instancias de prácticas orientadas a desarrollar estrategias de lectura comprensiva. En ambas ocasiones, los alumnos debieron responder preguntas sobre un tema particular, pero en la segunda ocasión además del conjunto de preguntas orientado a determinar la correcta comprensión del texto, se incluyeron algunas consignas que conducían a los alumnos a reflexionar y reformular ideas a partir del texto fuente, es decir a emplear la estrategia de *autoexplicación*. La incorporación de estas consignas y el trabajo cognitivo que ellas suponen permitieron a las autoras establecer una relación entre las estrategias de autoexplicación empleadas por los alumnos y los mejores resultados observados en la segunda instancia. Más allá del estudio en sí, las autoras destacan la utilidad del empleo de estas estrategias en la modalidad online, dado que permiten a los alumnos poner en práctica y desarrollar destrezas y procedimientos que generalmente no se ejercitan en las instancias presenciales de enseñanza-aprendizaje. Destacan además los beneficios asociados con el seguimiento que los docentes pueden hacer del alumno ya que la plataforma Moodle registra información sobre el ingreso, salida, tiempo empleado en cada ejercicio, número de respuestas correctas, entre otras.

El undécimo trabajo, *La nueva cultura de la comunicación (Chat y SMS) y la educación*, de Jeniffer Berocay Canale, presenta los resultados de una investigación desarrollada en una escuela secundaria (un liceo de ciclo básico) de la Ciudad de la Costa, Uruguay. Dos objetivos principales guiaron la investigación, por un lado, recabar información sobre las percepciones de los alumnos y los docentes acerca del empleo de recursos tales como los SMS y el chat en la vida cotidiana y en ámbitos educativos y, por el otro, determinar si los docentes identifican a estos dos recursos tecnológicos como herramientas didácticas potencialmente útiles para el desarrollo de diversas capacidades. La autora describe una serie de dicotomías que sirven de marco referencial y teórico para el trabajo realizado, entre ellas la cultura de los medios vs. la cultura oficial, la conexión vs. la comunicación, la accesibilidad vs. la inaccesibilidad a las TIC y los nativos digitales vs. los inmigrantes digitales. Los hallazgos indican que los estudiantes perciben ventajas y desventajas asociadas al uso del chat y de los teléfonos celulares para el envío de SMS. Destacan entre las ventajas, la comunicación concreta e instantánea que pueden lograr a través de estos medios, pero a la vez señalan que su uso en ocasiones los conduce al aislamiento o a la falta de una relación personal directa con los otros. También según los estudiantes, estos recursos los ayudan a mantenerse comunicados con sus compañeros, amigos y padres, pero al mismo tiempo los distrae de sus responsabilidades y afecta su escritura. Por su parte, los docentes indican que si bien existen herramientas eficaces y valiosas para la búsqueda, la presentación y la comunicación de la información en la *Web*, los dos recursos antes mencionados tienen un impacto un tanto perjudicial en la vida académica. De esta manera y a partir de estos resultados, queda planteada una problemática de costos y beneficios que deben ser tenidos en cuenta a la hora de decidir hacer uso de estos recursos en el aula.

En la última contribución a este volumen, *Leitura + neurociências + tecnologias digitais = melhoria da compreensão leitora*, Angela Chuvas Naschold y Antonio Pereira presentan los resultados de un trabajo de investigación llevado a cabo en una escuela primaria de la ciudad de Natal, Brasil. Uno de los objetivos de la investigación fue validar la eficacia de una

herramienta digital en el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos. El estudio, de corte experimental, se ocupó específicamente de establecer si existía una relación entre dos tipos diferentes de actividades y el mejoramiento de la comprensión lectora de los niños en situaciones de enseñanza en las aulas. La intervención áulica consistió en el desarrollo de actividades de lectura de historias ficticias que ponían énfasis en el tratamiento de las metáforas presentes en ellas y el trabajo con actividades que no destacaban los componentes metafóricos de las historias. Los hallazgos revelaron que existen diferencias significativas entre las dos metodologías empleadas (presencia y ausencia de metáforas en las actividades áulicas). Los autores observan que los relatos que fueron abordados sobre la base del reconocimiento y la reflexión acerca de relaciones metafóricas incidieron favorablemente en los niveles de comprensión lectora de los alumnos. Asimismo, señalan que, a partir de estos resultados, se están diseñando un conjunto de aplicaciones digitales y herramientas tecnológicas a fin de incorporar el trabajo con metáforas en los relatos y de propiciar maneras más dinámicas e interactivas para enseñar la habilidad de la lectura. Estas herramientas tecnológicas, que podrán ser utilizadas por los alumnos en sus computadoras portátiles, incorporarán como base para el trabajo áulico nociones aportadas por el paradigma de la lingüística cognitiva, en particular nociones derivadas de la metáfora conceptual.

A manera de cierre de esta presentación, puedo agregar que los trabajos que integran este volumen temático reflejan la utilización extendida y creciente de las tecnologías de la información y comunicación actuales en la enseñanza-aprendizaje de las habilidades de lectura y escritura en distintos niveles educativos. Asimismo, problematizan aspectos relacionados con el uso y la aplicabilidad de las TIC, entre ellos la necesidad de su adaptación según los diversos usuarios, contextos y objetivos educativos que se desean alcanzar. Finalmente, estos artículos también ofrecen su aporte reflexivo sobre muchas de las ventajas asociadas con las TIC, sin soslayar algunos riesgos y retos que su aplicación indiscriminada podría ocasionar.

Liliana B. Anglada

Liliana B. Anglada se graduó de la Universidad Nacional de Córdoba como profesora de inglés para los niveles medio y superior y como traductora de inglés. Cursó sus estudios de posgrado en dos universidades de los Estados Unidos de Norteamérica. Obtuvo su maestría en Lingüística Aplicada en Ohio University y se doctoró en Retórica y Composición en Texas Tech University. En la actualidad se desempeña como profesora titular por concurso en la cátedra Lingüística I (sección inglés) en la Facultad de Lenguas, UNC. Ha dirigido proyectos de investigación avalados y subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC desde el año 2008. Se ha desempeñado en calidad de evaluadora para revistas especializadas, integra el comité del Doctorado en Ciencias del Lenguaje en la Facultad de Lenguas (UNC), ha dirigido varias tesis de maestría y dicta cursos de posgrado. Sus intereses académicos y publicaciones giran en torno a la lingüística descriptiva y aplicada.

CMAPTOOLS COMO RECURSO PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN CIENCIAS NATURALES

María Amalia Soliveres

msoliver@ffha.unsj.edu.ar

Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales (I.I.E.C.E.).

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan.

San Juan - ARGENTINA

Resumen

Los textos de ciencias suelen presentar a los estudiantes un grado de dificultad mayor que los textos que leen en otro contexto debido, en parte, a ciertas características del lenguaje científico que lo hacen diferente del lenguaje cotidiano. En el caso de los textos de manuales escolares de Ciencias Naturales, la dificultad del lenguaje científico se acentúa por tratarse de textos multisemióticos o multimodales, en el sentido que integran otros sistemas al lenguaje verbal, como son: un sistema gráfico a través de imágenes, un sistema matemático expresado en fórmulas y valores, y un sistema tipográfico que caracteriza y jerarquiza la información a través del tipo de letra, el diseño, el color, entre otros recursos. Las implicancias educativas de la multisemiosis característica de estos textos se relacionarían con el uso en el aula de recursos tecnológicos que favorezcan la comprensión lectora de textos multimodales. Desde esta perspectiva, este capítulo presenta una propuesta de utilización de un recurso TIC como complemento de la lectura de textos escolares de Ciencias Naturales y de la escritura de los estudiantes en esta área. Se propone el uso del *software* libre CmapTools como recurso para favorecer la comprensión a través de la elaboración de un mapa conceptual “multimodal” a partir de la lectura de un texto y como punto de partida para la producción de un resumen del mismo. Se fundamenta la selección del recurso en su adaptación a la multisemiosis característica de los textos escolares de Ciencias Naturales y se sugiere un modo de aplicación en el aula. Un Cmap, según se utiliza en la propuesta que se presenta, permitiría organizar gráficamente el contenido de un texto teniendo en cuenta su estructura y mostrar las ideas relevantes y sus relaciones a través de texto, imágenes, videos, hipervínculos, entre otros recursos que el *software* permite integrar.

Palabras clave: CmapTools - lectura y escritura - Ciencias Naturales

Introducción

La construcción de significados constituye una habilidad central de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para lograrla, cada sujeto aplica una serie de estrategias interactuando activamente con el objeto de conocimiento y con otros sujetos. En la escuela secundaria, uno de los modos de aproximación al objeto de conocimiento en todos los espacios curriculares es mediante la lectura de textos expositivo-explicativos, los cuales resultan característicos de los manuales escolares.

Este tipo textual presenta un patrón de organización de la información o superestructura que a veces no es fácilmente perceptible, ya sea porque este marco organizativo no se ha explicitado, o bien porque el lector no posee estrategias lo suficientemente desarrolladas. Además, en el caso de textos escolares de Ciencias Naturales, su discurso académico presenta rasgos relacionados con la multisemiosis, es decir, en

los mismos interactúan los sistemas verbal, gráfico, matemático y tipográfico, para construir los significados.

Algunos recursos TIC serían adecuados para favorecer la comprensión de textos de Ciencias Naturales en las prácticas de lectura en el aula. Se considera que el programa CmapTools, que se incluye en el *software* provisto en las *netbooks* del programa Conectar Igualdad del Ministerio de Educación de la Nación, constituye una herramienta de organización semántica que podría usarse con este propósito.

El objetivo de este artículo es presentar una propuesta de aplicación del programa CmapTools como complemento de la lectura de textos escolares de Ciencias Naturales para favorecer la comprensión lectora y, en consecuencia, el aprendizaje mediante la elaboración de un mapa conceptual “multimodal” organizado según la estructura del texto y que incluya imágenes, fórmulas, videos, texto e hipervínculos que muestren la multimediosidad característica de este tipo textual.

Marco teórico

Según Coll (2005), estamos en un nuevo escenario en el que se están produciendo cambios importantes en la definición de texto, de autor, de lector, de los modos de leer y de las prácticas de lectura de la mano de las tecnologías digitales de la información y la comunicación. En consecuencia, resultaría conveniente proponer prácticas áulicas que integren la lectura y las TIC.

En el nivel secundario, las tareas de lectura se proponen en torno al uso de textos que pertenecen al género manual. Parodi (2012), señala que este género se revela como la herramienta discursiva por excelencia en el acceso a los contenidos disciplinares. En el caso particular de textos de Ciencias Naturales, es necesario destacar las características de su discurso académico, el cual presenta rasgos relacionados con la multimediosidad, es decir, en los mismos interactúan diversos sistemas: 1) un sistema verbal, conformado por palabras, frases y oraciones que constituyen la expresión de significados basados en lo lingüístico, exclusivamente; 2) un sistema gráfico que permite la presentación de datos en determinados formatos (fotografías, diagramas, tablas, entre otros); 3) un sistema matemático conformado por grupos de grafías, signos o representaciones que codifican significados simbólicos; 4) un sistema tipográfico constituido por la forma, tamaño y color de las letras, el cual no se restringe a una cuestión de estética visual, sino que aporta un potencial de significado. Por esto es necesario emplear un conjunto de múltiples sistemas semióticos para acceder al discurso en estas disciplinas (Parodi, 2010).

En los textos de manuales escolares se despliegan estrategias didácticas de definición de conceptos especializados, clasificación y/o presentación de problemas con sus respectivas resoluciones y modelizaciones, las cuales permiten identificar cinco tipos básicos de superestructuras del texto expositivo-explicativo: descripción, comparación, colección (clasificación y secuencia), causación o antecedente-consecuente y problema-solución (Meyer, 1985). En una **descripción** los elementos son agrupados en torno a una determinada entidad como rasgos, atributos o características. En este tipo de organización el tema o la entidad objeto de descripción está en una posición jerárquica superior a los elementos que actúan como descriptores. Una **comparación** señala las diferencias y/o similitudes entre dos o más entidades, las cuales a) pueden poseer el mismo peso o valor, b) una de las opciones puede aparecer como preeminente en relación con la otra, o c) uno de los argumentos puede servir como ilustración de otro previamente establecido. En un texto con estructura de **colección**, los argumentos pueden ser agrupados en una secuencia temporal (secuencia), o a través de un vínculo de simultaneidad o mediante un lazo asociativo específico (clasificación). En cualquiera de los casos los argumentos relacionados poseen el mismo valor. Por otra parte, la organización de **causación** contiene dos categorías, antecedente y consecuente, existiendo entre ellas a) una relación temporal: los antecedentes preceden a los consecuentes y b) unos vínculos causales o cuasi-causales: los antecedentes facilitan o son una condición necesaria y suficiente para que aparezcan los consecuentes. Por último, en una organización de **problema-solución** la información de un texto se ordena en torno a dos categorías básicas: problema y solución; en la misma debe haber alguna superposición en el contenido del tema entre el problema y la solución, es decir, al menos parte de la solución debe contemplar un aspecto del problema.

La estructura del contenido representa el mensaje del texto desde la perspectiva del autor. Un lector competente se formará una representación del texto en la memoria relacionada con esta estructura del contenido. Las palabras del texto tales como: “debido a”, “problema”, “necesidad de prevención”, “por el contrario”, “como resultado”, entre otras, ayudan al lector a hacer predicciones acerca de qué patrón relacional asignar al texto. Si las oraciones posteriores no son compatibles con la asignación inicial, luego se puede hacer una reasignación y el lector probablemente releerá los segmentos del texto implicados.

Resultaría conveniente que, tanto docentes como alumnos, puedan asociar el texto con estos marcos organizativos de la información ya que los lectores más eficientes identifican la superestructura para localizar la información relevante del mismo y, luego, la utilizan como una guía en el recuerdo (Brincones y Otero, 1994; Campanario y Otero, 2000).

Si se asume que la lectura es un proceso complejo, dinámico, interactivo y constructivo entre el texto y el lector, este último debería realizar diversas operaciones mentales estableciendo relaciones entre el texto, la información explícita e implícita que hay en éste y los conocimientos que posee (Matos Aray, 2002). El lector debe construir significados relacionando las ideas contenidas en el texto con sus conocimientos lingüísticos, del tema y del mundo (Goodman, 1996). Este proceso de relación entre la información del texto y su integración con los conocimientos previos permite lograr una comprensión profunda del mismo, que implica la construcción de una representación mental del significado global del texto (van Dijk y Kintsch, 1983). Al construir los componentes de la representación mental, los lectores utilizan estrategias en diferentes niveles (van Dijk, 1996):

- microestructural: es la estructura local de un discurso, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de cohesión y coherencia entre ellas;
- macroestructural: se relaciona con el significado global del texto, es decir, el contenido del texto;
- superestructural: se refiere a las estructuras globales que caracterizan un tipo textual, es decir, su patrón de organización.

El grado de comprensión de un texto logrado por un lector se puede evidenciar a través de la realización de diversas actividades: redacción de la idea principal, elaboración de un resumen, respuesta a preguntas, realización de una representación gráfica, entre otras. En líneas generales, las representaciones gráficas recogen los elementos esenciales de la información y los integran mediante imágenes, símbolos, líneas, dibujos, entre otros. Dentro de éstas, los mapas conceptuales permiten organizar gráficamente el contenido de un texto exponiendo las ideas relevantes y sus relaciones (Muñoz González, 2010).

El mapa conceptual se define como “un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales insertos en un marco de proposiciones. Los mapas conceptuales se construyen con palabras que representan conceptos las cuales se insertan en cuadros. Luego, estos conceptos se relacionan con nexos que forman enunciados proposicionales¹ (Novak y Cañas, 2006: 4). El mapa conceptual sirve, además, para mostrar la superestructura textual a través de una representación visual de conocimientos que incluye información que rescata aspectos importantes de un tema dentro de un esquema, usando etiquetas. Así, la construcción de un mapa conceptual a partir de la lectura de un texto permitiría presentar la información de manera concisa, resaltando la organización y la relación de los conceptos, características de la superestructura del mismo.

Novak y Gowin (1988) señalan que la mejor manera de ayudar a los estudiantes a aprender significativamente es que expliciten la naturaleza y el papel de los conceptos y las relaciones entre conceptos, tal como existen en sus mentes y como existen “fuera”, en la realidad o en la instrucción oral o escrita y pongan en práctica procedimientos que los ayuden a extraer conceptos específicos del material oral o escrito y a identificar relaciones entre esos conceptos con el objetivo de que se den cuenta de que los conceptos y los nexos de enlace cumplen diferentes funciones en la transmisión del significado, aunque unos y otros son unidades básicas del lenguaje. Para ello, los mapas conceptuales presentan un medio de visualizar conceptos y relaciones jerárquicas entre los mismos.

El uso del mapa conceptual se extendió a otras aplicaciones tales como la integración a la red informática mundial (*www*), lo cual llevó al desarrollo de un *software* que amplió el potencial de elaboración de los mapas conceptuales mediante el programa CmapTools usado actualmente a nivel mundial en escuelas, universidades, agencias gubernamentales, entre otras (Novak y Cañas, 2006). En términos de estos autores, el éxito de este programa resulta de su potencial para visualizar al mismo tiempo estructuras de conocimiento e información.

La propuesta que se presenta en este artículo se apoya en los recursos TIC y, como se destacó anteriormente, propone el uso del *software* libre CmapTools como complemento de la lectura de textos disciplinares en el área de Ciencias Naturales. Esta propuesta utiliza las tecnologías como medio y recurso didáctico, buscando soluciones pedagógicas y no sólo tecnológicas (Cabero Almenara, 2007). Los resultados de aprendizaje dependerán de las tareas que se desarrollan, del entorno social y organizativo de la clase, de la metodología que se emplee y de la interacción con el docente (JiménezJiménez, 2009).

¹Traducción de la autora.

Marco metodológico: talleres con docentes de Ciencias Naturales

La propuesta se implementó mediante un curso-taller destinado a docentes de Ciencias Naturales de nivel secundario. La modalidad de trabajo se centró en la integración de teoría y práctica combinando variadas estrategias en instancias presenciales y no presenciales con el predominio de diferentes momentos:

- a) Instancias presenciales: como espacio de reflexión, aprendizaje y construcción de prácticas docentes en relación con la lectura tendientes a favorecer en los alumnos la comprensión de los textos de sus áreas disciplinares. En estos espacios se trabajó en:
 - El abordaje de enfoques teóricos considerados relevantes sobre las temáticas seleccionadas a través de bibliografía específica, utilizando técnicas de exposición dialogada, discusión grupal, la integración de contenidos y el análisis crítico de ellos.
 - Momentos vivenciales y de reflexión sobre lectura de textos disciplinares buscando integrar lo teórico con la experiencia personal favoreciendo la reflexión y el análisis de dicha experiencia.
 - Trabajo en pares de los docentes para profundizar en el análisis de los textos seleccionados y para realizar el organizador gráfico en lápiz y papel.
 - Exposición oral de la propuesta de utilización de CmapTools.
- b) Instancias no presenciales: los docentes seleccionaron un texto disciplinar del manual escolar que usan en su asignatura, identificaron su estructura y jerarquizaron la información, elaborando el Cmap que representaba el contenido del texto y la multitemiosis característica del mismo.

Los textos seleccionados por el equipo coordinador para ser trabajados en el taller fueron textos escolares extraídos de manuales de uso generalizado en nuestro medio. Los mismos figuran en la Tabla 1a continuación:

Texto	Estructura	Fuente
Clasificación de los materiales	Clasificación	Carmona, C. y otros. (2010). <i>Logonautas Ciencias Naturales 1</i> . Bs As: Puerto de Palos. p.17.
Los metales y los no metales	Comparación	Deprati, A. M. y otros. (2012). <i>Física y Química. La materia y su estructura. Características, energía y cinética de los cambios</i> . Bs As: Saberes clave. Santillana. p.80.
Uso de la energía en el mundo	Problema-solución	Carmona, C. y otros. (2010). <i>Logonautas Ciencias Naturales 1</i> . Bs As: Puerto de Palos. p.47.
Los metaloides	Descripción	Deprati, A. M. y otros. (2012). <i>Física y Química. La materia y su estructura. Características, energía y cinética de los cambios</i> . Bs As: Saberes clave. Santillana. p.80.
La eutrofización	Causación	Carmona, C. y otros. (2010). <i>Logonautas Ciencias Naturales 1</i> . Bs As: Puerto de Palos. p.37.

Tabla 1: Textos seleccionados para trabajar en los talleres

En el transcurso del curso-taller se abordaron los siguientes contenidos:

- Los manuales escolares. Los textos expositivo-explicativos. Características de legibilidad de los textos escolares. Cohesión y coherencia. Léxico específico.
- Superestructuras textuales: descripción, comparación-contraste, causación, colección (clasificación y secuencia) y problema-solución.
- Estrategias docentes para favorecer la construcción de estrategias cognitivas en los alumnos en los diferentes momentos de la lectura: (a) prelectura (barrido visual del paratexto, tipografía - mayúsculas, negritas, cursivas, cifras, gráficos, tablas, entre otros); (b) lectura (tema-idea principal, progresión temática, interpretación de referentes contextuales, pregunta, identificación de las relaciones entre las ideas:

conectores lógicos, secuencias de tiempo y espacio) y (c) poslectura(formulación de preguntas literales e inferenciales, elaboración de organizadores gráficos, elaboración de resúmenes, entre otras).

Las tareas propuestas en el desarrollo de los talleres se organizan según el siguiente detalle:

- 1) Lectura de diferentes textos disciplinares: análisis del paratexto, anticipación del contenido y de la estructura de los mismos, jerarquización de la información. Las tareas que se llevan a cabo en esta instancia se organizan en tres etapas: prelectura, lectura y poslectura. En la prelectura, se formulan hipótesis sobre la información del texto, se anticipa el contenido del mismo a partir del análisis del paratexto y, en muchas ocasiones, se obtiene así información acerca de la estructura del mismo. En la etapa de lectura propiamente dicha, se jerarquiza la información identificando las ideas principales y secundarias en el texto. Es conveniente tener en cuenta la estructura del texto en la selección de la información a incluir en el Cmap. En la etapa de poslectura, se relea el texto y se tratan de establecer las relaciones entre los conceptos del mismo mediante la selección de los nexos o conectores que se incluirán en el Cmap.
- 2) Asociación de la estructura de cada texto con organizadores gráficos vacíos: se presentan los organizadores gráficos típicos de las diferentes estructuras del texto expositivo, propuestos en Sánchez Miguel (1990). Se pretende que se establezca la relación entre la información provista en los diferentes textos y el tipo de organizador que mejor responda al contenido de cada uno.
- 3) Elaboración de un bosquejo de organizador gráfico: se apunta a la realización de un organizador gráfico en lápiz y papel que muestre la estructura del texto trabajado y que incluya los conceptos más relevantes de forma jerárquica y los nexos que los vinculan.
- 4) Presentación del *software* CmapTools y explicación de las posibilidades del mismo: en esta instancia se describen los pasos a seguir para: (a) crear un nuevo Cmap; (b) insertar cuadros e incluir los conceptos; (c) definir los nexos entre los cuadros; (d) seleccionar estilo para cuadros, textos, líneas y Cmap y (e) insertar imágenes, hipervínculos a páginas web, información adicional o notas que se consideren importantes.
- 5) Aplicación del *software* en la elaboración del Cmap y puesta en común de los mapas elaborados: se espera que en esta etapa se expliciten las relaciones entre los conceptos.

Estas tareas ayudarían a la comprensión del contenido disciplinar y al aprendizaje, si se comparan con otras actividades en las que no se exija tanto procesamiento de las nuevas ideas. Cabe señalar que en la puesta en común, la discusión que puede propiciar el docente acerca del formato y del contenido del posible Cmap a elaborar favorecería la lectura en detalle, el análisis del contenido y, en definitiva, el aprendizaje. Esta etapa también resultaría provechosa como punto de partida en la elaboración de un resumen del texto.

En síntesis, mediante esta propuesta el docente de Ciencias Naturales propone a los estudiantes acceder al contenido científico a través de la lectura, luego los guía en la construcción y organización de los significados provistos por el texto a través del análisis de las ideas y sus relaciones, en pos de una jerarquización que toma como base la estructura del texto. Por último, los estudiantes utilizan el recurso TIC para representar en forma sencilla el conocimiento construido. Este recurso permite construir un mapa conceptual hipermedial que asocia a algunas (o a todas) las ideas incluidas: texto adicional, vínculos a páginas web, imágenes, entre otros recursos.

De este modo, el uso del *software*, en el caso específico de los textos de Ciencias Naturales, supera las posibilidades de un organizador gráfico construido con lápiz y papel ya que permite la inclusión de información en los diversos lenguajes usados en estas disciplinas: verbal, matemático, gráfico y tipográfico, a los cuales se agrega el lenguaje multimedia (audios, videos, etc.). La cantidad de recursos gráficos y multimediales que pueden incluirse en el Cmap genera nuevas posibilidades para favorecer la comprensión lectora y el aprendizaje.

Resultados

A modo de ejemplo, se incluye uno de los Cmaps elaborados por los docentes participantes correspondiente al texto “Caída libre y tiro vertical” (cf. Gráfico 1). El mismo se analiza comparando la información incluida en el texto fuente y los diferentes lenguajes usados para transmitir los significados y los lenguajes incluidos en el Cmap elaborado por el docente. A continuación, se describe el texto fuente (Calderón y otros, 2009).

El texto consta de un título “Caída libre y tiro vertical” y un subtítulo “Las conclusiones de Galileo”, ambos resaltados mediante el uso de negritas. La información que se presenta a lo largo del texto está

expresada principalmente mediante el uso de lenguaje verbal, aunque también se incluyen, en mucha menor medida, los tres sistemas semióticos restantes: gráfico, matemático y tipográfico. Bajo el título, aparece un segmento de texto que cumple la función de introducción en la cual se presenta el tema del movimiento de caída de los cuerpos, explicando el procedimiento usado por Galileo para determinar el tiempo de su caída. Esta introducción está ilustrada por dos imágenes caricaturescas que podrían resultar distractoras, por cuanto no complementan la información presentada en la misma. El texto que se incluye bajo el subtítulo “Las conclusiones de Galileo” consta de 7 párrafos. En el primer párrafo se enumeran, mediante el uso de viñetas, los resultados del experimento de Galileo, tanto en lenguaje verbal como mediante el uso de expresiones matemáticas. Además, se define el movimiento de caída libre usando el sistema tipográfico mediante letra cursiva. El párrafo 2, amplía las conclusiones presentadas en el párrafo 1 y establece su validez. En los párrafos 3 y 4 se definen, mediante el uso de negritas, los conceptos “caída libre”, “tiro vertical” y “aceleración de la gravedad”. El párrafo 5 retoma el concepto de aceleración de la gravedad y lo amplía describiendo sus características. En el párrafo 6, predomina un lenguaje matemático ya que se presentan las ecuaciones del movimiento. Por último, en el párrafo 7, se explicitan las similitudes y diferencias entre los dos tipos de movimientos: caída libre y tiro vertical. Respecto de la estructura del texto, en este coexisten las estructuras de descripción, principalmente en los párrafos que definen conceptos y la de comparación /contraste donde ambos movimientos se comparan. Esta última es la que se consideró como estructura dominante de acuerdo con las características retóricas y lingüísticas que se relevaron en el análisis del texto. Dicha estructura presenta marcas lingüísticas explícitas tales como los ítems léxicos: “similares”, “la diferencia”, “igual dirección y sentido”; verbos lexicales que connotan contraste, tales como “aumenta” y “disminuye”; conectores lógicos, como “por el contrario”, solo por mencionar algunos.

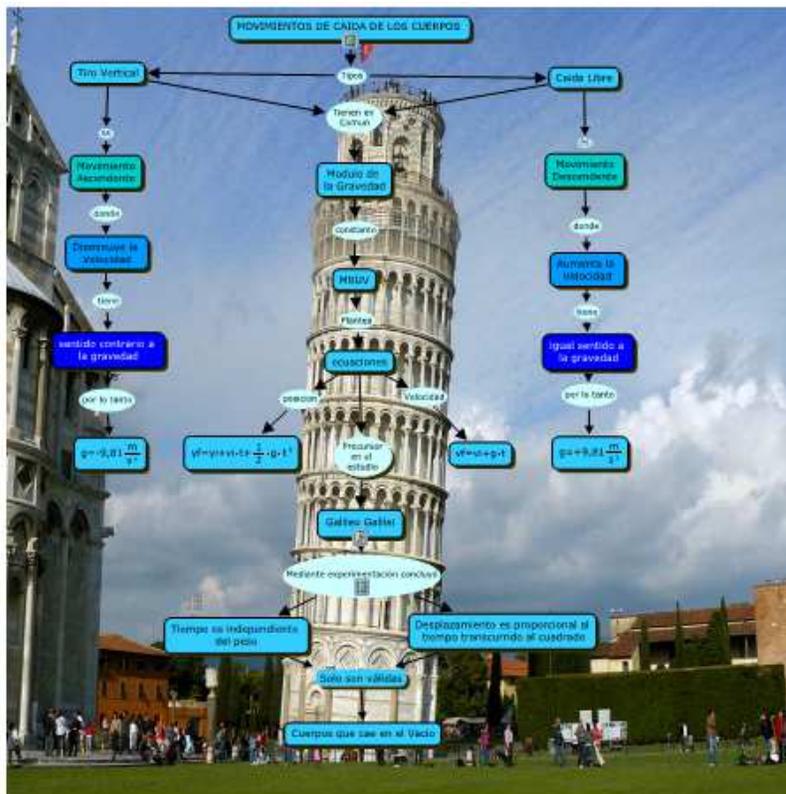


Gráfico 1: Mapa conceptual elaborado por un docente sobre el texto “Caída libre y tiro vertical”

Tal como se puede apreciar en el mapa conceptual anterior (Gráfico 1), el docente aprovechó en gran manera todas las posibilidades que el *software* CmapTools ofrece por cuanto se puede visualizar en el mismo el uso de diferentes colores, la inclusión de imágenes, notas adicionales, fórmulas matemáticas, entre otros.

Respecto del contenido conceptual del texto, se puede ver que el docente ha organizado su Cmap de forma que representa la estructura dominante de comparación/contraste en la información presentada en el texto, organizando la información de manera jerárquica y relacionándola mediante nexos que llevan a establecer las similitudes y diferencias entre los conceptos principales. A su vez, el Cmap no está sobrecargado de información y toda la información adicional que el docente considera necesaria se presenta en forma de hipervínculos a páginas web o a videos a los que se accede haciendo un click en íconos característicos de los mismos.

En relación con el uso de los diferentes sistemas semióticos que interactúan en la construcción de significados en los textos de Ciencias Naturales se puede señalar que en el Cmap esos sistemas se han enriquecido respecto del texto fuente. En efecto, la Tabla 2 pone de manifiesto esta afirmación comparando la información presentada en el texto original con el Cmap, respectivamente.

Sistema semiótico	Texto fuente	Cmap
Lenguaje verbal	Presencia de terminología específica de la disciplina. Mucha información complementaria.	Incluye sólo léxico específico necesario para mostrar los conceptos más importantes y sus relaciones. Amplía con definiciones de términos desconocidos en notas de texto, sólo para los conceptos más relevantes.
Lenguaje gráfico	Presencia de imágenes decorativas o distractoras.	Incluye imágenes científicas alusivas al tema del texto. Incluye un video ilustrativo (lenguaje multimedia).
Lenguaje matemático	Presentación de ecuaciones de posición y velocidad para partículas en caída. Incluye valores para g y para las condiciones iniciales del movimiento.	Amplía con ecuaciones adaptadas tanto para caída libre como para tiro vertical. Incluye los valores de g a utilizar en las ecuaciones para los diferentes sentidos posibles del movimiento.
Lenguaje tipográfico	Presencia de letras de diferente tamaño para título y subtítulo, negritas y cursivas.	Potencia la jerarquía de la información en la distribución de la información y la comparación entre las variables presentadas en el texto mediante el uso de diferentes colores y letras.

Tabla 2: Comparación de la información expresada en los diferentes sistemas semióticos en el texto fuente y en el Cmap

Reflexiones finales

La experiencia realizada nos lleva a valorar una respuesta positiva de los docentes con importante impacto motivacional. Los talleres generaron espacios de reflexión sobre los textos disciplinares que los docentes de Ciencias Naturales utilizan en las clases. El análisis de los textos trabajados en los talleres permitió a los docentes participantes tomar conciencia de las características estructurales de esos textos y de la necesidad de poner en práctica estrategias retóricas y lingüísticas para poder identificar la estructura, elaborar un organizador gráfico que la represente y usarlo como recurso didáctico en sus prácticas de lectura en el aula.

En relación con el uso del *software*, se puede señalar que resultó un entorno fácil de utilizar ya que permitió a los docentes aprovechar todos los recursos y posibilidades de enriquecer el Cmap. Se incluyeron colores, imágenes e insertaron videos e hipervínculos a otros documentos y a páginas web. Incluso los docentes que manifestaron no utilizar las herramientas informáticas en sus clases consideraron que el *software* les resultó un recurso motivador y fácil de aplicar.

A partir del análisis del Cmap incluido como ejemplo en este artículo, se podrían enumerar una serie de reflexiones que muestran la aplicabilidad de la herramienta CmapTools como complemento de la lectura de textos escolares de Ciencias Naturales por cuanto se considera que:

- ✓ La estructura del texto como punto de partida de la lectura apunta a favorecer la construcción de un esquema que represente la organización de la información. A su vez, trabajar con la forma de organización de la información en el texto promueve la comprensión del contenido disciplinar.
- ✓ La construcción del Cmap suscita el intercambio de opiniones y contenidos que favorece la comprensión del texto.
- ✓ CmapTools permite la inclusión de información en los diferentes lenguajes que se utilizan para expresar los contenidos en Ciencias Naturales.
- ✓ CmapTools promovería el aprendizaje del contenido disciplinar de forma simple y motivadora.
- ✓ El recurso utilizado es una alternativa novedosa respecto de una presentación tradicional con diapositivas.
- ✓ El mapa conceptual multimodal constituye una valiosa guía para producir un resumen a partir de un texto.

En cuanto a las dificultades encontradas se puede expresar que, en ciertos casos, se asociaron con la detección de la estructura de los textos y la adecuación de los nexos propuestos para vincular los conceptos.

Por último, podemos finalizar indicando que la utilización del recurso TIC ha permitido combinar los diferentes lenguajes utilizados en estas disciplinas (verbal, gráfico, matemático y tipográfico) agregando el lenguaje multimedia; detectar dificultades en los textos; mejorar la forma de presentación de las producciones, entre otras ventajas que indican que la propuesta ha favorecido la comprensión lectora y podría facilitar la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales.

Referencias bibliográficas

- Brincones, I. y Otero, J. (1994). El aprendizaje de la estructura de alto nivel de los textos de Física. *Tarbiya*, 6, 7-28.
- Campanario, J.M. y Otero, J. (2000). La comprensión de los libros de texto de ciencias, en: Perales, J. y Cañal, P. (comp.). *Didáctica de las Ciencias Experimentales. Teoría y práctica de la enseñanza de las Ciencias*. Alcoy: Marfil.
- Cabero Almenara, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*, Año 21, 45, 4-19 [en línea]. Disponible en: <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/articulo1.pdf> [Consulta: 2012, 26 de septiembre].
- Calderón, S.E. (coord.) y otros. (2009). *Física Activa*. Buenos Aires: Puerto de Palos. p. 26.
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *Uocpapers: revista sobre la sociedad del conocimiento*. N° 1. [en línea]. Disponible en: <http://www.uoc.edu/uocpapers> [Consulta: 2012, 13 de febrero].
- Goodman, K. S. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Los procesos de lectura y escritura. Textos en contexto N° 2*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- Jiménez Jiménez, J. (2009). Biografías de científicas. Una aproximación al papel de la mujer en Ciencias desde un enfoque socioconstructivista con el uso de las TIC. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6 (2), 264-277.
- Matos Aray, M. (2002). La lectura como un proceso cognitivo de comprensión su fortalecimiento en el aula, a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. *Educación Integral, Reflexiones y Experiencias*, Año 4, (5), 135-154.
- Meyer, B. J. F. (1985). Prose Analysis: Purposes, procedures, and problems. En Britton, B. K y Black, J. B. (Eds.) *Understanding Expository Text*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Muñoz González, J. M. (2010). *Los mapas mentales como técnica para integrar y potenciar el aprendizaje holístico en la formación inicial de maestros/as*. Tesis Doctoral en Educación. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. <http://www.uco.es/publicaciones>
- Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca. Traducción al español del original *Learning how to learn*. (1984). Cambridge: Cambridge University Press.
- Novak, J. D. y Cañas, A. J. (2006). The origins of the concept mapping tool and the continuing evolution of the tool. *Information Visualization*, 5, 175-184.

- Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus. Artefactos (multi) semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48 (2), II Sem 2010, 33-70.
- (2012). ¿Qué se lee en los estudios doctorales?: Estudio empírico basado en géneros a través del discurso académico de seis disciplinas. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50 (2), II Sem. 2012, 89-119.
- Sánchez Miguel, E. (1993). *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- van Dijk, T. A. (1996). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.
- van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
-

María Amalia Soliveres es magíster en Lingüística Aplicada egresada de la Universidad Nacional de Cuyo. Se desempeña como docente investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales de la Universidad Nacional de San Juan. Es codirectora del proyecto La lectura y la escritura en el aprendizaje de las Ciencias Naturales y profesora titular de la asignatura Comprensión de Textos en Lengua Extranjera en el departamento de Geografía de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ.

ME LLEVÉ INGLÉS A DICIEMBRE. UNA AVENTURA DE LECTURA Y ESCRITURA EN LENGUA EXTRANJERA MEDIADA POR TIC

Ricardo Martín Ramírez

ricardo.martin.ramirez@gmail.com

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Paraná – ARGENTINA

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo principal describir y, a posteriori, analizar el entramado teórico y estratégico-metodológico que se hace presente cuando un docente de escuela secundaria logra acuerdos institucionales importantes. En otras palabras, acuerdos que le permiten mirar con mayor detenimiento su quehacer cotidiano y centrar su atención en el estudiante y el rol que le asignamos en el proceso de construcción de sus recorridos de aprendizaje. Se trata, más específicamente, de la descripción y análisis de prácticas de lectura y escritura en lengua extranjera mediadas por las TIC, llevadas a cabo por una estudiante de sexto año de escuela secundaria pública en una instancia de examen final.

En esta experiencia se intentó demostrar que los ambientes y situaciones de aprendizaje con alta disposición tecnológica son facilitadores de los aprendizajes y potencian la motivación y el carácter voluntario de la lectura en los estudiantes. Para ello, en primera instancia se utilizó el *software* libre “eXeLearning” en el diseño de las actividades de lectura y escritura (formato HTML). Seguidamente, se acordó con la estudiante transitar las mesas examinadoras de diciembre en esta modalidad y filmar los distintos momentos de la experiencia.

Las interacciones observadas permiten pensar que las actividades de lectura digitales empleadas produjeron altos niveles de compromiso por parte de la estudiante. Por otro lado, la instancia de examen final perdió ese carácter alienante que presenta cuando, por ejemplo, se administra a través de instrumentos de evaluación más tradicionales. Cabe destacar que la alumna demostró poseer características propias del “nativo digital híbrido” de la que hablan autores como John Palfrey (2008). Es decir, una estudiante que logra manejar las TIC intuitivamente, pero que necesita de la guía docente y de recursos escolares como el papel y el lápiz para dimensionar los desafíos intelectuales que se le proponen.

Palabras clave: lectura - escritura - lengua extranjera - inglés - TIC

Introducción

La utilización intensiva, extensiva y significativa de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en prácticas de enseñanza y aprendizaje, más específicamente en prácticas de lectura y escritura en la escuela secundaria, constituye una alternativa real y tangible para el mejoramiento de la calidad educativa en Argentina. Existen en la actualidad registros y reportes provenientes de fuentes legitimadas a nivel internacional que dan cuenta de importantes transformaciones educacionales en países de Latinoamérica que han apostado a la incorporación del modelo 1 a 1 en sus aulas. En este sentido, es importante reconocer que el principal desafío de la resignificación educativa que demanda nuestra región implica manejar efectivamente la complejidad que suponen estos procesos.

Para dar posibles respuestas a estas inquietudes, es necesario que la labor docente concatene procesos de experimentación y reflexión educativa mediados por las TIC; es necesario potenciar prácticas de lectura y escritura abordando estratégicamente la multidimensionalidad y multimodalidad que caracterizan a las nuevas tecnologías; es necesario diseñar recorridos didácticos mediados por TIC interesantes y convocantes; es necesario involucrar a los estudiantes en procesos de creación pedagógico-didáctica; es necesario establecer dinámicas dialógicas que maticen satisfactoriamente las trayectorias escolares; es necesario diseñar instrumentos de observación y evaluación que permitan reflexionar sobre la validez instrumental y la significatividad de nuestras prácticas educativas mediadas por las TIC.

...El desafío futuro consiste en crear mayores grados de adhesión al sentido de las transformaciones a través de mecanismos de gestión que permitan la coexistencia de secuencias diferentes, adaptadas a la heterogeneidad de situaciones tanto sociales y económicas como culturales, y a través de estrategias centradas en el campo pedagógico. En este sentido serán necesarias políticas con respecto a los docentes, cuya profesionalización se convierte en una necesidad. La nueva pedagogía estará basada en el objetivo de aprender a aprender, lo cual significa que el docente ya no deberá solamente transmitir conocimiento sino la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida (Tedesco, 2009: 90).

Ahora bien, la necesidad de trabajar desde esta perspectiva implica admitir la necesidad de introducir ciertos niveles de experimentación en nuestras aulas, sin por ello perder de vista el rigor necesario que atañe a la enseñanza de calidad. Dicho esto a manera de preámbulo, este artículo describirá una experiencia de lectura y escritura en lengua extranjera inglés mediada por las TIC en el afán de realizar un aporte a las actuales tendencias educativas en nuestra región.

La Ley de Educación Nacional como potenciadora de propuestas formativas

El artículo 16 de la Ley de Educación Nacional Argentina N° 26.206 prevé que

...el Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades jurisdiccionales competentes aseguren el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalentes en todo el país y en todas las situaciones sociales”.

Para ello, el Consejo Federal de Educación sostiene el Plan Nacional de Educación Obligatoria (resolución 79/09), los Lineamientos Políticos y Estratégicos de La Educación Secundaria Obligatoria (resolución 84/09), la Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria – Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional (resolución 88/09) y las Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria (resolución 93/09). Todo esto con el objetivo de generar condiciones de renovación de propuestas formativas y pedagógicas para la escolarización y el sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos.

En resumidas palabras, una propuesta de lectura y escritura en lengua extranjera mediada por las TIC se encuentra completamente avalada por este marco regulatorio. Y más aún si lo que se pretende es convertir a la escuela secundaria en un lugar donde enseñar y aprender son comprendidos como procesos intrínsecamente relacionados, en un lugar propicio para aprendizajes vitales y relevantes, en un lugar donde se puede accionar la organización institucional en pos de decisiones colectivas de cambio y de avance frente a los límites que plantea la escuela tradicional a la hora de educar.

Contexto educativo específico

La aventura educativa de lectura y escritura en el idioma extranjero inglés referida a priori tuvo lugar en el último trimestre del ciclo lectivo 2012 en la escuela secundaria N° 77 “Evita” que se encuentra enclavada en la ciudad de San Benito, Entre Ríos. La escuela alberga y brega incansablemente por educar estudiantes provenientes de contextos sociales vulnerables, quienes a menudo demandan la aplicación de diversas estrategias didáctico-metodológicas que los motiven a aprender.

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje del idioma extranjero inglés en este contexto adhieren en términos generales al enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el ciclo básico común (primero, segundo y tercer años) y focalizan en prácticas de lectocomprensión en el Ciclo

Orientado (cuarto, quinto y sexto años). Es importante mencionar que en ambos casos, estas prácticas se encuentran sesgadas por la escasa carga horaria semanal que se ha asignado a las lenguas extranjeras en la caja curricular que rige la educación secundaria en la provincia de Entre Ríos. Asimismo, el cursado se encuentra atravesado inexorablemente por las dinámicas sociales que se instalan en las escuelas secundarias de nuestro país y, lógicamente, por la coyuntura histórica local e institucional.

La estudiante sujeto de la experiencia se llama Rocío Campagnoni y al momento de la realización del registro filmico con que será descripto a posteriori, la susodicha tenía 18 años de edad y cursaba el sexto año del ciclo orientado. La alumna había abandonado el cursado regular en el mes de septiembre de 2012 por razones personales. Debido a esta situación y a sabiendas de su buen desempeño escolar y motivación intrínseca para culminar los estudios del nivel, se le ofreció realizar un examen final de lectocomprensión en formato digital; elaborar y presentar en esta instancia un resumen sobre los contenidos abordados durante el ciclo lectivo a través de un video en modalidad “stop motion”; y realizar un registro de toda la experiencia para enriquecer la prácticas educativas de la institución.

Cabe destacar que este proyecto pudo llevarse a cabo debido a la construcción de importantes acuerdos institucionales con la estudiante y el equipo directivo de la escuela. Estos consensos versaron principalmente sobre las posibilidades reales de aplicación de lo que postulan las resoluciones 84/09 y 93/09 del CFE y lo que plantean pedagógicamente los diseños curriculares de educación secundaria de la provincia del año 2011. La filmación de la experiencia se llevó a cabo previo acuerdo y autorización de las partes involucradas.

La psicología de la lectura

Leer de manera comprensiva es una tarea compleja que demanda la activación de numerosos procesos cognitivos. Los lectores proficientes a menudo no advierten estas dificultades puesto que la automatización de los procesos inferiores de lectura como la identificación de letras y el reconocimiento de palabras están fuertemente arraigados en la cotidianidad de esta práctica. Una situación que demuestra la dificultad que supone leer se da, por ejemplo, cuando nos toca leer escritos hechos a mano y/o no muy legibles o cuando nos toca leer de un texto que contiene palabras con baja frecuencia de uso. Lo mismo ocurre cuando nos toca leer un texto cifrado en otro idioma.

La lectura requiere contar con un sistema cognitivo altamente sofisticado, que sólo funciona adecuadamente si lo hacen todos los componentes del sistema. Cuando falla alguno de esos componentes, como sucede en las personas que han sufrido una lesión cerebral o las que no han conseguido desarrollarlo de manera completa, la lectura deja de ser una actividad ágil y rápida para convertirse en algo dificultoso que, a simple vista, da idea del gran esfuerzo que requiere (Cuetos, 2010:14).

La identificación de las letras es un paso previo y necesario para el reconocimiento de las palabras y acceso a su significado, que es el objetivo real de la lectura. Diversos estudios provenientes de la Psicolingüística han podido comprobar que ciertas características de las palabras influyen sobre los tiempos de reconocimiento y lectura. Entre las principales se destacan la lexicalidad (las palabras “reales” se reconocen más rápidamente que las palabras “inventadas” o pseudopalabras); la frecuencia con las que aparecen en un texto; la edad de su adquisición (aquellas aprendidas a lo largo de la vida se reconocen más fácilmente que las que se aprenden en la adultez); la posibilidad de imaginar que ofrecen (las palabras que tienen un significado fácil de imaginar son reconocidas con mayor rapidez); la proximidad de una palabra a otra(s) de similar escritura; y finalmente la longitud (las palabras cortas requieren menor tiempo de procesamiento que las palabras largas).

Leer comprensivamente supone, entonces, la intervención de un gran número de variables; no se trata de fenómeno aislado. Usualmente, los lectores que encaran un ejercicio de lectura lo hacen a partir de un análisis visual del texto objetivo y dicho proceso culmina con la comprensión del mensaje presente en el mismo texto y su integración a su repertorio intelectual. Entre estas dos operaciones existen además procesos de percepción específicos, de identificación de letras y de procesamiento lexical. Todo esto demuestra la complejidad que trae aparejado enseñar lectura comprensiva en una clase en la que además se pretende vehiculizar el aprendizaje de una lengua extranjera.

Prácticas de lectura y escritura en lengua extranjera. El enfoque de la lectocomprensión.

Para los especialistas en los procesos de lectura, la comprensión de textos es un proceso cognitivo complejo, que implica mecanismos cognitivos de orden superior, que requiere la intervención de los sistemas relativos a la memoria y los niveles de atención, de los procesos de codificación y percepción, de conocimientos previos y factores contextuales.

La comprensión de textos es una construcción en la que interactúan elementos aportados por el texto y aportados por el lector. Entre los elementos que aporta el lector se encuentran los saberes o ideas previos que, desde la psicología cognitiva, reciben el nombre de esquemas. Asimismo la memoria es un proceso que interviene en la comprensión lectora en la medida que permite se activen los esquemas necesarios para la construcción de significados (Dubrovsky y Farias, 2003: 97-98).

El autor francés Marc Souchon (Université de Franche-Comté, Besançon), especialista en lingüística y defensor de los cursos de lectocomprensión como espacios de mediación sociocultural, sostiene que el término “lectocomprensión” es una creación sudamericana y que por lo tanto no existe una forma correcta de llevar a cabo esta labor de enseñanza-aprendizaje sino un campo muy fértil de posibilidades y matices educativos. En este sentido, es importante destacar que en la Argentina, un docente que encara la singular tarea de dar clases de lectocomprensión en lengua extranjera en el contexto de una escuela secundaria debe hacerlo apelando a su bagaje teórico-metodológico, a los cursos de actualización profesional que realice, a los hallazgos y reformulaciones pedagógicas que lleve a cabo en la esfera de este campo específico del saber, o bien a través del contacto e intercambio con otros colegas.

Así, las elecciones metodológicas a las que adhieren comúnmente los docentes que formalizan estudios en torno a este enfoque específico focalizan el trabajo con una de las cuatro habilidades del lenguaje (comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita, producción oral): la comprensión escrita. En términos generales, el objetivo es el desarrollo de una competencia que puede ser considerada “parcial”.

...El supuesto generalmente adoptado es que el estudiante sería ya “un lector experto” en su propia lengua y que, por consiguiente, bastaría con transferir a la lengua extranjera las competencias ya adquiridas en lengua materna. Sin embargo, resulta difícil definir qué es un lector experto; sería más justo decir que nos volvemos lectores más o menos expertos según los campos y según las circunstancias y que podemos perder, por diversos motivos, el grado de experiencia que habíamos alcanzado en relación a tal o cual categoría de texto (Pastor, Silbaldi y Klett, 2006:29).

Los docentes que apelan a este enfoque en la escuela N° 77 buscan en términos generales vincular a los estudiantes con diferentes tipologías textuales teniendo en cuenta la orientación pedagógica del cursado. Se pretende que los estudiantes activen conocimientos previos a la hora de decodificar textos cifrados en la lengua meta (inglés) y que puedan seleccionar las estrategias de lectura adecuadas para hacerlo. Asimismo, se procura que los estudiantes puedan demostrar una actitud abierta y positiva hacia el aprendizaje; reconocer distintos géneros discursivos, su organización, sus funciones y sus exponentes lingüísticos; resolver problemas sintácticos y gramaticales básicos para así comprender las ideas contenidas en un texto; comparar, en líneas generales, el código lingüístico del idioma extranjero con el de la lengua materna para prever errores y considerar posibles técnicas de corrección; ensayar resúmenes y síntesis en castellano; manejar vocabulario específico con precisión; alcanzar un nivel adecuado de autonomía para abordar los textos y una actitud crítica frente a los mismos; reconocer al error como parte integral del proceso de construcción de conocimiento y reflexionar sobre estilos de aprendizaje propios para potenciarlos.

Experiencia de evaluación de la lectocomprensión mediada por las TIC

...En situaciones donde lo que se plantea son escenas de lectura y escritura, es necesario observar el valor y la finalidad que esos lectores o escritores le atribuyen a lo que están haciendo. Por ello, se vuelve fundamental observar el momento del día en que una experiencia de lectura comprensiva tiene lugar, las posiciones del cuerpo que adopta el lector o escritor, el mobiliario que acompaña, la tecnología que usa, quiénes son los que leen o escriben, cómo están vestidos para realizar la práctica y en qué lugar físico la desarrollan; si están solos o acompañados; las características estéticas del objeto que se lee o escribe, las características discursivas de los textos que se leen o escriben, entre muchos otros. Este conjunto de datos es significativo en cuanto a las representaciones sobre el leer o el escribir de un grupo social en un momento histórico determinado [...] (Bentivegna, Di Stefano, Martínez, Niro, Nogueira, Pereira, Silvestri, Speranza y Valente 2009:11).

La instancia de evaluación se llevó a cabo en una jornada de 3 horas cátedra, turno mañana, en la primera semana de diciembre de 2012. Para analizar los niveles de comprensión lectora de la estudiante se diseñó un examen digital para el cual se eligió y adaptó pedagógicamente un texto nivel intermedio de 268 palabras del libro de clase *Reading Advantage*. A nivel superestructura del texto, la relación retórica dominante fue la narrativa. La estudiante debió además utilizar el diccionario bilingüe digital “open source” Babiloo.

El examen fue diseñado digitalmente a través del *software* “open source” eXeLearning y constó de las siguientes consignas: identificar y marcar la transparencia léxica del texto objetivo, realizar un breve comentario sobre el mismo, buscar palabras clave en el diccionario justificando dicho proceso, identificar determinadas categorías gramaticales, resolver una actividad de opción múltiple y otra de completamiento y, finalmente, responder preguntas abiertas. La evaluación implicó una segunda parte en la que la estudiante debió exponer un video realizado con de la técnica “stop motion” a través el *software* libre “MonkeyJam” y describir su proceso de aprendizaje.

Los resultados obtenidos demuestran que trabajar digitalmente en instancia de examen final evoca un mayor compromiso por parte de los estudiantes con la tarea a resolver y que, en este contexto, la evaluación pierde el carácter alienante que puede llegar a presentar cuando, por ejemplo, se la administra a través de instrumentos más tradicionales. Es importante destacar que la propuesta de evaluación excedió el plano formal de la escuela y requirió que la estudiante bosquejara en su casa y en sus propios tiempos una actividad extra de reflexión sobre la lengua y sobre el propio proceso de aprendizaje. Estaríamos hablando en este sentido de niveles de concreción interesantes en lo que respecta a aprendizajes ubicuos.

Las interacciones observadas descartan la hipótesis de que la estudiante pueda encuadrarse fielmente en las características propias del nativo digital que describen autores como Marc Prensky. Si bien es cierto que debido a los nuevos avances tecnológicos, los estudiantes del Siglo XXI se han acostumbrado (por mera exposición e inmersión) a estar rodeados de computadoras, videos, videojuegos, música digital, celulares inteligentes y otros entretenimientos y herramientas afines, y que resulta evidente que piensan y procesan la información de modo significativamente distinto a otras generaciones, la necesidad de Rocío de consultar tecnologías más rudimentarias como lapicera y papel durante la instancia del examen, sugieren que la estudiante puede llegar a configurar un “híbrido digital” como el que describe John Palfrey en su libro *Born Digital*. Es decir, un individuo que si bien inserto en un contexto social que se encuentra atravesado por las innovaciones tecnológicas, todavía recurre a tecnologías y metodologías más rudimentarias y/o tradicionales para vehicular sus procesos de aprendizaje.

Conclusiones

Las prácticas de lectura y escritura pueden resultar reparadoras si lo que buscamos es recomponer nuestra imagen o bien cuando nos sentimos heridos en lo más profundo; algo parecido ocurre cuando miramos una obra de arte. En el caso de Rocío, volver a vincularse con actividades desafiantes de lectura y escritura luego de haber abandonado sus estudios secundarios, implicó un proceso de reinserción en el entramado social y la comunidad educativa de la que es parte.

...Lo que está en juego a partir de la lectura es la conquista o la reconquista de una posición de sujeto. En la lectura hay otra cosa más allá del placer, que es del orden de un trabajo psíquico, en el mismo sentido que hablamos de trabajo de duelo, trabajo de sueño y trabajo de la escritura. Un trabajo psíquico que nos permite volver a encontrar un vínculo con aquello que nos constituye, que nos da lugar, que nos da vida (Petit, 2001:70).

Las prácticas de lectura y escritura entendidas como prácticas sociales, en el sentido que las define Pierre Bourdieu, nos permiten obtener una idea sobre la forma en la que se lee y se escribe en el seno de nuestra sociedad actual. Y nada es más importante para los que deseamos resignificar nuestras prácticas educativas manteniendo una relación dialéctica con aquellos a quienes pretendemos enseñar.

Si bien resulta difícil aceptar que existiendo Internet en el mundo es impensable un aula que no la incorpore y la sobreutilice, las prácticas de lectura y escritura en modalidad 1 a 1 en contextos con baja disponibilidad tecnológica, también pueden dar a lugar a aprendizajes autorregulados como los descritos en esta experiencia. La utilización de los programas Babiloo y eXeLearning permitieron trabajar en modalidad *offline* sin mayores dificultades y vehicularon la consecución de aprendizajes significativos.

La prácticas de lectura y escritura en una lengua extranjera en contextos de educación secundaria configuran un campo del saber relativamente inexplorado y ávido de aportes vislumbrantes. Esta ponencia asume el compromiso de comenzar a marcar tendencia en lo que refiere a este espectro educativo y propone recuperar para la escuela secundaria y la formación docente la reflexión sobre el valor de las tecnologías como herramientas intelectuales, las cuales indiscutiblemente permiten resignificar prácticas de lectura y escritura tradicionales, paliar desigualdades y colaborar en la construcción de sociedades más solidarias y democráticas.

Bibliografía

- Bentivegna, D., Di Stefano, M., Martínez, A., Niro, M., Nogueira, S., Pereira, C., Silvestri, A., Speranza, A. y Valente, E. (2009). Procesos y prácticas sociales de la lectura y la escritura. La universidad: una comunidad discursiva. En Narvaja de Arnoux, E. (Directora). *Pasajes escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Biblos
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. España: Wolters Kluwer.
- De Vega, M. (1998). *Introducción a la psicología cognitiva*. Salamanca: Alianza
- Dubrovsky, S. y Farias, P. (2003). Comprensión de textos expositivos en alumnos del tercer ciclo de la EGB. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, I (1), 97-108.
- Palfrey, J. y Gasser, U. (2008). *Born digital. understanding the first generation of digital natives*. USA: Basic Books.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Prensky, M. (2006). *Don't bother me, mom – I'm learning. How computer and video games are preparing your kids for twenty-first century success – And how you can help*. USA: Paragon House.
- Tedesco, J. C. (2009). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Segunda edición. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ricardo Martín Ramírez se graduó como profesor en Inglés en la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), tiene un posgrado en Educación y Nuevas Tecnologías de FLACSO y es tesista de una maestría en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Actualmente se desempeña en el profesorado de inglés de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER y como tutor de la especialización docente en Educación y TIC que ofrece el Ministerio de Educación de la Nación.

INTEGRACIÓN PEDAGÓGICA DE TIC PARA ATENDER LAS MÚLTIPLES TRAYECTORIAS ESCOLARES Y DESARROLLAR NUEVAS PRÁCTICAS DE ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA EN LA SECUNDARIA

Marcela Ocampo

marcelaocampo09@gmail.com

Dirección de Educación Secundaria - Ministerio de Educación

Tucumán - ARGENTINA

Resumen

La resolución 174 (2012) del Consejo Federal de Educación señala que “la desigualdad social se expresa de manera negativa en el sistema educativo: las trayectorias escolares de los estudiantes, en general las de los sectores más necesitados, se ven reiteradamente obstaculizadas por ingresos tardíos, abandonos transitorios y permanentes y múltiples repitencias” (2).

Esta realidad nos exige promover acciones coherentes que permitan revisar la institución escolar en su integralidad (organización de tiempos, espacios, formatos, currículo, prácticas pedagógicas, etc.), de modo de impactar positivamente en las trayectorias escolares de las/los estudiantes.

Desde el área específica de lenguas, abordar la oralidad, la lectura y la escritura como prácticas sociales inherentes a la formación ciudadana requiere potenciar el desarrollo de saberes y capacidades en y entre lenguas (maternas, de escolarización, originarias, segundas y extranjeras), resaltar positivamente la diversidad lingüística y cultural e integrar los recursos tecnológicos para situar las lenguas en los entornos virtuales, como llave de acceso y participación en la sociedad de la información y el conocimiento.

En esta perspectiva holística de lo que implica enseñar lenguas hoy, inscribimos el presente trabajo cuyo objetivo es describir y analizar los resultados preliminares de tres instancias de formación disciplinar (2010-2013) dirigidas a docentes de Francés de secundaria, que promovieron la integración didáctico-pedagógica de las TIC para generar prácticas de oralidad, lectura y escritura variadas.

La metodología integra encuestas estructuradas, descripciones densas (Geertz, 1973), surgidas de las observaciones realizadas durante las puestas en aula de las propuestas didácticas, y entrevistas a docentes y estudiantes.

Del análisis interpretativo de datos surge que las trayectorias escolares se ven afectadas por factores contextuales (económicos, maternidad/paternidad precoz; violencia familiar; trabajo), pero también por otros propios del ámbito escolar (lógicas institucionales y disciplinarias tradicionales, contenidos y paradigmas desactualizados, falta de respuestas adecuadas al ausentismo, la repitencia y el abandono), que ponen en riesgo la permanencia de las/los estudiantes en el sistema educativo. Respecto del abordaje de la oralidad, la lectura y la escritura como prácticas sociales del lenguaje, el uso de la palabra en situaciones reales de interacción y la intervención en contextos diversos y plurales potencian el desarrollo de saberes y capacidades discursivas e impulsan la participación ciudadana.

Respecto de la integración pedagógica de las TIC, de las conclusiones preliminares se desprende que si bien las nuevas tecnologías no mejorarán de por sí las trayectorias escolares ni provocarán la renovación integral de la educación que exige la hora actual, empleadas de modo reflexivo, en el marco de propuestas que integren decisiones disciplinares, curriculares y pedagógicas, promueven nuevos modos, tiempos y espacios para aprender, participar y construir conocimientos de manera colaborativa. Como acciones pedagógicas intencionales permiten, además, incluir distintos estilos cognitivos y remediar algunos condicionantes contextuales que diversifican las trayectorias escolares de las/los estudiantes.

Palabras clave: TIC - prácticas del lenguaje - trayectorias escolares

Introducción

La obligatoriedad de la educación secundaria supone la responsabilidad del Estado de generar condiciones integrales para que todas/os las/os adolescentes y jóvenes accedan, permanezcan y egresen de la escuela con aprendizajes de calidad. Sin embargo, “la desigualdad social se expresa de manera negativa en el sistema educativo: las trayectorias escolares de los estudiantes, en general las de los sectores más necesitados, se ven reiteradamente obstaculizadas por ingresos tardíos, abandonos transitorios y permanentes y múltiples repitencias” (C.F.E. Res. 174, 2012: 2). A lo que agregamos que incluso cuando se logra se egresa, ello no implica necesariamente “conocimientos relevantes ni de calidad, pues comienza a suceder de manera cada vez más frecuente, que la acreditación de grados escolares no tiene por detrás la garantía de aprendizajes que suponíamos históricamente que expresaba una certificación escolar” (Terigi, 2010: 3).

En la encrucijada entre el derecho a la educación y las trayectorias escolares reales, la escuela debe concebirse como un factor ineludible de cambio. Pero para que ello suceda, debe poder interpelarse, interpretar el contexto, repensar la función y la organización institucional, debatir el rol docente, poner en el centro de la escena educativa al estudiantado e idear estrategias que permitan acompañar de un mejor modo las trayectorias escolares disímiles, dificultosas e interrumpidas de las/os estudiantes. En el área específica de las lenguas es imprescindible adoptar los enfoques epistemológicos y los marcos normativos actuales para impulsar la renovación de las prácticas áulicas: adopción de la perspectiva plurilingüe e intercultural; trabajo articulado entre lenguas (maternas, segundas, originarias y extranjeras) y en relación con las prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura, implementación de los núcleos prioritarios de aprendizaje, integración de las TIC para favorecer el uso creativo de la/s lengua/s y el desarrollo de saberes y de capacidades discursivos que permitan el empoderamiento y la participación ciudadana en entornos virtuales, como puerta de acceso a los bienes culturales y a la sociedad de la información y el conocimiento. Es en esta perspectiva integral de las lenguas y en relación con la necesaria implementación didáctica pedagógica de las TIC como medio para mejorar las trayectorias escolares que situamos el presente trabajo.

Planteo del problema

En este primer estudio exploratorio, consideramos tan sólo dos problemas:

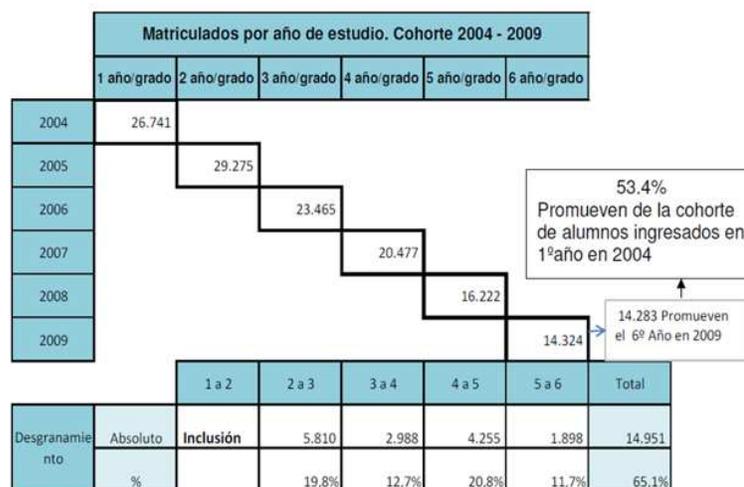
1. Respecto de las trayectorias escolares: ¿Cuál es el estado de situación de las trayectorias escolares de las/os estudiantes en la secundaria de Tucumán? ¿Con qué datos contamos? ¿Qué **factores contextuales** las obstaculizan? ¿Qué **factores institucionales** inciden negativamente? ¿Qué problemáticas son remediadas a partir de la transformación pedagógica?

2. En cuanto a la implementación de las TIC en la disciplina: ¿en qué medida las propuestas pedagógicas mediadas por las TIC permitirían fortalecer la oralidad, la lectura y la escritura de las/os estudiantes de la escuela secundaria? ¿Cómo podría contribuir la integración de las TIC con las trayectorias escolares?

Para abordar el primer problema, se analizan e interpretan datos obtenidos de fuentes oficiales para establecer un estado de situación. Para el tratamiento del segundo problema, en cambio, se aplican diversas estrategias metodológicas y se incluyen distintas etapas (2010-2013) de relevamiento de datos, a fin de responder a las cuestiones formuladas.

Estado de situación de las trayectorias escolares en Tucumán

Los datos cuantitativos presentados en los Gráficos 1, 2 y 3 fueron extraídos de los informes de la Dirección de Planificación y Estadísticas del Ministerio de Educación de Tucumán (2011). El análisis interpretativo de las variables nos permite esbozar un estado general de las trayectorias escolares en secundaria en Tucumán, entre los años 2004/2010.



Fuente: Dirección de Planificación y Estadística
Ministerio de Educación de Tucumán, cohortes 2009/2010

Gráfico 1

A partir del Gráfico 1, constatamos que sólo el 53.4% de la cohorte 2004-2009 alcanza la promoción y verificamos cómo se produce el paulatino desgranamiento, que resulta entre los 29.275 estudiantes considerados en la matrícula a 2º año, en 2005 (incluye ingresantes 2004 y repitentes), hasta alcanzar un 65.1% en el 6º año.

Matrícula y Tasas de la Cohorte Teórica 2009/2010 – TOTAL PROVINCIA

Nivel Educativo	Matrícula		Tasas *		
	2009	2010	Repitencia	Promoción Efectiva	Abandono Interanual
Nivel Medio					
Septimo Año	36.162	34.780	11,14	79,52	9,34
Octavo Año	30.252	31.832	10,16	90,68	-0,85
Noveno Año	23.412	25.761	7,14	85,52	7,34
Primero Año	20.225	21.302	6,33	84,38	9,30
Segundo Año	16.634	17.572	3,05	92,21	4,74
Tercero Año	14.324	15.379	0,29	76,85	-
Promovidos	11.008				

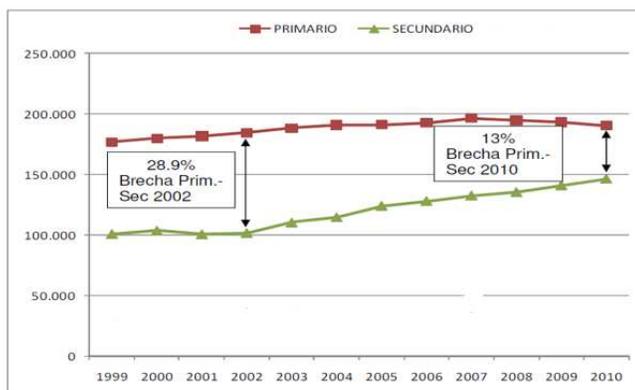
* Valores inferiores a 0 % en el Abandono Interanual se debe a que la forma de calcular éstos indicadores presupone un sistema cerrado en el sentido que no permite incorporar alumnos de otras cohortes entre los años consecutivos entre los que se calcula. Es decir, estos valores pueden deberse a los procesos de inclusión existente entre los años 2009 y 2010.

Fuente: Dirección de Planificación y Estadística
Ministerio de Educación de Tucumán, cohortes 2009/2010

Gráfico 2

Si tomamos por caso la Matrícula y Tasas de la cohorte 2009/2010 (Gráfico 2), podemos comprobar que las mayores tasas de repitencia se dan en 7º y 8º año (11.14 y 10.16% respectivamente), ya que el cambio de nivel implica un reacomodamiento contextual y el aprendizaje de nuevas prácticas escolares. En tanto que los casos más notorios de abandono interanual se dan en los cambios de ciclo; en 7º año del ciclo básico y en 1º año del ciclo orientado (9.34 y 9.30%, respectivamente). Este último dato es relevante pues sigue la tendencia histórica que responde, entre otras situaciones, a la falta de articulación entre los niveles primario y secundario, lo que en muchas ocasiones supone el desconocimiento de la trayectoria previa de las/los estudiantes (situación familiar, procedencia, conflictos, logros y dificultades en la escuela primaria, etc.), a la lógica misma de la secundaria: diez a trece materias por año, un docente por materia; la dinámica de las clases, los contenidos y las formas de evaluación. En efecto, en los cambios de ciclo o nivel, los docentes tienden a evaluar contenidos y competencias que dan por adquiridos y que de no haberse logrado en el ciclo inmediato anterior, profundizan las situaciones de fracaso escolar. En este punto habría que analizar también el proceso de evaluación; es decir, cómo se evalúa, qué contenidos se consideran prioritarios, con qué instrumentos y criterios se evalúa, cuál es el contexto de evaluación, en

qué momento del proceso se sitúa y si todo ello está en consonancia con las experiencias previas de los estudiantes en los procesos de evaluación del ciclo o nivel anterior. Dado que este tema merece un desarrollo particular, lo consideraremos una de las limitaciones del trabajo, que podrá ser emprendido en investigaciones posteriores.



Fuente: Dirección de Planificación y Estadística
Ministerio de Educación de Tucumán, cohortes 2009/2010

Gráfico 3

Por último analizamos los índices de las cohortes 2009/2010 referidas a la evolución de la brecha entre primario-secundario. En este punto, podemos considerar que, si bien persisten los factores contextuales que ponen en riesgo la permanencia de los estudiantes en la escuela: problemas económicos de las familias; embarazo adolescente; maternidad/paternidad precoz; violencia familiar; trabajo dentro o fuera de la casa; dinámica y representaciones de las familias respecto de la educación, etc. (DNPSE. Doc., 2010: 6); existe una marcada tendencia por parte del Estado a implementar políticas compensatorias para disminuir las situaciones de riesgo e inequidad a través de abonos, comedores escolares, jornada extendida, clases de apoyo, provisión de materiales, libros y netbooks; asignación universal por hijo, asistencia a las jóvenes embarazadas y/o madres, etc. (Veleda, Rivas, Mezzadra, 2011: 59-60), y que la suma de estas acciones ha redundado en un incremento sostenido en la matrícula del nivel secundario y ha disminuido notoriamente (del 28,9 al 13%) la brecha de continuidad entre primaria-secundaria.

Factores institucionales que inciden negativamente en las trayectorias escolares

Ahora bien, si el análisis interpretativo de los datos arriba expuestos permite inferir que el incremento de la matrícula puede ser leído en términos de una mayor inclusión y la tasa de repitencia / sobre edad puede ser relacionada con una mayor permanencia en el sistema educativo, quedan por analizar factores propios de la institución escolar, que más allá de las cuestiones coyunturales, podrían incidir negativamente en las trayectorias escolares. En este sentido, un análisis crítico permite anticipar al menos tres dificultades:

Persistencia de un ambiente de aprendizaje instructivista

La escuela tradicional ha valorado la uniformidad y, en la crisis que atraviesa, ha perdido de vista que en los nuevos contextos la información circula por diferentes canales y a toda hora (Internet, redes sociales, medios de comunicación, etc.) y que ello provoca un cambio muy profundo en los modos de acercarse y construir conocimiento, que altera de modo ineluctable la práctica transmisora de la escuela. Sumado a ello, e incluso en el marco del aula tradicional, también ha perdido de vista que compartir espacio y tiempo no implica, de modo alguno, aprender lo mismo, del mismo modo o al mismo tiempo. En este sentido es imprescindible revisar las cronologías de aprendizaje teóricas y reales (Terigi, 2010:3) y asumir que los diversos estilos cognitivos exigen diversificar las estrategias para llegar del mejor modo posible al mayor número de estudiantes.

Resistencia de la escuela a transformarse

Esta resistencia puede ser leída como la incapacidad para adoptar formatos que puedan transformarse en alternativas de enseñanza, aun cuando existen lineamientos para la renovación de la secundaria

obligatoria (C.F.E. Res. 93, 2009) que alientan la realización de talleres, seminarios, jornadas de intensificación temática, propuestas multidisciplinarias, entre otras opciones, cuyo objetivo es “movilizar las estructuras escolares tradicionales hacia lugares de mayor sentido para los sujetos [...]; alentar el trabajo profesional y creativo [...] en la construcción de nuevas escenas escolares en secundaria” (Cresta, 2012: 14). Sin embargo, estas propuestas son escasamente consideradas por los equipos docentes, incluso cuando las condiciones están dadas para “salir de esa inercia conservadora [...] e ir hacia una pedagogía transformada y transformadora en un entorno de aprendizaje ubicuo” (Cope y Kalantzis, 2009: 10).

Falta de espacios y tiempos institucionales para el trabajo conjunto y colaborativo entre docentes y con los estudiantes

Aspecto político-administrativo que excede esta instancia de estudio.

En líneas generales, la inadecuación de la escuela a las necesidades y urgencias de los nuevos contextos y la falta de renovación de formatos pedagógicos, lógicas disciplinares y concepciones sobre evaluación impiden la construcción de mejores estrategias para un acompañamiento efectivo de las trayectorias escolares. Estas problemáticas, que podrían superarse a partir de la transformación pedagógica, ameritan la aplicación de una política educativa sostenida en el tiempo: desarrollo profesional docente, evaluación institucional participativa, acompañamiento a las escuelas y a las/los docentes en la construcción e implementación de propuestas pedagógicas innovadoras y situadas.

Hipótesis de trabajo

En base a los datos presentados y a los análisis e interpretaciones propuestas, tomamos como punto de inflexión para el accionar transformador de la práctica docente los puntos a) persistencia de “un ambiente de aprendizaje instructivista y b) la resistencia de la escuela a transformarse. Y planteamos como hipótesis de trabajo que los índices de repitencia y abandono, vinculados con la falta de adecuación de la escuela a los nuevos contextos, podrían verse disminuidos si las instituciones educativas renovaran el currículo en base a los nuevos paradigmas, lograran apropiarse e implementar los nuevos formatos para la educación secundaria y pudieran avanzar en la integración pedagógica de las TIC hasta concretar espacios, tiempos e itinerarios diferenciados a fin de dar respuesta a la diversidad de modos de aprender y a la complejidad de trayectorias escolares que existen en nuestro territorio.

En el plano macroeducativo, consideramos que el Programa Nacional de Formación Permanente (C.F.E. Res.188, 2012 y 201, 2013) contempla estas líneas de acción y es esperable que su aplicación, iniciada en 2014 en Tucumán, produzca las transformaciones requeridas a mediano y largo plazo. En un plano microeducativo, las instancias de desarrollo profesional docente analizadas en este trabajo pueden contribuir a la innovación disciplinar y redundar en el fortalecimiento de la oralidad, lectura y escritura, entendidas como prácticas ciudadanas de empoderamiento, e impactar positivamente en las trayectorias escolares.

Objetivos

Describir, analizar e interpretar los alcances y las limitaciones de la integración pedagógica de las TIC en las prácticas de oralidad, lectura y escritura desarrolladas en las instancias de formación disciplinar (2010-2013) y su posible impacto en la mejora de las trayectorias escolares.

Marco teórico

a. Aportes en relación a las Trayectorias Escolares

Flavia Terigi (2006) advierte que las trayectorias de las/los estudiantes atraviesan una serie de “avatares”, que son particularmente significativos en secundaria y se vinculan al hecho de que el punto de ingreso no es el mismo para todas/os. En efecto, una enorme cantidad de circunstancias introducen discontinuidades; entre ellas, casos de repitencia, cambios de escuela o de turno, mudanzas de ciudad, ausentismos reiterados y/o abandonos temporarios (2 a 3 años). Pero incluso cuando las/los estudiantes avanzan año a año, no existe garantía de que los aprendizajes sean los mismos para todas/os. Por ello, y en atención a las trayectorias escolares situadas, la institución debe estar preparada para diversificar las propuestas pedagógicas, de modo de producir aprendizajes equivalentes (no los mismos ni al mismo ritmo) en el estudiantado. Esto supone, según Terigi (2006:7):

Seleccionar ejes temáticos que permitan distintos niveles de aprendizaje, para poder manejar varias cronologías de aprendizaje.

Definir núcleos temáticos “potentes” y llevarlos a la programación didáctica.
Proponer actividades de enseñanza que respondan a estructuras temporales diferentes. En este sentido, la preparación y administración de repertorios de actividades, aplicables en distintas circunstancias, puede ser una estrategia valiosa para acompañar las distintas trayectorias escolares.
Intervenir de maneras precisas para que las/los estudiantes se sientan movilizados.
Preparar clases de apoyo para que las/los estudiantes pueden identificar qué es lo que no están entendiendo o qué es lo que no están pudiendo aprender de aquello que tienen que aprender.
Propiciar tareas que requieran aprendizajes en colaboración.
Reagrupar periódicamente a las/los estudiantes

b. Legislación sobre Formatos Pedagógicos

El Consejo Federal de Educación, a través de la resolución N° 93 (2009), impulsa el desarrollo de propuestas escolares que puedan transformarse en alternativas de enseñanza. Cresta (2012) ha señalado que estas alternativas de enseñanza, o nuevos formatos, cobran sentido sólo como dispositivos de enseñanza que dan respuesta a una determinada intencionalidad pedagógica. El objetivo –remarca– es “movilizar las estructuras escolares tradicionales hacia lugares de mayor sentido para los sujetos y alentar el trabajo profesional y creativo en la construcción de nuevas escenas escolares en secundaria” (2012:4). Entre las propuestas que analiza, encontramos los talleres, cuya intencionalidad pedagógica es poner a las/los estudiantes en situación de experimentar la lógica de la producción de conocimientos. El seminario, en tanto, permite que las/los estudiantes aborden, indaguen y comprendan temas de la realidad con entidad en la agenda pública, social, política o académica, cuyo estudio requiere del aporte de diferentes disciplinas para que puedan construir su propio punto de vista sobre determinada temática. Las jornadas de profundización temática son, en cambio, instancias privilegiadas para promover experiencias de producción con otras/otros. Estas propuestas son de aplicación institucional, a condición de que la intencionalidad pedagógica sea fundamentada.

c. Breve estado del Arte en relación a las TIC aplicadas al aprendizaje escolar

Robinson (2010) señala que el sistema educativo actual fue diseñado, concebido y estructurado para la cultura intelectual de la Ilustración y las circunstancias económicas de la Revolución Industrial. Mientras la sociedad actual se nos ofrece como un entorno tecnológico, motivador, dinámico y heterogéneo, las escuelas se parecen a fábricas: instalaciones separadas, materias especializadas separadas, grupos homogéneos por edad. Por ello, afirma, la escuela actual es aburrida para los chicos.

En este sentido, Burbules (2009) considera que esta generación está aprendiendo en muchísimos lugares y de un montón de maneras distintas.

Básicamente significa que se produce conocimiento en todas partes, y que esta producción de conocimiento tiene lugar todo el tiempo. No es solamente estando en la facultad o en el aula, sino en la casa, en el lugar de trabajo, en el café; los estudiantes están aprendiendo de otras maneras y aprendiendo información nueva en muchos sectores, la mayoría de los cuales no tienen conexión con la facultad, con el colegio, con la escuela (2).

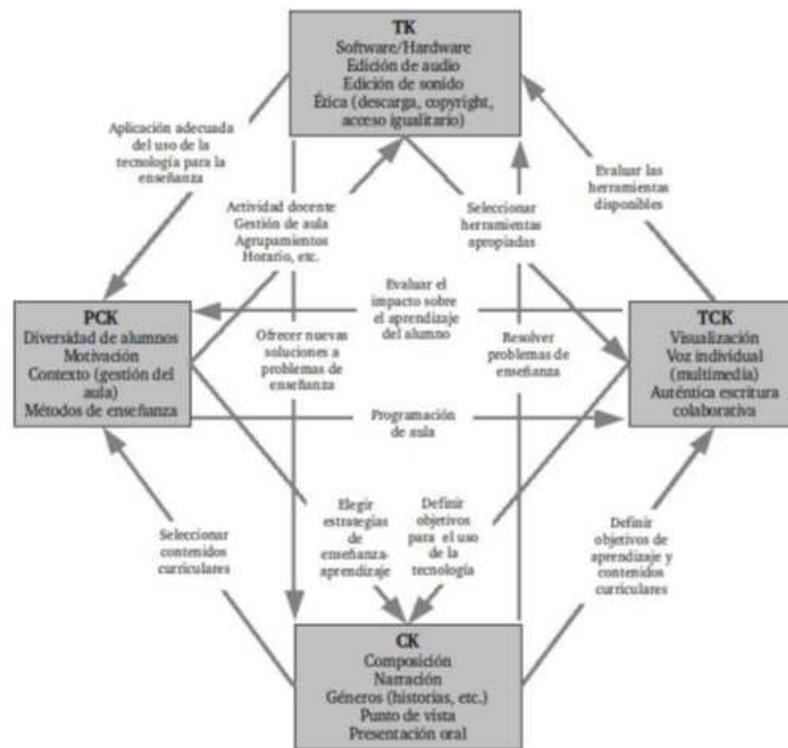
Esto que Burbules define como “aprendizaje ubicuo” representa un desafío para profesores y educadores de todos los niveles, que deben desarrollar materiales de nuevas maneras (virtuales, multimedia y multisensoriales), para generar nuevas formas y oportunidades de aprender.

Retomando los aportes sobre aprendizaje ubicuo, Cope y Kalantzis sostienen que “las nuevas tecnologías de la información y la comunicación nos permiten cerrar brechas temporales y espaciales, hacer confluir lo físico y lo virtual, o bien sacar los ordenadores de oficinas y despachos a los espacios sociales y públicos para construir significado a través de la exploración y de aprendizajes colaborativos” (Cope y Kalantzis, 2009: 7). Ciertamente, estas nuevas circunstancias rompen con la estática del aula tradicional en la que todos debían aprender lo mismo, en el mismo tiempo y en el mismo espacio. Por ello, proponen siete cambios en el entorno educativo, con el fin de implementar una práctica congruente con el aprendizaje ubicuo: difuminar las fronteras institucionales, espaciales y temporales de la educación tradicional; romper con el aula tradicional y promover un nuevo orden relacional, pues no hay ninguna necesidad de ser receptores pasivos de conocimiento, cuando estudiantes y profesores pueden colaborar en el diseño del conocimiento; desarrollar las capacidades de conceptualización, ya que el mundo de la computación ubicua está lleno de complejas arquitecturas técnicas y sociales que tenemos que ser capaces de leer, como usuarios y como participantes; conectar el pensamiento propio con la cognición distribuida y construir culturas de conocimiento colaborativo, entre otros.

Sin embargo, enfrentados a la necesidad de construir nuevos materiales para renovar las prácticas de oralidad, lectura y escritura en entorno escolar, cabe preguntarnos por dónde empezar, pues los docentes somos, en muchos casos, migrantes digitales. Para contribuir con la tarea, Valverde Berracoso, Garrido, Fernández Sánchez (2010: 13) consideran imprescindible, en primer término, superar la falsa dicotomía entre pedagogía y tecnología; en segundo término, adoptar un modelo teórico que permita construir buenas prácticas con TIC.

En este orden de ideas, un primer constructo fue propuesto por Shulman (1986: 9) y contemplaba: (1) conocimiento del contenido curricular; (2) conocimiento didáctico general; (3) conocimiento del currículo; (4) conocimiento didáctico del contenido (5) conocimiento de los estudiantes y de sus características; (6) conocimiento de los contextos educativos y (7) conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, así como de sus fundamentos filosóficos e históricos.

A estas consideraciones, Mishray Koehler (2006) añaden Tecnología y lo transforman en el Modelo TPACK, que deriva de la expresión *Technological Pedagogical Content Knowledge*, ya que articula contenido curricular, tecnología y pedagogía, y alude a los conocimientos que una/un docente debe dominar para generar buenas prácticas pedagógicas. Sirva como ejemplo el esquema de Schmidt y Gurbo (2008: 73), que muestra el proceso de toma de decisiones relacionado con el modelo TPACK usado para crear historias narrativas en formato digital.



Proceso de toma de decisiones relacionado con TPACK usado para crear historias narrativas en formato digital (Schmidt & Gurbo, 2008, 73)

Gráfico 4

Como observamos en el ejemplo, la aplicación del modelo teórico TPACK pone de manifiesto que las buenas prácticas educativas con las TIC son acciones complejas y multidimensionales que exigen: (1) comprender la representación y formulación de conceptos y procedimientos para su comprensión a través de las TIC; (2) desarrollar estrategias didácticas constructivistas que usen las TIC para la enseñanza de contenidos curriculares; (3) conocer las dificultades en el aprendizaje de conceptos y de qué forma las TIC pueden ayudar a superarlas, y (4) tomar en consideración el conocimiento previo de los estudiantes, así como la epistemología del contenido curricular para comprender cómo las TIC pueden ser utilizadas para construir a partir del conocimiento preexistente y desarrollar nuevas epistemologías. Estos conocimientos claramente van más allá del que posee aisladamente un experto en un contenido curricular (profesor con

experiencia en la enseñanza de una disciplina), un experto en las TIC (ingeniero informático) o un pedagogo experto (tecnólogo educativo), por ello resulta imprescindible trabajar colaborativamente y en equipos interdisciplinarios.

Metodología

La integración metodológica cuanti-cualitativa resultó adecuada, pues ambos métodos son complementarios (Ruiz Olabuénaga, 1996 en Marradi, Archeti, Piovani, 2007: 44) y repercuten en un mejor abordaje del problema que tratamos.

La metodología consta de encuestas estructuradas realizadas en 2010, que fueron replicadas en las capacitaciones subsiguientes: 2011, 2012 y 2013. En el contexto de la capacitación de 2012, además se realizaron descripciones densas (Geertz, 1973: 21), surgidas de las observaciones realizadas durante la puesta en aula de propuestas con integración de las TIC y se complementaron con entrevistas a docentes y estudiantes.

Análisis de datos

Teniendo en cuenta que el objetivo es describir, analizar e interpretar el impacto de la integración pedagógica de las TIC en las prácticas de oralidad, lectura y escritura desarrolladas en las instancias de formación disciplinar (2010-2013), nuestro punto de partida fue testear el uso que los docentes hacían de las TIC en su vida cotidiana, si habían empezado a integrarlas en sus clases y cuáles eran sus expectativas de aplicación.

Por esta razón, en la encuesta estructurada aplicada a los docentes de las cohortes 2010-2011, se preguntó: ¿Ud. usa Internet? ¿Con qué frecuencia semanal?, lo que generó como respuesta que sólo el 40% de los docentes encuestados usaba Internet todos los días; otra pregunta fue: ¿para qué sirven/cuál es el beneficio de integrar las TIC en la escuela?, a lo que el 46,6% respondió que sirven para motivar al grupo-clase. Luego se preguntó: ¿Ud. integró las TIC en sus clases? Sólo el 26,6% de los docentes había realizado la experiencia de integrar las TIC en sus clases. A los que respondían negativamente, se les preguntaba: ¿por qué aún no las había integrado? De lo que surgía que el 53,3% no lo hacía por falta de recursos (computadora o Internet). En cambio, las entrevistas realizadas a los docentes en 2012 develan un notable cambio de actitud y la preocupación por aprender a emplear las TIC para adecuarse a las necesidades de las/los jóvenes. Transcribimos, a modo de ejemplo, algunos tramos de la entrevista realizada a una profesora de Francés, de una escuela pública urbana:

Las TIC son un paso inevitable, tanto para los docentes como para la institución [...] para todos los actores, docentes, directivos, estudiantes, la familia misma [...] y caer en la cuenta de que no podemos tener las net sólo para mirar Facebook [...] Es de ellos [las net son de los estudiantes], ellos tienen el futuro para adelante y el futuro va a ser de ellos [...] si ellos gozan de estas herramientas, aprenden y las aprehenden... quizás nuestra generación pueda pasar de las TIC, resistirnos un poco, pero ellos no van a poder resistirse y negar la presencia de la tecnología en el mundo en que ellos van a vivir [...] Los docentes tenemos que estar preparados para acompañarlos en el cambio.

Un contraste somero entre las respuestas a las encuestas de 2010-2011 y cualquiera de las entrevistas de 2012 da cuenta del cambio de perspectiva: de la resistencia a la aceptación y preocupación por apropiarse de las herramientas, lo que resulta del impacto ocasionado por la llegada masiva de los notebooks a las escuelas secundarias y la evolución positiva de las miradas y representaciones de los docentes del grupo de control respecto de la necesaria integración de las TIC en las prácticas escolares. Otras evidencias surgen de la observación de clases con implementación de las TIC para el desarrollo de prácticas de oralidad, la lectura y la escritura, como veremos seguidamente.

Descripción y análisis de la puesta en aula de secuencias didácticas con integración de TIC

En el contexto de las sucesivas capacitaciones, los docentes se fueron apropiando de las herramientas y recursos tecnológicos, que les permitieron ensayar y poner en aula prácticas escolares renovadas, en las que la oralidad, la lectura y la escritura se constituyen en prácticas sociales, en tanto permiten la interacción dentro del aula misma, a partir del trabajo colaborativo, pero también con otros destinatarios, conocidos o

desconocidos, en tiempo real o diferido, toda vez que las producciones son publicadas en blogs, sitios o páginas de Facebook institucionales, que les otorgan relevancia, significatividad y autenticidad. En algunos casos promueven nuevas formas de leer, de descubrir o de enriquecer el repertorio léxico en lengua extranjera, a partir de “nubes de palabras” (Gráfico 5) o mapas conceptuales.



Gráfico 5

Otras se orientan a la comprensión oral (editores de audio) o integran lectura y oralidad (editores de imágenes o editor de videos), como en video-poesía, que conjuga texto en movimiento, imagen y sonido, de modo que la/el estudiante se enfrenta al conjunto de estímulos que representa el documento multimodal. Los editores de sonido, inicialmente utilizados para grabar o editar música, entran al aula para estimular el trabajo con la pronunciación y entonación o mejorar la lectura (cuando se les pide a las/los estudiantes que se graben luego de haber practicado varias veces la lectura de un texto, como en el caso de la video-poesía).



Gráfico 6

En fin, otras propuestas se centran en la escritura creativa y/o lúdica, para ello utilizan creadores de historietas -aplicaciones gratuitas en línea-, o editores de imágenes instalados en las notebooks. Algunas/os docentes se sirven de editores gráficos para construir campos semánticos o familias de palabras, y otras/otros combinan la presentación de imágenes con texto y audio (editores de presentación).



Gráfico 7

Estas aplicaciones y programas, de uso intuitivo están disponibles en la red y son conocidos, cuando no usados de modo habitual, por las/los jóvenes.

En las instancias de acompañamiento áulico se pudo analizar las planificaciones y realizar observaciones directas de las clases, que permitieron registrar el entusiasmo que despierta en los jóvenes la integración de las TIC en la disciplina, cuando la propuesta ha sido coherentemente diseñada siguiendo el esquema de decisiones curriculares, pedagógicas y tecnológicas (Sagol, 2011: 17). Podríamos inferir, entonces, que la innovación educativa debiera estar ligada a la generación de prácticas escolares más próximas a las vivencias de las/los estudiantes, ya que pueden resultar motivadoras y relevantes para aprender las disciplinas. De hecho, la integración de las TIC fortalece las prácticas sociales del lenguaje (oralidad, lectura y escritura) en la medida en que promueve interacciones significativas y dinámicas, en tiempo real o diferido, a través del uso de plataformas digitales, recorridos virtuales programados; escritura y publicación de comentarios, opiniones fundamentadas o producciones escolares en blog; interacciones audiovisuales con estudiantes de instituciones nacionales o extranjeras a través de videoconferencias, etc.. Pero también el uso escolar de las TIC redundaría en la ampliación de las competencias tecnológicas de aquellas/os estudiantes que las usan asiduamente, pero sólo para interactuar en las redes sociales, y ayuda a desarrollarlas de quienes tienen un acceso más limitado. Así el aula se transforma en un espacio de construcción conjunta del conocimiento, ya que el aprendizaje mediado por las TIC es más experimental y necesariamente colaborativo, porque las/los estudiantes se ayudan mutuamente y complementan las limitaciones de unas/os con la experticia o la astucia de otras/os. A la vez, las prácticas del lenguaje que se desarrollan en la escuela con el objeto de ser publicadas en entornos virtuales son objeto de planificación, lectura crítica, revisión, reflexión, reformulación por parte de los propios estudiantes (Magadán, 2011: 19-20), lo que implica una genuina preocupación por la calidad de la producción que van a compartir con una audiencia real. Todas estas actividades escolares sirven para afianzar las competencias discursivas de las/los estudiantes y para reflexionar sobre el valor del lenguaje en los entornos virtuales, pero también promueven la construcción de una ciudadanía participativa, y es esperable que enriquezcan las trayectorias escolares. Sin embargo, dadas las limitaciones del presente trabajo, no podemos compartir al respecto más que apreciaciones generales. En cambio, en etapas posteriores, nos proponemos analizar registros de clase, planificaciones y entrevistas en profundidad a docentes, que podrían dar cuenta de las perspectivas y concepciones presentes en el diseño de clases y permitirían correlacionar las vinculaciones entre los contenidos disciplinares y la integración de las TIC, el planteamiento de objetivos de aprendizaje y los procesos de evaluación.

Conclusiones preliminares

Si bien la integración pedagógica de las TIC no mejorará por sí sola la problemática de las trayectorias escolares, es evidente que puede promover nuevos modos, tiempos y espacios para aprender; para participar en la sociedad de la información y del conocimiento; y para acceder a bienes culturales hasta hace poco restringidos a una fracción de la población (acceso a museos, teatros y bibliotecas virtuales del mundo, a obras de arte, al cine, a las nuevas expresiones del arte juvenil, etc.). La comprensión de estos fenómenos permite superar viejas discusiones y concepciones acerca del papel de las nuevas tecnologías en la educación, como hemos visto en el pasaje de las encuestas (2010) a las entrevistas (2012) de esta investigación.

En efecto, ante las exigencias de una sociedad acelerada por el impulso de las tecnologías, la escuela debe transformarse y aprovechar las herramientas y recursos digitales para propiciar más y mejores aprendizajes. Es en este sentido que las TIC pueden contribuir a mejorar las trayectorias escolares, toda vez que resignifiquen las disciplinas, actualicen los contenidos y la didáctica; completen o complementen las clases presenciales, enriqueciéndolas con temáticas y repertorios de actividades variadas, orientadas a distintos niveles, ritmos de aprendizaje y estilos cognitivos; propiciando trabajos en colaboración; transformándose en un importante sostén para los estudiantes que se movilizan por razones de trabajo estacional de sus familias (circuitos de cosechas; entre otros) y que cuando reingresan están en una etapa diferente de aprendizaje respecto de sus compañeros. En estos casos, la realización de secuencias de contenidos digitales portables, evaluables parcialmente y acreditables al alcanzar el total de contenidos del curso permitiría mejorar los índices de retención y disminuir la repitencia causada por los abandonos temporarios, así como muchos otros avatares que a diario viven las/los estudiantes.

El conjunto de estas acciones renovaría las prácticas docentes y fortalecería las prácticas sociales de oralidad, la lectura y la escritura, siempre que propicie interacciones e intervenciones en diferentes contextos, presenciales y virtuales, diversos y plurales, que contribuyan a potenciar saberes y capacidades discursivas y creen conciencia lingüística y ciudadana a través de la palabra.

Claro que para que ello suceda, las prácticas pedagógicas mediadas por las TIC requieren de un cuidadoso diseño, en el que se consideren decisiones curriculares, pedagógicas y tecnológicas (Sagol, 2012), en el marco del Modelo 1 a 1, que suscita nuevas formas de pensar el trabajo escolar. Es evidente que la integración de recursos digitales debe situar los contenidos en un proceso particular de enseñanza aprendizaje, en el que las prácticas del lenguaje tengan por clave la interacción, pongan en juego procesos reflexivos sobre la construcción de significados y conocimientos compartidos, permitan ampliar las estrategias para resolver problemas de comprensión y de producción textual, en diferentes géneros y formatos, en todas las disciplinas y en diferentes lenguas; propongan instancias de creatividad y el desarrollo progresivo de la autonomía. Solo así habilitaremos a las/los estudiantes para participar en la sociedad mundial.

Bibliografía

Documentos de Referencia

- Recuperados del sitio oficial del [Ministerio de Educación de la Nación](#):
Senado y H.C.D. Ley Educación Nacional N° 26206 (2006).
CFE. Res. 123: Políticas de Inclusión Digital Educativa (2010).
CFE. Res. 181: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para Lenguas Extranjeras (2010).
CFE. Res. 188: Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016 (2012).
CFE. Res. 201: Programa Nacional de Formación Permanente. Nuestra escuela (2013).
DPyE. Rep. N° 13: La Educación en la Provincia de Tucumán. Relevamiento anual 2010 (2011).
DNPSE. Doc. Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar. Documento de trabajo para las escuelas (2010).

Bibliografía citada

- Burburles, N. (2009). ¿Otra mirada sobre las TIC? [entrevista]. Recuperado de http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD27/datos/otra_mirada_sobre_tic.html
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). Aprendizaje ubicuo. (Emilio Quintana, trad.),3-14. [capítulo de libro]. Recuperado de http://www.nodosele.com/blog/wp-content/uploads/2010/03/Cope_Kalantzis.Aprendizajeubicuo.pdf
- Cresta, C. (2012). La enseñanza como política. Separata. Texto preliminar, en prensa.
- Geertz, C. (1973). La interpretación de las culturas. (Alberto L. Bixio, trad.) Barcelona (2003): Editorial Gedisa.
- Magadán, C. (2011). Lengua 2: Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marradi, A.; Archenti, N.; Piovani, J. I. (2010). Metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires: CENGAGE.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006) Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054.
- Robinson, K. (2010). Changing paradigms. [RSA Animate]. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=WbOtm0zkxLQ>.
- Sagol, C. (2011). El modelo 1 a 1: notas para comenzar. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- . (2012). El aula aumentada. *Webinar 2012: Aprendizaje ubicuo y modelos 1 a 1. [revista virtual]*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO y FLACSO Argentina. Recuperado de <http://www.webinar.org.ar/conferencias/aprendizaje-ubicuo-modelos-1-1-experiencias-propuestas-del-portal-educar>
- Schmidt, D. A. y Gurbo, M. (2008).TPCK: literacy education. *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*, 61- 86.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

- Terigi, F. (2006). Tres Problemas para las Políticas Docentes. [Conferencia]. Recuperado de http://www.oci.es/docentes/articulos/tres_problemas_politicas_docentes_terigi.pdf
- . (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. [Conferencia].
Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Valverde Berracoso, J., Garrido, M.C., Fernández Sánchez, M.R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC. *Revista Teoría de la Educación*, 11 (1), 203-209.
- Veleda, C., Rivas, A., Mezzadra, F. (2011). La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. Buenos Aires: Publicaciones CIPPEC y UNICEF.
-

Marcela Ocampo es profesora en Letras (Universidad Nacional de Tucumán) y profesora en Francés (IES Lola Mora). Es, además, especialista en Educación y TIC (ME Nación) y doctoranda en Letras (UNT). Es autora de diseños curriculares de Lenguas Extranjeras y del bachiller con orientación en Lenguas (Dirección Educación Secundaria-ME Tucumán). Participa en la elaboración de materiales digitalizados para Francés - Proyecto Entrama (ME Nación). También se desempeña como consultora disciplinar TIC (Conectar Igualdad, 2012) y tiene 16 publicaciones con referato.

LECTURA, ESCRITURA Y VIRTUALIDAD: CAMBIOS Y APORTES METODOLÓGICOS

Silvia Cecilia Enríquez

s.enriquez@fahce.unlp.edu.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata

La Plata - ARGENTINA

Resumen

Este trabajo tiene como fin reflexionar sobre dos fenómenos relacionados: los cambios producidos en la modalidad y las funciones de la lectura y la escritura como consecuencia de la aparición de las tecnologías digitales, y las nuevas posibilidades metodológicas que ofrece la virtualidad en relación con la enseñanza de estas habilidades. Se fundamenta este análisis en la concepción de la lectura y la escritura como procesos, y de la lengua como discurso. En cuanto a la metodología, se parte de algunas nociones del constructivismo, pero también de corrientes metodológicas más actuales que dan cuenta de los cambios en el aprendizaje provocados por la aparición de Internet, en particular el conectivismo y la noción de TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento). Esta conjunción de principios metodológicos permite encontrar nuevas herramientas que ayudan a actualizar la enseñanza de estas habilidades y promueven un aprendizaje más personalizado, significativo y autónomo. Se hace un repaso de recursos digitales que pueden emplearse para complementar los empleados tradicionalmente en este tipo de enseñanza. Se exponen además los resultados obtenidos en la práctica de la autora como consecuencia de su empleo, fundamentalmente en términos de un mejoramiento de la motivación y de la comprensión de los procesos involucrados, lo cual redundará en un mejor desempeño de los alumnos.

Palabras clave: lectura - escritura - tecnologías digitales

Introducción

Nos proponemos en este trabajo reflexionar sobre dos fenómenos relacionados: los cambios producidos en la modalidad y las funciones de la lectura y la escritura como consecuencia de la aparición de las tecnologías digitales, y las nuevas posibilidades metodológicas que ofrece la virtualidad en relación con la enseñanza de estas habilidades, en particular en las clases de lengua materna o lenguas extranjeras.

Al cumplir con estos objetivos deberemos referirnos necesariamente, y sobre todo, al hipertexto. Sin embargo, este trabajo no busca tanto analizar las características del hipertexto, ya que esto ya ha sido estudiado por diversos autores, sino llamar la atención sobre el hecho de que cualquier usuario de Internet (incluyendo a nuestros alumnos) lee¹, y en muchos casos escribe, hipertextos desde hace ya bastantes años, y sin embargo este hecho no se ve necesariamente reflejado en el trabajo en las aulas. En efecto, no todos los docentes han incorporado el empleo de recursos virtuales en sus clases, y aun en el caso de quienes ya han adoptado estas herramientas cabe preguntarse si han analizado la posibilidad de que sea necesario aprender a leer y escribir de modos diferentes en la virtualidad para poder hacerlo adecuadamente.

Esta recorrida, necesariamente breve, por una serie de ideas relacionadas con este tipo de aprendizaje parte de la convicción de que todos los docentes deben incorporar los conocimientos necesarios para hacer un empleo adecuado de las tecnologías digitales en sus clases, y que esto implica adquirir nuevos

¹ Nos preguntamos, si bien deberemos dejar esta reflexión para otro trabajo, si “leer” y “escribir” son las palabras adecuadas para referirse a la tarea de codificar y decodificar un tipo de “texto” que incluye también imagen y sonido.

saberes sobre la tecnología, pero también sobre la metodología que garantiza que se haga de ellas un uso eficaz desde el punto de vista pedagógico en cada disciplina en particular. Afirmamos también que todos los docentes, pero en especial quienes están relacionados con la enseñanza de alguna lengua, deben prestar atención a los cambios producidos en la comunicación y la cognición debido a la aparición de estas tecnologías.

Fundamentación teórica

Adentrarse en el terreno del uso de tecnologías digitales en educación requiere, en primer lugar, descubrir una serie de desarrollos teóricos que han ido acompañando la aparición de muchas herramientas, y la iniciativa de los usuarios que han generado espontáneamente muchos modos de emplearlas que contribuyen a ampliar los horizontes de la enseñanza y el aprendizaje. Este bagaje teórico se compone de nociones provenientes de teorías nacidas antes de la era digital, y otras que tratan de interpretar estos avances desde el punto de vista didáctico.

En primer lugar, es fácil observar que el empleo de herramientas virtuales ha causado que algunas nociones del constructivismo y del construccionismo social no sólo continúen vigentes, sino que merecen ser analizadas nuevamente porque adquieren una nueva dimensión debido al empleo de las tecnologías en educación. En efecto, la multiplicidad de posibilidades de comunicación con otras personas, el fácil acceso a una ingente cantidad de información y la facilidad con la que cualquier usuario puede publicar sus propios contenidos (todas características de la web 2.0) han causado la aparición de nuevas posibilidades de aprendizaje *autónomo*, de poner en práctica la idea de *aprender a aprender*, con un aprendizaje basado en la *resolución de tareas* y el *trabajo colaborativo*, y que puede ser a la vez *social* y *personalizado*.

Además, como afirma Reig Hernández (2010)

Si algún concepto, en mi opinión, merece ser reconsiderado a la luz del cambio, sobre todo por su actualidad y potencia en cuanto a la democratización de las posibilidades de acceso a la enseñanza, es el de «zona de desarrollo próximo», de Vygotski (1978).

Se define como la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno (aquellos que es capaz de hacer por sí mismo) y el nivel de desarrollo potencial (aquellos que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto, experto o compañero más capaz). El alcance de su aumento es, hoy, excepcional. Si bien no es nueva, como ya anticipábamos, la importancia de la conversación con pares y/o expertos en la construcción del propio conocimiento. Lo que tal vez sí sea nuevo es el alcance global de la red de conocimientos que podemos construir. (5)

Sin embargo, el conectivismo de Siemens advertía, ya en 2005, que las teorías como el conductismo o las antes mencionadas, nacidas antes del impacto de las tecnologías en la educación, no pueden dar cuenta de todos los mecanismos de aprendizaje en una época en la que el conocimiento crece de modo exponencial y, en consecuencia, tiene una vida útil mucho menor que hace sólo unas décadas. Esto ha dado lugar a una variedad de nuevas tendencias en el aprendizaje:

- Muchos aprendices se desplazarán a una variedad de campos diferentes y posiblemente no relacionados durante su vida.
- El aprendizaje informal es un aspecto significativo de nuestra experiencia de aprendizaje. La educación formal ya no incluye la mayor parte de nuestro aprendizaje. El aprendizaje ocurre ahora de una variedad de modos: por medio de comunidades de práctica, redes personales, y por medio de la realización de tareas relacionadas con el trabajo.
- El aprendizaje es un proceso continuo, y dura toda la vida. El aprendizaje y las actividades relacionadas con el trabajo ya no están separadas. En muchas situaciones son lo mismo.
- La tecnología está cambiando (“recableando”) nuestros cerebros. Las herramientas que empleamos definen y dan forma a nuestro pensamiento. (...)
- Muchos de los procesos previamente manejados por las teorías del aprendizaje (...) pueden ahora descargarse, o ser apoyados, por la tecnología.
- El saber cómo y saber qué está siendo suplementado por el saber adónde (la comprensión de adónde encontrar el conocimiento que se necesita). (Siemens, 2005. La traducción es nuestra)

La necesidad de “adaptarnos a la enorme cantidad de conocimiento que hemos creado” (Reig Hernández, 2009) y que se ha vuelto accesible debido a Internet ha provocado, por su parte, la aparición

de la noción de la *curaduría o curación de contenidos*, que permite la evaluación y selección de la multiplicidad de opciones que ahora se nos presentan, con el fin de determinar cuáles se ajustan a nuestras necesidades pero tienen, a la vez, la calidad que buscamos en ellas. Afirma Rueda (2012)

Si analizamos con detenimiento el panorama digital de hoy en día, podríamos decir sin la menor duda que *la red está saturada de información, la mayoría de ella inútil para muchos de nosotros*. Ante esta situación, surge este término con *nociones de saneamiento, desintoxicación o cuidado del contenido que se maneja con el único objetivo de ahorrar tiempo y esfuerzos* a aquellos que busquen una información concreta en un momento determinado. De esta manera, a partir de esta *selección y filtración del contenido* y habiéndolo considerado valioso para el resto, ha llegado el momento de compartir y, para ello, ya existen redes sociales que apuestan por este principio. (El énfasis pertenece a la autora).

Y, analizando la posibilidad de un empleo de esta noción que la acerque a la labor docente, agrega Odetti (2012) que esa superabundancia de información requiere que el docente se transforme en

...autor-curador para ofrecer no sólo un recorte de la información adecuado a su grupo de alumnos, sino además una amplitud de modos semánticos que posibilite a cada uno acercarse a los contenidos a través de los formatos con los que se sienten más cómodos y, al mismo tiempo, valorar el aporte de cada lenguaje (¿una imagen vale más que mil palabras?, ¿todos podemos procesar información en cualquier formato?, etcétera).

Para cumplir esta función, y para educar de un modo que no deje de lado el contexto actual, es imprescindible que todo docente comprenda que hay razones para incorporar el empleo de herramientas digitales en el aula, y en consecuencia reciba la formación necesaria que luego le permita analizar de qué modo llevar a cabo estos cambios en sus circunstancias concretas. No hacerlo implicaría hacer de la educación un *ghetto* en el que no ingresan los desarrollos tecnológicos y que no reconoce los últimos avances de la ciencia y la tecnología, y en consecuencia no prepara alumnos para las circunstancias de vida actuales. Pero este análisis y la correspondiente selección de empleos de la virtualidad deben estar guiados por el conocimiento de la metodología de la enseñanza que echa luz sobre los modos en los que la tecnología puede, una vez más en la historia de la educación, brindar nuevas herramientas que facilitan el aprendizaje.

Entre los planteos teóricos que fundamentan este tipo de elección se encuentra la noción de TAC: tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, que “van más allá de aprender meramente a usar las TIC y apuestan por explorar estas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento” (Lozano, 2011). Lo que tiene sentido desde el punto de vista pedagógico es, según esta noción, la elección de herramientas digitales que se puedan emplear en una variedad de situaciones que trasciendan el simple uso en alguna clase, y en cambio empoderan a quienes las conocen al permitirles continuar aprendiendo en cualquier circunstancia y trabajando con una mayor cantidad de recursos disponibles.

El modelo TPACK (conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido), por su parte, proviene de la noción de Shulman (1986) de que la formación docente debía combinar el conocimiento disciplinar con el pedagógico, en lugar de tratarlos como dos tipos de conocimiento excluyentes. Mishra y Koehler retomaron esa idea, para agregar un tercer elemento: el conocimiento tecnológico, que debe acompañar a los dos anteriores. Como en la noción de TAC, entonces, el contenido de cada materia y la metodología con la que se la enseña contribuyen a determinar qué herramientas tecnológicas resultan adecuadas para lograr un aprendizaje significativo (Koehler, 2011).

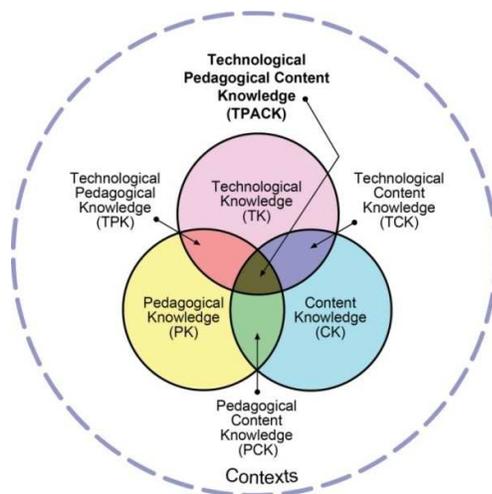


Imagen 1. Modelo TPACK. Tomada de <http://www.tpack.org/>

Esta conjunción de principios metodológicos, disciplinares y tecnológicos permite encontrar nuevas herramientas que ayudan a actualizar la enseñanza de estas habilidades y promueven un aprendizaje más personalizado, significativo y autónomo.

Una característica de la ampliación del acceso a recursos digitales útiles para el aprendizaje es que muchas nuevas tendencias han surgido del mundo laboral, y no del de la educación formal. Es que, precisamente, estos dos terrenos pueden ahora integrarse con mayor facilidad e intercambiar conocimientos con un claro beneficio para ambos. La noción de curación de contenidos a la que aludimos antes es un claro ejemplo de esto, ya que se ha vuelto una práctica común en el mundo empresarial, y en particular en ámbitos tales como el periodismo. La idea de *gestión del conocimiento*, por su parte, representa un caso similar. Afirma Moreno Castañeda (2010) que además de saber de qué modos “se mueve el conocimiento en un sistema educativo tradicional considerando la forma en que se genera, llega y se distribuye mediante procesos como los acervos bibliográficos y documentales, la gestión curricular, la docencia y la extensión” es necesario ahora hacer “un análisis del potencial de la educación a distancia en ambientes virtuales para la gestión del conocimiento, en sus procesos fundamentales de generación, socialización, aplicación y recreación” (1) y, creemos, lo mismo debe hacerse con respecto al uso de herramientas digitales en la educación presencial y semipresencial.

Estos y otros recursos de origen reciente hacen más real la posibilidad de que cada persona tome las riendas de su propio proceso de educación permanente, un modelo flexible y adaptable a las necesidades y decisiones individuales que es fomentado desde los gobiernos y las grandes instituciones sociales porque “abarca una gran variedad de objetivos, persigue un alto grado de bienestar y está vinculado a múltiples causas”, y se funda en postulados tales como “la democratización de la educación (educación para todos) y la educación a lo largo de toda la vida” o “la empleabilidad y la ciudadanía activa y participativa” (Sabán Vera, 2009). Es que este aprendizaje se ha tornado una competencia indispensable, dada la rapidez y variedad de los cambios que la tecnología introduce permanentemente en el tejido social, modificando las actividades y las necesidades de las personas y generando, de este modo, nuevas modalidades de trabajo y una permanente necesidad de actualización.

Surgen así también los *ecosistemas digitales*, metáfora que establece una analogía entre la naturaleza y el mismo tipo de ambiente, pero generado por los seres humanos en el espacio virtual (Briscoe, 2009), y la posibilidad de participar activamente en la *sociedad del conocimiento*, “una sociedad en la que las condiciones del procesamiento de la información y la construcción de conocimiento han sido sustancialmente alterados por transformaciones y procesos de cambio centrados en los diversos usos de las tecnologías de la información y la comunicación” (Colección educ.ar, s/d).

Estos ecosistemas son también un terreno propicio para el desenvolvimiento de la *inteligencia colectiva*, “una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias” (Lévy, 2004: 19). Esta inteligencia se manifiesta

en la virtualidad en modelos como, por ejemplo, las comunidades de práctica y de aprendizaje², o los entornos personalizados de aprendizaje que se conocen, por sus siglas en inglés, como PLE, PLN y PKN³.

Sólo nos resta aclarar que nuestro análisis de la enseñanza de la lengua en este contexto se fundamenta en la concepción de la lectura y escritura como procesos, y de la lengua como discurso.

¿Qué cambios se produjeron en la modalidad y las funciones de la lectura y la escritura?

A pesar de que se repite que hemos entrado en la *cultura de la imagen*, es necesario notar que la lectura y la escritura cobraron nueva importancia en la era digital, ya que buena parte de la comunicación que antes era oral y cara a cara se ha vuelto escrita. Tal vez nada resultó más modificado por la aparición de Internet. En efecto, jamás hasta el momento habíamos tenido al alcance de la mano un volumen igual de información escrita ni tal número de personas publicando textos de distintos tipos, y por eso el sentido y los alcances de estas habilidades han sido modificados. Esto sucede especialmente en la educación, debido a la implementación de cursos semipresenciales, a distancia, o mediados por tecnologías en distintas medidas.

También el soporte de esos textos ha cambiado, y la presencia de los textos digitales tiene un corolario evidente, pero sin embargo a veces no apreciado en toda su dimensión: leer ya no es solamente leer textos impresos, escribir ya no es solamente hacerlo en papel; la lectura y la escritura a través de una pantalla o un teclado continúan siendo, precisamente, lectura y escritura, y no unas actividades que ha causado que se dejara de lado la lectura y escritura en papel, porque son solamente una nueva manera de hacer lo mismo de siempre (y más, como ya veremos). Y como el nuevo medio para difundir la letra escrita tiene sus propias características y requerimientos, no sólo cambia el soporte, sino también el modo en que se deben enseñar estas habilidades. Esta es, creemos, una idea central que deben considerar, en primer lugar, todos aquellos que enseñan una lengua, pero también el resto de los educadores, por la simple razón de que todos emplean la lectura y la escritura de diversos modos.

¿Cómo se lee y se escribe en Internet?

Se lee y se escribe, casi de modo excluyente, en el formato del hipertexto. Se trata, en términos de Landow (1997) de un “texto compuesto de bloques de texto [...] y los enlaces electrónicos que los unen”, formando así un gran texto interconectado que contiene además “documentos o fragmentos documentales digitales (textuales o gráficos) a otros fragmentos o documentos (en cualquier morfología digital: texto, imagen, audio, vídeo, datos, programas informáticos y otras aplicaciones capaces de generar un contenido dinámico)” (Lamarca Lapuente, 2013). El gran hipertexto es, naturalmente, la *www*, es decir toda la Internet en su conjunto.

Algunas de sus características, según Lamarca Lapuente (2013), son las siguientes:

1. *Conectividad*: el hecho de que un hipertexto está conectado a otros por enlaces, y hasta por el simple hecho de que siempre es posible abrir nuevas ventanas en el navegador y buscar otros textos relacionados.
2. *Multisequencialidad*: podemos organizar el recorrido de la lectura. La lectura (y la escritura) pierden, en consecuencia, su carácter lineal y secuencial fijo.
3. *Estructura en red*: a partir de nodos y otros elementos organizadores. Según algunos teóricos esto representa el modo en que se organiza el pensamiento humano.
4. *Multimedialidad*: incluye texto, imagen, audio, vídeo, animaciones, es decir información que nos llega por distintos medios, siempre digitales.
5. *Gradualidad*: “El hipertexto permite presentar la información y acceder a ella desde una multitud de planos de información diferentes y también permite jerarquizar estos planos gradualmente.”
6. *Interactividad*: de las personas que escriben/leen el hipertexto, en la forma de comentarios de lectores en blogs, sitios web de diarios, textos escritos de modo colaborativo, etcétera. También existe la posibilidad de editar los hipertextos en algunos sitios, por ejemplo Wikipedia.

² Ver, por ejemplo, <http://redesinstituyentes.wordpress.com/glosario-y-referentes/comunidades-de-practica-comunidades-de-aprendizaje/>.

³ Ver por ejemplo, para una primera aproximación, <http://www.slideshare.net/EscuelaBicentenario/entornos-y-redes-personales-de-aprendizaje-plepln-para-el-aprendizaje-colaborativo> y <http://fernandosantamaria.com/blog/category/ple/>

7. *Accesibilidad*: “debe ser universalmente usable por todos: personas mayores, personas con discapacidades físicas, sensoriales, y cognitivas; personas con equipos antiguos o lentos, etc.”.
8. *Dinamismo* la información de los sitios web se actualiza constantemente. A modo de ejemplo, la leyenda en el sitio web de la autora de estas ideas:

<p>Título: Hipertexto, el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen. Autora: María Jesús Lamarca Lapuente (currículo personal) Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. URL: http://www.hipertexto.info Contacta Fecha de Actualización: 08/12/2013 184 páginas web. 2.627 archivos. 2.208 imágenes. Tamaño: 52.406Kb. 34.389 enlaces (10.436 externos y 23.953 internos)</p>
--

Imagen 2. Datos actualizados periódicamente en la tesis doctoral de Lamarca Lapuente.

9. *Reusabilidad y apertura*: los documentos digitales no se **copian** (como se hace con los textos en papel), se *accede* a ellos y se los *recupera* para usarlos, modificarlos o trasladarlos a un soporte distinto. Se desdibuja, de este modo, la idea de autoría.

Debido a esta última característica se habla ya desde hace tiempo del *paréntesis de Gutenberg*. Según esta idea, estaríamos volviendo a las prácticas del período anterior a la invención de la imprenta por parte de Gutenberg, en el que la producción de textos (orales y escritos) fue en general colectiva y anónima desde los comienzos de la escritura:

Ya ha habido numerosas referencias a mediados de la década pasada hacia estos neo-géneros y neo-formatos. Particularmente en las obras *Personas en Loop* de Dietrich Diederichsen y *La utopía de la copia* de Mercedes Bunz. También en la seguidilla de obras de Nicolás Bourriaud como fueron *Estética Relacional*, *Postproducción o Radicante*, que permanentemente aluden al *cut-up* convertido en género, al *mashup* y a los *VJ's* y a todas las formas de *jamming* e *improvisación*, como características cada vez más masivas y pervasivas de una cultura que está negando permanentemente la autoría, las formas cerradas, la pertenencia a tradiciones, pero fundamentalmente el derecho de autor. No solo y tanto en términos jurídicos cuanto en términos de *inteligencia colectiva*. (Piscitelli, 2010, el énfasis pertenece al autor.)

Por estas razones, la propiedad intelectual de los textos ya no es tan indiscutible, y han nacido nuevos tipos de licencia que permiten que cada autor elija qué derechos sobre sus obras quiere ceder, y cuáles prefiere conservar. Es el caso de las licencias *Creative Commons*⁴, el *Copyleft*⁵ o el *Movimiento de Acceso Abierto*⁶, cuyo fin es facilitar el acceso a los resultados de la investigación científica. Gracias a esto, es posible acceder, por ejemplo, a innumerables textos académicos desde repositorios institucionales, publicaciones gratuitas, sitios web, blogs y otros espacios.

Como afirmábamos en un trabajo anterior,

[La] aparición [del hipertexto] ha provocado que se miren con nuevos ojos las afirmaciones de Barthes y Derrida sobre el carácter que tiene o debe tener la lectura (Landow, 1997), la noción de oralidad secundaria de Walter Ong y las subsiguientes discusiones sobre este tema en el Proyecto McLuhan de la Universidad de Toronto (cfr. Olson y Torrance, 1995), y la noción de Pettitt del paréntesis de Gutenberg (cfr. MIT, 2010). Internet es, según estas ideas, no un nuevo modo de publicar textos que reemplazaría a los libros, sino una vuelta a los modos de producción, reproducción y circulación del conocimiento previos a la existencia de la imprenta: menor atención a los derechos de propiedad intelectual (vista como propiedad de lo que cada uno sabe), producción del conocimiento compartida y basada en la idea de que éste es de todos. (Batson; 2008). El hipertexto es el vehículo de esta nueva visión. (Enríquez, 2014)

⁴ Ver <http://www.creativecommons.org.ar/>

⁵ Ver <http://fundacioncopyleft.org/es/9/que-es-copyleft>

⁶ Ver <http://biblioteca.clacso.edu.ar/accesoabierto/>

Nuevas posibilidades metodológicas que ofrece la virtualidad para la enseñanza de la lectura y la escritura. Retomando la idea de cómo se lee en Internet

Cualquier usuario de Internet está familiarizado con el hipertexto, y es posible que tome con naturalidad la necesidad de moverse entre sus enlaces y decidir qué leer y que dejar de lado, pero la experiencia práctica demuestra que muchos otros se sienten intimidados o desconcertados al no poder leer según sus pautas habituales, en particular debido a la convicción de que sólo se lee bien si se lee la totalidad de un texto. Ante la realidad de que un sitio web, o un texto aparentemente lineal (como puede serlo un texto académico publicado en versión digital) se transforma en una red inabarcable de enlaces que, para agravar la situación, llevan a información en todos los casos relevante, no siempre es fácil que el lector novel de hipertextos sepa cómo proceder, y es posible que esa persona se sienta abrumada e incluso renuncie a esa lectura. Al fin y al cabo, ¿cómo saber que se ha leído *bien*, que al seleccionar enlaces no se dejó de lado algo importante?

Este tipo de reacciones no tiene en cuenta, sin embargo, que en realidad el mundo de la lectura lineal e impresa ya nos ha dado oportunidades de leer de modo no lineal, en textos tales como las ediciones críticas, muchas publicaciones periódicas, o cualquier tipo de lectura que no necesariamente se hace de principio a fin, como por ejemplo una consulta a un texto de referencia. Al fin y al cabo, no hay tanta diferencia entre lo que ahora llamamos hipertexto y cualquier escrito con una bibliografía o notas a pie de página que refieran a temas relacionados en alguna medida con la idea principal. Este es el caso, en particular, de los textos de las humanidades que, según Landow (1997), se asemejan bastante al hipertexto por su constante referencia a otros textos. Sin embargo, también es cierto que el hecho de que conozcamos el código que nos permite comprender cada parte de un hipertexto no significa por sí solo que sepamos comprender cabalmente el conjunto, ni que logremos apreciar todas sus potencialidades sin algún tipo de aprendizaje previo.

En relación con esta última afirmación existe una cierta controversia. Por un lado, encontramos a quienes, como afirma White (2007), piensan que leer y construir hipertextos no es fácil, y que quienes intentan hacerlo terminan volviendo al texto lineal y tradicional. Otros, tales como Patterson (2000) creen, por el contrario, que es posible aprender a leerlos y escribirlos eficazmente. Es muy probable que la verdad se encuentre en algún punto intermedio, especialmente en una época como la actual en la que no todos están alfabetizados digitalmente, y quienes lo están no han adquirido las mismas destrezas en todos los casos. Es posible que leer y escribir hipertextos presenten dificultades, pero no tan insalvables. En todo caso, uno de los propósitos de este texto es llamar la atención sobre el hecho de que esta cuestión debe ser estudiada y resuelta en la enseñanza de lenguas, para tener la certeza de que este tema es abordado con suficiente profundidad.

Indudablemente, saber comunicarse adecuadamente a través de los hipertextos es una habilidad muy necesaria para quien trabaja o estudia con algún grado de empleo de herramientas digitales e Internet. La educación debe ocuparse de esta necesidad, teniendo en cuenta además que es necesario que los mismos educadores aprendan a comunicarse por esta vía de un modo adecuado, con plena conciencia de las características y requisitos de la comunicación pedagógica mediada por tecnologías, asincrónica o a distancia. El uso generalizado de los recursos digitales es una clara indicación de que debemos reconocer que la educación no ha avanzado al mismo ritmo en su incorporación, y por lo tanto es urgente que comencemos a ocuparnos de estos temas, no sólo para garantizar que se formen los docentes en ejercicio, sino también quienes estudian carreras docentes en la actualidad. Estamos convencidos de que esta formación debe incluir, en particular en el caso de los docentes de lenguas, la toma de conciencia de que la habilidad de leer y escribir bien un hipertexto debe ser enseñada, para garantizar un acceso más general a la información y el conocimiento tal como son ofrecidos en la actualidad.

Entre los efectos más deseables de este aprendizaje se encuentra el hecho de que permite la interacción en Internet, lo cual hace posible el intercambio y la asociación con cualquier persona o grupo que comparta intereses y decida cooperar generando emprendimientos comunes. Y esto es importante, porque de este modo se fomenta no sólo la generación de nuevo conocimiento, sino la igualdad de oportunidades de acceso a la información, y en consecuencia, la concordia y una mayor justicia social.

¿Qué debería cambiar en la enseñanza de la lectura y la escritura?

Comencemos con una descripción aún vigente, que ya presentaba hace ya diez años Suárez Cepeda (2004)

... el rol de los participantes del acto de lectura y sus intenciones comunicativas cobra significación en términos de la teoría de la comunicación. Los nuevos géneros textuales demandan nuevas estrategias por parte del autor y del lector: los textos virtuales son producidos para ser recibidos (no necesariamente comprendidos) por alguien; son producidos con una intención comunicativa que el lector debe reconstruir a partir de su interacción con el mismo. La pregunta que surge es: ¿Cómo se lee un hipertexto? ¿Cómo afecta esta nueva modalidad la noción de lecto-comprensión de los alumnos de la escuela media quienes son en su mayoría usuarios de las nuevas tecnologías?

Como decíamos, es posible que se presente en esta situación la objeción de que con el hipertexto se pierde la lectura lineal, ordenada. La respuesta, según afirma Nickel (2004) sobre ideas de Spiro, es que el mundo no es lineal y no está organizado en compartimentos estancos o capítulos, y las fuentes de conocimiento “*necesitan* estar altamente interconectadas en lugar de compartimentadas” (1, el énfasis y la traducción son nuestros). También nuestros pensamientos son más similares a la estructura del hipertexto, es decir no lineales.

De hecho, y seguramente en relación con estas razones, los lectores hipertextuales han comenzado a hacer una serie de demandas sobre las características de los textos. Ellos prefieren:

- información rápida, bien organizada en sitios ágiles;
- textos que permitan ser ‘escaneados’ (i.e. textos cortos, concisos, cortos y directos que permitan ser leídos rápidamente)
- textos cuya jerarquía de la información esté invertida: la conclusión es introducida al inicio, y luego se brinda un resumen;
- información significativa y de calidad; el contenido es lo más importante;
- credibilidad de la información y quien la brinda;
- links que sean confiables y que brinden información relevante;
- sitios con pocos links, ya que demasiados pueden producir distracción. Sin embargo, les agrada la inmediatez de la información que ofrece un *hyperlink*;
- gráficos como complemento para la comprensión de los textos;
- el valor de la información y no la publicidad que generalmente la acompaña. (Suárez Cepeda, 2004, citando a Morkeby Nielsen, 1997)

No son éstas las demandas de un lector poco hábil, sino de uno que, como también afirma Suárez Cepeda (2004), “lee diferente”. Se trata de lectores que quieren comprender lo que leen y adquirir información, pero con una metodología que no es la tradicional. Claramente, estas demandas deben ser estudiadas y atendidas desde la educación, para saber cómo satisfacerlas y así continuar enseñando a leer con eficacia. Cualquier docente que intente lograr que sus alumnos lean conoce las dificultades que siempre se enfrentan a la hora de inculcar este hábito, lo cual deja más clara la razón por la cual se debe analizar de qué modo motivar más a los alumnos, atendiendo sobre todo a sus necesidades.

En cuanto a la escritura, el hecho de que todos podamos publicar lo que hemos escrito gracias a la web 2.0 abre un abanico de posibilidades, muchas de las cuales pueden ser aprovechadas con fines didácticos, y también en el trabajo docente y de investigación. En efecto, muchas instituciones publican ya habitualmente textos académicos en versión digital, pero además cualquier profesional puede abrir su propio espacio en forma de blog, sitio web o similares, con el fin de publicar su producción de modo independiente. No es posible aprovechar estas posibilidades sin un aprendizaje previo de las habilidades involucradas en este proceso.

Existen además todas las posibilidades que brinda la escritura social y colaborativa en línea empleando herramientas tales como google drive, wikis (desde las que permiten que un grupo de personas editen un documento de modo privado⁷ hasta las grandes wikis de acceso abierto tales como Wikipedia), o foros, ya sea abiertos o en espacios educativos de acceso restringido tales como los entornos virtuales de aprendizaje. Estas opciones permiten encontrar diversos modos de editar textos con otras personas, borrando las distancias y asegurando, entre otras ventajas, que todos conserven la misma versión del texto

⁷Ver por ej. Wikispaces, <https://www.wikispaces.com/>

común. A estas opciones se suman las que brindan los sitios que permiten hacer nuestras propias publicaciones con formato de libros o revistas⁸.

Las redes sociales cumplen una función similar. Además de las más conocidas (tales como Facebook, empleada por muchos docentes como medio de comunicación y espacio de intercambio de información con sus alumnos), existen redes sociales educativas a través de las cuales es posible comunicarse con los alumnos, y que brindan múltiples oportunidades de organizar tareas de escritura y de aprendizaje en general⁹.

Todos estos recursos permiten editar hipertextos, ya que es posible complementarlos con imagen, audio o video. Y a estas posibilidades se añaden muchas alternativas más, si tenemos en cuenta los sitios y programas con los que es posible editar y publicar presentaciones con diapositivas¹⁰, video, imágenes y audio.

Retomando la noción de TAC, lo más interesante de estas opciones es que proporcionan nuevas herramientas para la enseñanza que son a la vez recursos reutilizables que cualquier persona puede continuar empleando fuera de las instancias de educación formal, en su vida laboral o en su aprendizaje. Esto es, como decíamos, lo que da sentido a su empleo en las aulas. La consecuencia natural de este hecho es que, sin dejar de lado los recursos que ya han probado ser efectivos en la enseñanza presencial, deberemos agregar a nuestro acervo una serie de herramientas y habilidades virtuales. Esto no es solamente necesario, como explicábamos antes, sino también conveniente porque la virtualidad abre, como puede verse, todo un nuevo abanico de posibilidades de mejoramiento de las técnicas de enseñanza y aprendizaje. Se debe tener en cuenta, por otra parte, que esta lista de recursos y posibilidades puede cambiar en el futuro, porque los constantes avances tecnológicos continúan permitiendo nuevos desarrollos y modificaciones de lo ya conocido.

En todo caso, queda claro que es necesario enseñar a leer y escribir en entornos digitales porque en Internet ya nadie es, o tiene por qué ser, sólo lector. Internet nos ofrece a todos la posibilidad de hacer público lo que queramos poner por escrito, al ampliar los medios por los que resulta posible hacerlo. La educación, no nos cansaremos de repetirlo, no puede ser ajena a estos cambios, y la enseñanza de lengua no puede ignorar las condiciones en las que se lee y se escribe actualmente.

Para ilustrar el tipo de cambio que proponemos, y que consideramos se puede llevar a cabo con relativa facilidad, pasamos revista a continuación a algunas elecciones metodológicas que pueden ayudarnos a pensar en modos de poner en práctica estas ideas. En todos los casos, la sugerencia de enseñar a emplear los recursos a los que se hace referencia presupone la *necesidad* de que los docentes aprendamos antes a usarlos, no solamente para poder enseñarlos sino porque, sin ese aprendizaje, no podremos valorar su utilidad y las posibilidades que nos ofrecen.

Dejar atrás la idea de que lo único "serio" es leer los textos en su totalidad. En la actualidad esto simplemente no siempre resulta posible, y en la práctica no es necesariamente la mejor opción. En muchas ocasiones es necesario aprender a seleccionar qué se lee, y qué se deja de lado en función de nuestros objetivos.

Preferir la lectura de textos auténticos y en versiones originales, ahora mucho más fáciles de obtener en Internet, siempre que sea posible. Esto mejora el aprendizaje, especialmente de lenguas segundas o extranjeras, al preparar a los alumnos para situaciones reales. Sea cual sea el motivo para el que se use, un texto escrito para la enseñanza de idiomas representa con frecuencia una simplificación que no necesariamente garantiza un aprendizaje suficiente para que los alumnos sepan luego comprender textos auténticos, en los cuales no se evitan deliberadamente la complejidad ni las dificultades.

Escribir para fines reales, aprovechando la posibilidad de publicación de textos que nos brinda Internet. Esto hace que la escritura cobre más sentido que cuando se escribe sólo "para practicar". Escribir para un fin real es lo único que garantiza que los alumnos sepan luego hacer buen uso de esa habilidad en la práctica, al haber aprendido a resolver dificultades concretas. Por otra parte, y considerando el esfuerzo que significa para cualquier alumno la escritura de un texto de calidad, ¿por qué no dar al trabajo invertido una utilidad práctica, publicándolo para que otros puedan sacarle provecho? Esta práctica supera la artificialidad inherente en general a este tipo de ejercitación, ya que el hecho de que el texto tenga una función y unos destinatarios concretos, existentes en la realidad, crea las circunstancias adecuadas para que

⁸Ver por ej. Issuu, <http://issuu.com/>

⁹Ver por ej. Edmodo, <https://www.edmodo.com/>

¹⁰Ver por ej. Prezi, en <http://prezi.com/business/?gclid=Cly-kvPTlcACFcZQ7AodoH4AsQy> también Slideshare, en <http://www.slideshare.net/espanol>.

las decisiones tomadas sobre su escritura cobren un sentido del que carecen cuando se escribe con el único fin de que un docente evalúe y califique ese trabajo.

Al igual que la anterior, esta práctica mejora la motivación, al proporcionar una razón válida para el ejercicio de la escritura. Ambas, además, garantizan en mayor medida un buen desempeño cuando se escribe para fines reales. Por eso es aconsejable buscar modos de compartir los contenidos producidos de modos creativos pero útiles, tales como la creación de un glosario o repositorio de algún tipo de información al que puedan contribuir los alumnos, o bien la publicación en sitios de acceso libre en Internet tales como alguna de las múltiples posibilidades que ofrece, por ejemplo, la Fundación Wikimedia¹¹.

Actualizar los tipos textuales que se emplean para lectura, y los que se enseña a escribir, teniendo en cuenta, en primer lugar, que algunos han caído en desuso. Este es el caso, por ejemplo, de las cartas, tan comunes en la enseñanza de lenguas extranjeras pero tan ajenas a la experiencia de los alumnos más jóvenes y de tan escaso uso en la actualidad. Sin embargo, no se debe caer en la simplificación de reemplazarlas apresuradamente por la escritura de e-mails (un formato más actual del género epistolar), sin considerar si su escritura es verdaderamente relevante para los alumnos. En lugar de los tipos textuales que han quedado en el pasado, se debe incorporar en particular el hipertexto, haciendo una revisión de las características de los tipos de texto habituales, tales como los textos académicos publicados en Internet, que en muchos casos han adquirido características hipertextuales.

Emplear hipertextos teniendo en cuenta que éstos pueden incluir imagen, audio y video. Es necesario, como decíamos, enseñar a leer y escribir textos de este tipo para garantizar una buena comprensión y capacidad de empleo y producción de estos recursos.

Enseñar a editar con procesadores de textos y otras herramientas similares de edición que ofrezcan además la posibilidad de practicar la escritura colaborativa. En efecto, es cada vez más necesario adquirir esta habilidad para una gran cantidad de situaciones de estudio y trabajo, y la educación formal debe, al menos, comenzar este proceso de aprendizaje. Idealmente, esta habilidad debería acompañarse con algún conocimiento sobre, por lo menos, edición de imágenes, que nos permita complementar nuestros textos con imágenes que completen la información de diferentes modos: el retrato del autor del que estamos hablando, el mapa del lugar al que se hace referencia, el facsímil de la primera edición del libro en cuestión...

Enseñar a publicar textos e hipertextos, por lo menos en algún tipo de versión digital, siguiendo las convenciones formales habituales en cada caso. Esto implica algún grado de conocimiento de la edición, diagramación y cuidado de los aspectos gráficos que aseguran una adecuada legibilidad y lecturabilidad.

Enseñar a almacenar y compartir textos e hipertextos, aprendiendo a seleccionar para su empleo algunos de los programas o herramientas en línea que ofrece Internet, cuyo número y variedad crece con el tiempo.

Enseñar a curar información y contenidos, es decir a evaluar su calidad y pertinencia según pautas que cada docente deberá seleccionar de acuerdo con las necesidades y objetivos de su asignatura.

Enseñar a emplear la gran cantidad de material que se puede encontrar en Internet: diccionarios, gramáticas, obras literarias completas, textos académicos, información sobre autores, y una interminable lista de otras posibilidades.

Aprender a emplear la gran variedad de información y recursos didácticos que se encuentran fácilmente en Internet, y que incluye sitios con contenidos de carácter metodológico, recursos didácticos para todos los niveles y disciplinas, y en general información sobre cualquier tema que sea necesario investigar con fines educativos.

Algunas experiencias prácticas

Narramos a continuación la experiencia adquirida en algunas actividades de enseñanza que hacen uso de la virtualidad de diferentes modos, y que esperamos resulten útiles para ejemplificar de modo concreto algunos posibles usos de herramientas digitales.

Taller a distancia de escritura de textos académicos en inglés. Se dicta desde la Escuela de Lenguas de la Universidad Nacional de La Plata¹². Es un curso virtual dirigido a estudiantes, docentes e investigadores que necesiten escribir textos académicos con fines profesionales, que se dicta desde un entorno virtual de

¹¹Ver, por ejemplo, <http://www.wikimedia.org.ar/>.

¹²Ver <http://www.escueladelenguas.unlp.edu.ar/escuela-virtual/escuela-virtual/cursos-a-distancia/taller-de-escritura-de-textos-academicos-en-ingles-1>

la misma universidad. Está dividido en dos módulos, y para cursarlo se requieren conocimientos de inglés de nivel B1 (Marco Común Europeo de Referencia, en adelante MCER) en el módulo 1, y B2 (MCER) en el módulo 2.

El procedimiento habitual de trabajo incluye la escritura de borradores sucesivos de los textos académicos escritos durante el curso en archivos de textos que se corrigen insertando comentarios. Los alumnos no reciben la versión correcta de cada error, sino una explicación sobre su naturaleza acompañada por indicaciones sobre cómo corregirlo. Este trabajo está apoyado por la posibilidad permanente de comunicarse con la tutora para hacer consultas, una serie de archivos sobre los temas de gramática incluidos en el curso, y una lista del material de consulta digital e impreso cuyo uso se recomienda y se explica. De esta manera, cada participante en el curso aprende a ser un usuario más autónomo de la lengua, ya que adquiere la habilidad de monitorear sus propios errores y de corregirlos por sus propios medios una vez finalizado el curso.

Con todos los textos producidos se organiza además un *portafolio* de cada alumno, que tiene el fin de que tanto ese alumno como la docente puedan evaluar su evolución y sacar conclusiones prácticas sobre su progreso y el tipo de ayuda que pueda necesitar. Para asegurar que estos trabajos tengan un fin práctico, se solicita siempre que cada alumno escriba sobre la disciplina a la que se dedica en sus estudios o su vida académica, y de ser posible (cosa que habitualmente sucede) se pide también la escritura de textos que necesiten escribir para fines reales, tales como enviarlos a un congreso o una publicación. Además, existe la posibilidad de que quienes lo deseen publiquen sus trabajos en un proyecto educativo con el que cuenta el curso en Wikiversity, que tiene como título *Academic Writing* puede verse en http://en.wikiversity.org/wiki/Academic_writing.

Curso de lectocomprensión en inglés. Se trata de otro curso virtual en dos módulos, también dictado en la Escuela de Lenguas de la Universidad Nacional de La Plata desde el entorno virtual Web UNLP. Está dirigido a quienes necesiten aprender a leer en inglés con fines de estudio o trabajo, y no se requieren conocimientos previos para comenzar a cursar el módulo 1. Las lecturas del curso incluyen, desde el inicio, exclusivamente textos auténticos tomados de fuentes en papel y digitales. La ejercitación consiste habitualmente en la lectura de estos textos, ayudada por el asesoramiento constante de la tutora, material didáctico en el que se explican los temas gramaticales necesarios para su comprensión, y la realización de alguna tarea relacionada con sus contenidos que se redacta siempre en español. Las respuestas se envían en archivos digitales, y la corrección se hace por medio de la inserción de comentarios. Este curso incluye también, como el anterior, algunas instancias de trabajo colaborativo, que se lleva a cabo en Google Drive.

En ambos casos, la necesidad del empleo de las herramientas digitales necesarias en un curso a distancia agrega una nueva dimensión de aprendizaje a un curso que tiene como fin primario la adquisición de ciertas destrezas en el uso de una lengua extranjera.

Comunidad virtual de práctica "Docentes en línea" (<http://docentesenlinea.fabce.unlp.edu.ar/>). Se trata de una actividad de extensión dependiente de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Su finalidad principal es contribuir a la formación de los docentes e investigadores de todos los niveles y disciplinas en el empleo de herramientas digitales en su trabajo y estudio. Por tratarse de una comunidad de práctica, nuestra actividad consiste básicamente en el intercambio de conocimientos con todos los colegas interesados en mejorar su formación y contribuir a la de otras personas, compartiendo con ellas lo que ya han aprendido, o lo que aún necesitan aprender.

La comunicación del equipo organizador se lleva a cabo por medios que, habitualmente, no son presenciales: correo electrónico, entorno virtual, Dropbox, Google Drive, al igual que la comunicación entre todos los miembros de la comunidad (incluyendo al equipo organizador), que es exclusivamente virtual y se realiza por escrito por las siguientes vías:

- Espacios de comunicación y debate: blog, entorno virtual, Facebook, Twitter, Padlet, scoop.it, Research Gate, LinkedIn.
- Espacios de información: a los anteriores, se agrega una página web.

Estos modos de comunicación han permitido que, en algo más de un año, nos pusiéramos en contacto con miles de docentes que han interactuado de diferentes modos en nuestras actividades de formación, desde la participación activa en debates hasta la respuesta a requerimientos de información de otros miembros, o el simple aprovechamiento de los recursos digitales que la comunidad pone a disposición de todos.

Consideraciones finales

Esperamos que todo lo expuesto ayude a crear mayor conciencia de la necesidad de que cada docente conozca y analice el impacto de la llegada de las tecnologías informáticas a la educación, y a la enseñanza de lenguas en particular, con el fin de tomar luego todas las decisiones prácticas necesarias para introducir los cambios que estos avances propician y hacen aconsejables. Cambios que creemos, además, deben extenderse a todas las aulas de todos los docentes en ejercicio de la profesión. A las razones apuntadas anteriormente, podemos agregar que una enseñanza más cercana a los conocimientos de los alumnos y a sus inclinaciones, es decir una enseñanza más cercana a la realidad actual, no puede sino resultar beneficiosa por ser más eficaz.

Para abundar en el tema, tal vez no haya mejor modo de terminar este trabajo que enumerando algunos resultados obtenidos en las actividades mencionadas en el apartado anterior.

Las actividades virtuales descritas nos han dado, en primer lugar, la posibilidad de llegar a interesados físicamente lejanos de la UNLP, lo cual nos permite un muy saludable y provechoso intercambio de conocimientos y experiencias con docentes e investigadores de muy diversa procedencia.

Hemos visto que los participantes muestran habitualmente una mayor motivación que en los modos tradicionales de comunicación educativa, debida, según entendemos, a la relación directa de los contenidos y la modalidad de trabajo con la práctica de los participantes y a la posibilidad de que su trabajo sea publicado y compartido, y de ese modo cumpla una función concreta y resulte un aporte efectivo al conocimiento. Seguramente no hay mejor incentivo que poder contribuir al aprendizaje de otras personas al mismo tiempo que al propio.

Nuestro trabajo docente se ha vuelto mucho más interesante, creativo y enriquecedor al incorporar la posibilidad de planificar actividades de aprendizaje a partir de un número mayor de recursos, que en muchos permiten además encontrar soluciones innovadoras y eficaces a viejos problemas.

Hemos visto además un mejoramiento en el desempeño de los participantes equivalente, y en ocasiones superior, al logrado en la enseñanza presencial, debido a las ventajas del trabajo colaborativo y al hecho de que la virtualidad requiere una mayor medida de independencia por parte de los alumnos, lo cual redundaba en una mayor autonomía en el aprendizaje. Baste como testimonio el siguiente comentario de una alumna del taller de escritura de textos académicos: “No puedo creer cuántas cosas aprendí con ustedes, ¡estoy sorprendida! No importa cuántas veces me devuelvan los borradores con correcciones, siempre aprendo algo más. ¡Esto me hace sentir muy bien!”

De modo colateral, pero sin embargo deliberado, hemos brindado la posibilidad de que se despierte o se acreciente en muchos docentes el interés por emplear recursos digitales para mejorar el trabajo propio, y para enseñar esas mismas destrezas a los alumnos.

Creemos que esta experiencia replica la de muchos otros docentes que han buscado, y encontrado, una gran variedad de otros modos de introducir recursos digitales en su labor educativa, produciendo un aprendizaje significativo mediante el uso de una renovada batería de recursos, que no descartan los anteriores sino que los complementan con los nuevos. Este aprendizaje resulta un desafío y en cierta medida un esfuerzo, que se ve recompensado con creces por los frutos que produce.

Bibliografía

- Batson, T. (2008). “Web 2.0, Secondary Orality, and the Gutenberg parenthesis”, [artículo en sitio web]. Recuperado de <http://campustechnology.com/articles/2008/03/web-20-secondary-orality-and-the-gutenberg-parenthesis.aspx>
- Briscoe, G. (2009). “Digital Ecosystems”, [artículo en pdf]. Recuperado de <http://arxiv.org/pdf/0909.3423.pdf>
- Colección Educ.ar. (s/d). “Publicar en Internet”, [material didáctico virtual]. Recuperado de http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD26/datos/sociedad_conocimiento.html
- Enríquez, S. (2014). Academic Writing, [artículo en sitio web]. Recuperado de http://en.wikiversity.org/wiki/Academic_writing
- (2014) “Comunicar educación. Apuntes desde la teoría y la práctica sobre el desafío de enseñar a través de medios digitales”. Capítulo de libro en prensa.
- Koehler, M. (2011). “What is TPACK?”, [artículo en blog]. Recuperado de <http://tpack.org/>
- Lamarca Lapuente, M. J. (2013). Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen, [sitio web]. Recuperado de <http://www.hipertexto.info/>

- Landow, G. (1997). *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*, [libro virtual]. Recuperado de <http://www.cyberartsweb.org/cpace/ht/jhup/contents.html>
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*, [libro digital]. Recuperado de <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>
- Lozano, R. (2011). Las "TIC/TAC": de las tecnologías de la información y comunicación a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento, [artículo en blog]. Recuperado de <http://www.thinkepi.net/las-tic-tac-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-a-las-tecnologias-del-aprendizaje-y-del-conocimiento>
- Massachussets Institute of Technology. (2010). "The Gutenberg Parenthesis: Oral Tradition and Digital Technology" [artículo en sitio web]. Recuperado de http://web.mit.edu/comm-forum/forums/gutenberg_parenthesis.html
- Moreno Castañeda, M. (2010). "Gestión del conocimiento en educación a distancia: potencial de los ambientes virtuales", [artículo en pdf]. Recuperado de <http://148.202.167.99/rector/sites/default/files/101021%20GESTI%C3%93N%20DEL%20CONOCIMIENTO%20EN%20EAD%20%282%29.pdf>
- Nickel, C. (2004). "Rand Spiro - Cognitive Flexibility Theory", [artículo en pdf]. Recuperado de http://ww2.odu.edu/educ/roverbau/Class_Websites/761_Spring_04/Assets/course_docs/ID_Theor_y_Reps_Sp04/spiro-Nickel.pdf
- Odetti, V. (2012). "Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora", [artículo en blog]. Recuperado de <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limites-posibilidades-metфора>
- Olson, D. y Torrance, N. (compiladores, 1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Patterson, N. (2000). "Hypertext and the Changing Role of Readers", [artículo en pdf]. Recuperado de <http://homepages.gac.edu/~mkoomen/edu241/hypertext.pdf>
- Piscitelli, A. (2010). "Post-Gutenberg es pre-Gutenberg", [artículo en blog]. Recuperado de <http://www.filosofitis.com.ar/2010/05/24/post-gutenberg-es-pre-gutenberg-quinientos-anos-de-textualidad-son-suficientes/>
- Reig Hernández, D. (2009) "Inteligencia, conciencia continua aumentada: Google nos hace más inteligentes", [artículo en blog]. Recuperado de <http://www.dreig.eu/caparazon/2009/07/07/inteligencia-conciencia-continua-aumentada-google-nos-hace-mas-inteligentes/>
- (2010). "El futuro de la educación superior, algunas claves". *REIRE, Revistad'Innovació i Recerca en Educació*, 3 (2), 98-115, [revista digital]. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/reire/article/view/196168/263002>
- Rueda, D. (2012). "La curación de contenidos, su verdadero significado", [artículo en blog]. Recuperado de <http://deborahrueda.wordpress.com/2012/03/15/la-curacion-de-contenidos-su-verdadero-significado/>
- Sabán Vera, C. (2009). "Educación permanente y aprendizaje permanente: dos modelos teórico-aplicativos diferentes", *Revista Iberoamericana de educación*, 52, septiembre-diciembre 2009, [revista virtual]. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie52a10.htm>
- Siemens, G. (2005). "Connectivism: a Learning Theory for the Digital Age", [artículo en blog]. Recuperado de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Suárez Cepeda, S. (2004). "La lectura en Internet", [texto didáctico en sitio web]. Recuperado de <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/la-lectura-en-internet.php>
- White, A. (2007). "Understanding hypertext cognition: Developing mental models to aid users' comprehension", [artículo en sitio web]. Recuperado de <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/1425/1343>

Silvia Cecilia Enríquez es máster en Entornos Virtuales de Aprendizaje (Universidad de Panamá, Virtual Educa), directora de la Comunidad Virtual de Práctica “Docentes en línea”, docente en la cátedra “Lengua Inglesa III”, y coordinadora de la sección de cursos especiales de la Escuela de Lenguas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Ha publicado artículos sobre Lingüística y Educación Virtual en revistas y actas de congresos.

MODALIDADES DE INTERACTIVIDAD EN LOS CENTROS VIRTUALES DE ESCRITURA. ESTUDIO DE CASOS: UNIVERSITY OF WISCONSIN-MADISON WRITING CENTER, COLORADO STATE UNIVERSITY WRITING STUDIO, SMARTHINKING.COM Y CENTRO DE ESCRITURA DE POSGRADO

Emilia Inés Cortina

emicortina@hotmail.com

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires – ARGENTINA

Resumen

Los Centros Virtuales de Escritura (CVE) que ofrecen a los estudiantes la posibilidad de realizar consultas en línea enfrentan el desafío de construir una propuesta pedagógica en la Web equiparable a la de los centros de escritura presenciales, basada en el trabajo colaborativo, la reciprocidad y el intercambio entre pares. Por ese motivo, a la hora de construir un diálogo auténtico entre tutor y escritor en el ámbito virtual, las elecciones tecnológicas y la modalidad de interactividad con que elige trabajar cada CVE no son neutras, sino que instalan un modelo pedagógico determinado y condicionan los tipos de aprendizaje y enseñanza que posibilita ese entorno virtual de aprendizaje.

Este trabajo revisa y compara las propuestas de cuatro CVE que trabajan con consultas en línea (*University of Wisconsin-Madison Writing Center*, *Colorado State University Writing Studio*, *Smarthinking.com* y *Centro de Escritura de Posgrado*), con el fin de analizar las modalidades de interactividad implementadas y sus implicancias para el aprendizaje y la enseñanza. Las variables contempladas para el análisis son la delimitación del auditorio que accede a los servicios del CVE; los dispositivos de consulta ofrecidos a los estudiantes (contemplando su dimensión temporal -sincronicidad/asincronicidad- y la direccionalidad del intercambio generado -uno-solo, uno-a-uno, uno-a-muchos, muchos-a-muchos); y las herramientas tecnológicas puestas en juego.

Las conclusiones del trabajo destacan que, en todos los casos, la materialización de la discusión acerca de la escritura por vía escrita, característica de los CVE, parece favorecer el desarrollo de operaciones metacognitivas y metalingüísticas por parte de los estudiantes. Se recorren y discuten las fortalezas y debilidades de los diferentes modos de interactividad (chat, correo electrónico, wikis, redes sociales, blogs), destacando que los CVE analizados se enriquecen al combinarlas y complementarlas para construir entornos de enseñanza más completos y amigables, que se adaptan mejor a los diferentes estilos de aprendizaje.

Palabras clave: Centros Virtuales de Escritura -modalidades de interactividad en línea - interacción pedagógica

Introducción

La enseñanza de la escritura en la universidad es objeto frecuente de discusión y debate desde hace ya varias décadas. En el nivel superior, son habituales las quejas acerca de las dificultades de escritura de los estudiantes. Si bien suele responsabilizarse de estas carencias a la escuela media, lo cierto es que, según afirma Carlino, "...las exigencias discursivas en la universidad son indisolubles de cada campo de estudios" (2003: 411). Por este motivo, las investigaciones sobre alfabetización superior han demostrado que quien ingresa a la universidad necesita ser guiado y acompañado en el aprendizaje de la cultura discursiva de su disciplina. Según sostiene Moyano:

La actividad académica de los estudiantes durante la carrera de grado exige prácticas lingüísticas cada vez más complejas en relación con los contenidos disciplinares y las actividades que los preparan para la investigación, el desarrollo tecnológico y la aplicación a la vida profesional. (2004: 4)

En las universidades anglosajonas, los Centros de Escritura (CE) se han desarrollado como una posible respuesta a esta problemática. Se trata de instituciones de larga tradición en Estados Unidos, Canadá y Australia, que funcionan al interior de las universidades y cuentan con un equipo de tutores (profesores y estudiantes de grado y posgrado capacitados para el rol) encargados de responder consultas referentes a la escritura por parte de alumnos de todas las carreras y asignaturas y de trabajar con ellos en la revisión de borradores.

Si bien es posible encontrar rastros de la existencia de CE desde inicios del siglo XX (Waller, 2002), su institucionalización se remonta a la década de 1970 en las universidades de Estados Unidos. Los CE habían emergido, desde principios de siglo, como una extensión del trabajo en las aulas, en donde profundizar la práctica de la escritura. Sin embargo, hacia 1970, al establecerse la admisión irrestricta en múltiples universidades estadounidenses¹, se generó un incremento en la matrícula, a la vez que una creciente presencia de minorías en las aulas. A partir del artículo "Por qué Johnny no puede escribir", publicado por *Newsweek* en 1975, se instaló la preocupación ante lo que se entendía como una *crisis de alfabetización* que afectaba al sistema educativo estadounidense en todos sus niveles. En ese contexto, se comenzó a pensar a los CE como espacios educativos de refuerzo o nivelación, desde los cuales ayudar a aquellos estudiantes que habían ingresado a la universidad sin la preparación necesaria a mejorar sus competencias de lectura y escritura. Finalmente, en la década de 1990, un nuevo impulso a estos centros provino desde los programas de enseñanza transversal de la escritura en todas las asignaturas (*Writing across the Curriculum*), que alentaban el trabajo con la escritura en todas las disciplinas. Los CE se convirtieron en el lugar desde donde dar apoyo e incluso coordinar estas iniciativas.

En los últimos años, acompañando el despliegue de las nuevas tecnologías de información y comunicación, los CE han comenzado a operar también en Internet. Así, existen hoy Centros Virtuales de Escritura (CVE), sitios web que funcionan como extensiones o complementos² en línea de los CE, con las finalidades de facilitar el acceso a recursos antes sólo disponibles de manera presencial -entre ellos, la realización de consultas al equipo de tutores-; llegar a públicos previamente inalcanzados, como los estudiantes de cursos a distancia, o aquellos con discapacidades auditivas o motoras; y afrontar las limitaciones de espacio físico de los CE ante una población estudiantil creciente (Morbacher, 2007; Carpenter, 2009).

Los CVE suelen funcionar de alguna de las siguientes maneras:

1. Como bibliotecas virtuales que reúnen materiales y herramientas de trabajo vinculadas a la escritura (guías de estudio, ejercicios, enlaces a recursos), y ofrecen funcionalidades de apoyo al CE presencial, tales como la posibilidad de coordinar encuentros con los tutores vía correo electrónico o por medio de alguna aplicación de manejo de agenda. Como ejemplos de esta modalidad, puede mencionarse

¹Según señala Waller (2002), las políticas de admisión irrestricta (no selectiva y no competitiva) "surgieron como resultado de la propuestas de acción afirmativa y el descontento creciente por parte de aquellos sectores de la sociedad que previamente habían estado privados del acceso a las universidades" (traducción propia). La *City University of New York* (CUNY) fue uno de los casos pioneros, instaurándola en 1966.

²En "Link-Up or Walk-In: Critical Thoughtson OWLs" (2003), Duis discute que los CVE sean verdaderas *extensiones* de los CE. Observando que los contenidos y el personal que se desempeña en el CE y el CVE que se le corresponde suelen ser los mismos, afirma que es más adecuado hablar de *complementos*.

al CVE de la Universidad de Hamilton³, en Estados Unidos; el Centro de Escritura Javeriano, de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali⁴, en Colombia; y el de la Universidad de Sabanci⁵, en Turquía.

2. Como un medio a través del cual encauzar consultas en línea. En estos casos, se brindan una serie de opciones de interactividad que habitualmente incluyen el envío de borradores y consultas a través del correo electrónico y la utilización del chat. Algunos centros que pueden encuadrarse en este modelo son el Centro de Escritura y Comunicación del MIT⁶, el CVE de la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill⁷, y el de la Universidad del Estado de Dakota⁸, los tres ubicados en los Estados Unidos.

En cuanto al primer modelo, vale observar que "...el papel de la herramienta es asimilable al de una 'estantería' donde se dispone el material en forma ordenada para que sea retirado" (Méndez, 2005: 17). Tal como señala Jackson:

Un CVE que provee instructivos, ejercicios, etc. simplemente reemplaza a un manual de gramática o uno de retórica que trate sobre los procesos de escritura, o a varios cuadernos de ejercicios; no es nada más que una extensión de las herramientas que los escritores ya tienen a su disposición; el CVE hace que estos recursos sean accesibles de manera más práctica al subirlos a la Web. (2000:1, traducción propia)⁹

Por lo tanto, este formato de CVE, desde el uso de la tecnología que propone, parecería sostener un paradigma de enseñanza y aprendizaje basado en la transmisión antes que en la construcción de conocimiento.

El presente trabajo se interesa por aquellos CVE que incursionan en el segundo modelo, aquellos que se arriesgan al desafío de experimentar con la realización de consultas en línea. Desafío no exento de complejidades y tensiones, como se evidencia en la extensa bibliografía al respecto. Diversos autores se han interrogado acerca de las fortalezas y debilidades, las posibilidades y los límites que presentan los CVE a la hora de efectuar consultas en línea. Principalmente, la pregunta que todos parecen hacerse es, en definitiva, en qué medida es posible trasladar al ámbito virtual el espíritu y los principios guía con los que se fundaron los CE sintetizados por Eastmond Bell (2006) en tres puntos: producir mejores escritores y no mejores textos; impulsar a los escritores a conseguir la habilidad y la confianza necesarias para mejorar su escritura; y trabajar *con* antes que *para* el escritor.

En efecto, los CE han configurado a través de los años un modo de trabajo que los define. Estas instituciones se caracterizan por una metodología colaborativa, que muchas veces contempla el trabajo entre pares y que tiende a instaurar un método de enseñanza basado en la reciprocidad, en oposición al trabajo centrado en el docente que tradicionalmente predomina en las aulas. En la declaración oficial del Consejo Nacional de Profesores de Inglés de Estados Unidos (NCTE) (1988), Harris afirma que los tutores del CE se presentan como colaboradores antes que profesores, puesto que su rol no es tomar exámenes ni repetir la información que facilitan los libros, sino trabajar en conjunto con los escritores para ayudarlos a encontrar sus propias respuestas, en función de su situación y necesidades individuales.

De esta manera, es el diálogo, particularmente a través de las preguntas y respuestas, la herramienta central en la propuesta educativa de los CE (Carlino, 2002; Eastmond Bell, 2006). El objetivo final de los tutores es, tal como señala Carlino (2002), impulsar el desarrollo metacognitivo y metalingüístico¹⁰ de los estudiantes. Afirma Carlino: "...los tutores ayudan a crear categorías para observar el propio escrito y detectar sus dificultades. El tutor 'enseña'-a través de su acción- a leer como escritor" (2002: 3). Resulta

³URL: <http://www.hamilton.edu/writing/home>

⁴URL: <http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/>

⁵URL: <http://ciad.sabanciuniv.edu/writingcenter>

⁶URL: <http://writing.mit.edu/wcc>.

⁷ Disponible en: <http://writingcenter.unc.edu/about/>.

⁸ Disponible en: <http://www.dsu.edu/academics/owl/>.

⁹"An OWL that provides handouts, exercises, etc. simply replaces a grammar handbook, a rhetorical guideline to the writing process, or various workbooks; it is nothing more than an extension of the tools writers already have at their disposal; the OWL conveniently makes these resources accessible online".

¹⁰ Siguiendo a Caldera y Bermúdez, entendemos a la *metacognición* como "...la captación consciente' de las capacidades y limitaciones de los procesos de pensamiento que originaron determinado resultado. [...] Las estrategias metacognitivas tienen como propósito desarrollar el uso de habilidades para conocer, regular y evaluar su propio proceso cognoscitivo" (2007: 251). En cuanto a la *metalingüística*, de acuerdo a estos autores, ésta "...permitiría al alumno-lector-escritor conocer y manipular de manera intencional su comportamiento lingüístico con la finalidad de hacerlo más efectivo"(2007: 254). El desarrollo de esta última clase de estrategias habilita a los estudiantes a convertirse en escritores autónomos, independientes y conscientes.

interesante la propuesta de Jackson de pensar al tutor del CE como “una ausencia presente (estar allí pero sin estar allí)” (2000:4, traducción propia¹¹):

Nosotros [los tutores] queremos dar a conocer nuestra presencia sin realmente establecerla; queremos que quienes consultan descubran su condición de escritores no debido a nosotros, sino a través de las preguntas que realizan [...]. De hecho, el tutor necesita leer esta pregunta en su contexto adecuado: ésta no es una pregunta que me hagan a mí sino una que el consultante se hace a sí mismo usándome a mí como espejo (2000:4, traducción propia¹²).

¿Cómo dar continuidad a esta propuesta pedagógica, cómo construir un diálogo real entre tutor y escritor cuando la consulta se realiza vía Web? Éste es el desafío que enfrentan hoy muchos CVE, y al que intentan dar respuesta a través del empleo de diferentes modalidades de consulta y aplicaciones web. Los CVE presentan una especificidad en su funcionamiento que no puede ser pasada por alto¹³ y las elecciones tecnológicas no son neutras, sino que inciden en la conformación de un modo de interactividad con los usuarios que se integra con un determinado modelo pedagógico.

Este trabajo se propone indagar en las propuestas de cuatro CVE que se han arriesgado a trabajar con consultas en línea. La muestra que aquí se toma considera dos CVE no comerciales vinculados a universidades estadounidenses (el CVE de la Universidad de Wisconsin-Madison¹⁴ y el de la Universidad de Colorado, *The Colorado State University Writing Studio*¹⁵), un CVE estadounidense comercial (Smarthinking.com¹⁶), y un CVE no comercial de origen argentino (el Centro de Escritura de Posgrado¹⁷). Los criterios que han motivado esta elección incluyen, en primer lugar, el impacto y el nivel de desarrollo de los CVE seleccionados, principalmente en lo que hace a la amplitud de su oferta de servicios interactivos. Los cuatro casos aquí reseñados presentan particularidades en cuanto a las herramientas de consulta ofrecidas. También se ha tenido en cuenta la diversidad de los auditorios a los que los CVE de esta muestra se dirigen (nivel medio, de grado y/o de posgrado, toda la comunidad versus estudiantes de una institución determinada) y la modalidad comercial o no comercial adoptada por ellos.

El predominio de los CVE estadounidenses en la muestra obedece al hecho de que este país ha sido el pionero en el desarrollo de los CE y CVE, y cuenta entonces con una trayectoria más extensa y continua en el área. Por este motivo, es allí donde se encuentra una mayor cantidad de casos de CVE que implementen las consultas en línea. Si bien existen un amplio número de CVE en funcionamiento en Europa y algunos en Asia y América Latina, excepto raras excepciones, éstos tienden a encuadrarse en el mencionado modelo de transmisión de contenidos y complemento de las actividades del CE y no predomina en ellos, al menos por el momento, la posibilidad de la interacción en línea.

Modalidades frecuentes de consulta en línea en un CVE

Antes de pasar al estudio de los casos mencionados, resulta pertinente hacer una breve mención a las modalidades de consulta en línea utilizadas de manera habitual por los CVE. Se optará aquí por clasificarlas atendiendo a dos dimensiones principales. En primer lugar, se atenderá a la *dimensión temporal* en que tiene lugar la interacción. Según el intercambio entre tutor y escritor se realice de forma simultánea (en tiempo real) o diferida en el tiempo, se habla respectivamente de un modalidad *sincrónica* o *asincrónica*.

Dentro de la modalidad asincrónica, el caso típico es el del chat, en el cual los participantes pueden conectarse de forma simultánea para tener un intercambio en tiempo real por vía escrita. Es habitual que los CVE opten por una aplicación de chat que permita la edición cooperativa de texto. De esta manera, el escritor puede copiar y pegar un borrador en una ventana de trabajo del programa, que podrá ser editado

¹¹ “a present absence (there but not there)”.

¹² “We want our presence known without really establishing our presence; we want writers to discover their *writerness* not because of us but because of the questions they ask [...]. In fact, when the writer asks the online tutor a question, the tutor needs to read the question in its proper context: that is, this is not a question posed to me but a question that the writer has posed to herself using me as a mirror”.

¹³ Tal como señala Eastmond Bell (2006), al pasar a realizar consultas en línea, es imposible meramente transportar al ciberespacio aquello que el tutor hacía al conversar con un estudiante cara a cara. Cambiar el ambiente y el medio a través del que se desarrolla el trabajo de tutoría daría lugar a una serie de diferencias retóricas en la tarea de los tutores.

¹⁴ Disponible en: <http://www.writing.wisc.edu/>

¹⁵ Disponible en: <http://writing.colostate.edu/>

¹⁶ Disponible en: <http://www.smarthinking.com>

¹⁷ Disponible en: <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/>

en línea tanto por él como por su tutor. Algunos CVE requieren que los escritores agenden previamente un horario para el uso del chat, en tanto otros estipulan franjas horarias en las que el tutor de turno trabaja con el primer estudiante que se conecte durante ese período.

En cuanto a la modalidad asincrónica, el caso más habitual es el del correo electrónico. Éste es comúnmente utilizado por los CVE para dos tipos de consulta: el envío de preguntas breves y específicas, y el de borradores. En este segundo caso, suele solicitarse al escritor que complete un formulario en el cual indique las características del trabajo (consigna, fecha de entrega, entre otras), el motivo de su consulta y los aspectos sobre los que desea que se centren los comentarios del tutor. Además, es habitual la inclusión de una serie de preguntas referidas a cuestiones estadísticas, que le permiten al CVE conocer mejor la comunidad de escritores que hacen uso del sus servicios.

Una segunda dimensión a tener en cuenta es la *direccionalidad del intercambio generado por la consulta*, es decir, la relación entre participantes que propicia. De acuerdo con Paulsen (1995), las relaciones posibles son de *uno-solo*, *uno-a-uno*, *uno-a-muchos* y *muchos-a-muchos*.

En primer lugar, las técnicas pedagógicas de *uno-solo* son aquellas que se caracterizan por el acceso a información en línea, permitiendo al estudiante resolver una tarea sin comunicarse con el profesor o sus pares. Ese sería el caso de los CVE que basan su funcionamiento en la oferta de materiales vinculados a la escritura, aquellos que funcionan a la manera de “estanterías”.

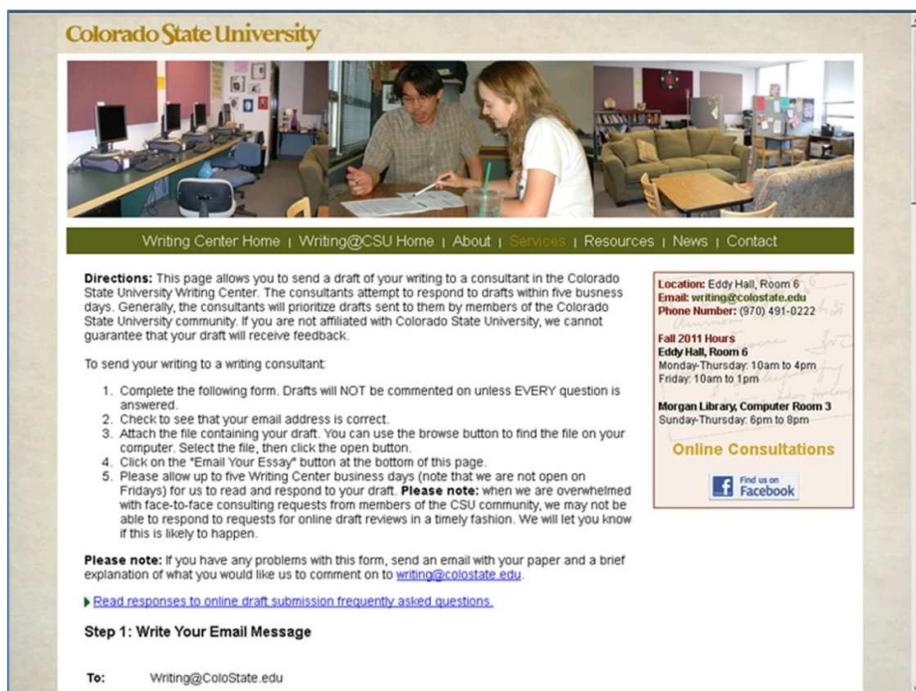
En segundo lugar, las técnicas de *uno-a-uno* son las que permiten interactuar a sólo dos participantes (en este caso, tutor y escritor). Ejemplos de ellas son el correo electrónico y el chat, a los que ya se ha hecho referencia.

En tercer lugar, las técnicas de *uno-a-muchos* estarían ejemplificadas por el modelo de la clase en línea, a través de la cual un docente puede comunicarse de modo sincrónico con una multiplicidad de estudiantes a través de la web.

Finalmente, las técnicas de *muchos-a-muchos* incluyen las redes sociales, blogs, wikis y foros. En tanto todos ellos funcionan como espacios de intercambio de información y debate, son un ambiente fecundo para el aprendizaje colaborativo, en el que los participantes se enriquecen con las experiencias y conocimientos compartidos (Pérez Sánchez, 2005).

Estudio de casos. Cuatro diseños de CVE, cuatro modalidades de interactividad diferentes

Dos CVE universitarios: el *University of Wisconsin-Madison Writing Center* y el *Colorado State University Writing Studio*



Colorado State University

Writing Center Home | Writing@CSU Home | About | Services | Resources | News | Contact

Directions: This page allows you to send a draft of your writing to a consultant in the Colorado State University Writing Center. The consultants attempt to respond to drafts within five business days. Generally, the consultants will prioritize drafts sent to them by members of the Colorado State University community. If you are not affiliated with Colorado State University, we cannot guarantee that your draft will receive feedback.

To send your writing to a writing consultant:

1. Complete the following form. Drafts will NOT be commented on unless EVERY question is answered.
2. Check to see that your email address is correct.
3. Attach the file containing your draft. You can use the browse button to find the file on your computer. Select the file, then click the open button.
4. Click on the "Email Your Essay" button at the bottom of this page.
5. Please allow up to five Writing Center business days (note that we are not open on Fridays) for us to read and respond to your draft. **Please note:** when we are overwhelmed with face-to-face consulting requests from members of the CSU community, we may not be able to respond to requests for online draft reviews in a timely fashion. We will let you know if this is likely to happen.

Please note: If you have any problems with this form, send an email with your paper and a brief explanation of what you would like us to comment on to writing@colostate.edu.

► [Read responses to online draft submission frequently asked questions.](#)

Step 1: Write Your Email Message

To: Writing@ColoState.edu

Location: Eddy Hall, Room 6
Email: writing@colostate.edu
Phone Number: (970) 491-0222

Fall 2011 Hours
Eddy Hall, Room 6
 Monday-Thursday: 10am to 4pm
 Friday: 10am to 1pm

Morgan Library, Computer Room 3
 Sunday-Thursday: 6pm to 8pm

Online Consultations

Find us on Facebook

El *University of Wisconsin-Madison Writing Center* y el *Colorado State University Writing Studio* tienen varios elementos en común: ambos funcionan en universidades norteamericanas por lo que su público es el estudiantado de la institución en la que se insertan, brindan servicios gratuitos y se destacan dentro de la amplia oferta de CVE estadounidenses por ofrecer una variada gama de posibilidades de interactividad a sus usuarios. Dentro de este abanico, los dos centros incluyen tanto servicios de consulta sincrónicos (a través del chat) como asincrónicos (a través del correo electrónico). Y, en lo que respecta a las consultas vía correo electrónico, ambos diferencian las consultas rápidas o preguntas específicas del envío de borradores y solicitan que estos últimos estén acompañados por las respuestas a un formulario, indicando las características de la consigna, los aspectos a revisar en la consulta y una serie de datos de tipo estadístico acerca del escritor.

Pero uno y otro se diferencian al menos en tres aspectos. Un primer elemento que los distingue es el público autorizado a consultar. Si bien el CVE de la Universidad de Wisconsin-Madison (WM) ofrece servicios de consulta rápida por correo electrónico a toda la comunidad, el envío de borradores y la interacción vía chat están restringidos únicamente a alumnos y graduados de la universidad. El hecho de que el sistema solicite usuario y contraseña impide la participación de usuarios ajenos a la institución. Además, se excluye del servicio a aquellos estudiantes registrados en cursos destinados al trabajo específico con la escritura (por ejemplo, clases de escritura creativa). En cambio, el CVE de Colorado State University (CSU), aunque está dirigido en primer lugar a los estudiantes de CSU, permite el uso de sus servicios por parte de toda la comunidad: la generación del usuario para acceder a todos ellos, incluidas las consultas, es libre.

Una segunda diferencia es de tipo tecnológico y organizativo y tiene que ver con el *software* y la modalidad con los que han elegido trabajar para los servicios de chat. En el WM, el *software* elegido para el chat es *Adobe Connect*¹⁸. Esta aplicación brinda servicios de conferencia web que permiten a tutor y escritor la edición cooperativa en línea de un borrador. En cuanto a la modalidad de funcionamiento, los tutores se encuentran disponibles en una franja horaria fija (de 18.30 a 21.30 de domingo a miércoles) y brindan sesiones de consulta de 45 minutos a los participantes que se conectan, por orden de acceso (no se requiere agendar un turno). A diferencia de WM, en CSU se ha optado por la aplicación *CFCbat*, la cual ofrece servicios de chat corrientes, que no incluyen la posibilidad de manipular borradores. Por otra parte,

¹⁸ Vía correo electrónico, Mike Shapiro, Coordinador del CVE de WM, me informó que en octubre de 2012 reemplazarían *Adobe Connect* por *Blackboard Collaborate*. Esta plataforma está diseñada específicamente con fines educativos y brinda herramientas para el trabajo sincrónico y asincrónico, que incluyen una pizarra digital interactiva, videoconferencias, servicio de mensajes instantáneos, servicios de conferencia vía teléfono móvil y servicio de grabación y envío de audios para foros y podcasts, entre otras. Desde WM aún no han definido cuáles de estas herramientas utilizarán.

no se indican horarios de consulta y el chat se presenta como un servicio a ser utilizado para comunicarse tanto con tutores como otros escritores, utilizando alguna de las salas existentes o creando una nueva. Por lo tanto, el modo de utilización del servicio está poco estructurado, es más libre. Sin embargo, con este tipo de funcionamiento, resulta poco probable que tutores y escritores coincidan al conectarse, restándole utilidad real al chat.

Finalmente, una tercera diferencia radica en las modalidades alternativas de interactividad que ofrece cada CVE. En WM, aparecen una serie de vías vinculadas fuertemente a la llamada *Web 2.0*¹⁹: el CVE cuenta con un blog de discusión de cuestiones relativas a la escritura, *Another Word*, donde se puede comentar libremente; un perfil en la red social de microblogging *Twitter*, y difunde recursos mediante *podcasts* y videos en *YouTube*, que pueden compartirse y ser comentados. Las aplicaciones de la Web 2.0 permiten una interacción de muchos-a-muchos, habilitando el intercambio asincrónico entre una multiplicidad de usuarios.

En CSU, en cambio, la propuesta alternativa principal es el *WritingStudio*. Esta aplicación, a la que puede acceder cualquiera que cree una cuenta, incluye herramientas para la compilación de una bibliografía, la creación de borradores, el registro y jerarquización de ideas para un trabajo de escritura, la organización de un proyecto de escritura y la generación de un blog, además de una wiki para el trabajo en equipo o un calendario personal. Mientras que las primeras tres tareas mencionadas estarían contenidas dentro de una técnica pedagógica de uno-solo, la apertura de blogs y wikis pone en juego la Web 2.0, abriendo la puerta a modalidades de trabajo de muchos-a-muchos y posibilitando dinámicas de tipo colaborativo.

Smarthinking.com y el negocio de la tutoría en línea

Smarthinking.com se presenta a sí mismo como un servicio de tipo comercial que ofrece tutoría en línea y apoyo académico durante las 24 horas, los siete días de la semana. Los servicios están virtualmente abiertos a toda la comunidad -en la medida en que los posibles usuarios estén en condiciones de pagar los aranceles- y pueden ser adquiridos tanto de forma individual por estudiantes de nivel secundario y universitario como por instituciones educativas.

¹⁹ Cabezas Mardones (2008) atribuye el origen de este término a Tim O'Reilly. La *web 2.0* o web social haría referencia al "...desarrollo explosivo de una serie de programas y servicios basados en Internet que promueven la colaboración, las redes sociales, la importancia de los individuos y las comunidades por sobre las instituciones (el modelo bottom-up, de abajo hacia arriba)" (Cabezas Mardones, 2008:5).

El sitio ofrece cuatro modalidades de interacción a los usuarios, que presenta de la siguiente manera:

1) Tutoría a pedido y en tiempo real: a partir de un sistema que minimiza los tiempos de espera, los estudiantes que lo solicitan son puestos en contacto de manera inmediata con un experto, con el que pueden trabajar en tiempo real, en la modalidad de uno-a-uno. La comunicación se establece a través de una pizarra virtual interactiva articulada con un servicio de mensajería instantánea, que permite que tutor y estudiante trabajen de forma colaborativa con texto o gráficos de cualquier tipo.

2) CVE o Centro de Ensayos: posibilita el envío de un párrafo o un texto completo a un tutor. Junto con el texto a revisar, se debe enviar un formulario que describa la consigna de trabajo, el tipo de ayuda que se solicita y las áreas con las que se requiere ayuda (por ejemplo, gramática u organización del texto). Los comentarios que reciban los usuarios se focalizarán en las fortalezas del texto, las áreas a trabajar y sugerencias para ayudar a mejorar su calidad y contenido. En el sitio web, se destaca que los tutores no corrigen ni editan los trabajos enviados.

3) Enviar una pregunta: los usuarios que no requieran una respuesta inmediata pueden enviar una pregunta a ser respondida de forma asincrónica, dentro de las 24 horas. Las preguntas deben ser realizadas mediante la pizarra virtual y el usuario recibe una notificación cuando la respuesta está disponible.

4) Agendar una consulta: los estudiantes tienen la posibilidad de agendar de forma anticipada una consulta de 30 minutos de duración con el tutor de su elección. En el horario seleccionado, el estudiante y el tutor se conectan en tiempo real a través de la pizarra en línea. Todas las sesiones son archivadas y quedan disponibles para que el usuario las consulte posteriormente, por ejemplo, a la hora de estudiar para un examen.

Los servicios que ofrece Smarthinking.com parecerían incluir pero también exceder los de un CVE, ya que las tutorías ofrecidas cubren, además de dificultades vinculadas a la lectura y la escritura, otras tantas asociadas a disciplinas como matemática, ciencias o informática. Aun así, en lo concerniente a problemas de lectura y escritura, los servicios que se ponen a disponibilidad del usuario pueden equipararse con la oferta genérica de un CVE. Las modalidades de consulta ofrecidas incluyen medios sincrónicos (las tutorías en tiempo real vía pizarra electrónica, sean o no agendadas con anticipación) y asincrónicos (a partir del envío de preguntas o de borradores). En todos los casos, la direccionalidad de la comunicación es de uno-a-uno (tutor-usuario).

El Centro de Escritura de Posgrado, un caso argentino

The screenshot shows the homepage of the 'Centro de Escritura de Posgrado'. The top navigation bar includes links for 'Inicio', 'Quiénes Somos', 'Contacto', and 'Mapa del sitio'. The main content area features a large heading 'Centro de Escritura de Posgrado' and two paragraphs of text. The first paragraph discusses the multiplication of postgraduate careers and the need for continued studies. The second paragraph focuses on writing practices in postgraduate education. A footer section contains logos for 'Cátedra Arnoux Semióloga', 'Lectura y Escritura. Medio, Servicio y Universitario', and 'Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura', along with the name 'Diseño: Laura Leibson'.

El Centro de Escritura de Posgrado es uno de los pocos casos de CVE en Argentina (y en Latinoamérica en general) que presentan la posibilidad de efectuar alguna clase de consulta en línea. Sin embargo, la modalidad de interactividad que ofrece es bastante más limitada que los casos estadounidenses que se venían analizando.

El CVE pone a disposición de los usuarios algunas guías de actividades y se les brinda la posibilidad de enviar su resolución vía correo electrónico. Se les informa que recibirán un comentario al respecto. No se requiere que el envío de las actividades sea acompañado de ninguna clase de formulario de consulta, pero se solicita responder a la totalidad de las actividades de la guía.

Se observa entonces que la modalidad de consulta que aparece aquí es únicamente asincrónica y de uno-a-uno. Si bien en principio los destinatarios del CVE parecen ser los alumnos de posgrado o graduados universitarios que tengan expectativas de continuar sus estudios, no existen restricciones para el uso del sitio ni el envío de las actividades, así que éste se encuentra virtualmente abierto a toda la comunidad.

Algunas conclusiones

¿Cómo formular una propuesta pedagógica equiparable a la de la de los CE en los CVE? Tal como se señaló en la introducción, esta pregunta atraviesa todo proyecto de CVE. Más precisamente, la problemática central de los Centros Virtuales de Escritura parece ser cómo construir un diálogo real entre tutor y escritor cuando la consulta se realiza vía web.

Según se destacaba al inicio, las elecciones tecnológicas y el modo de interactividad con que elija trabajar cada CVE no serán neutros sino que tenderán a instaurar un determinado modelo pedagógico. Las modalidades que cada CVE habilita para la interacción de los usuarios y la realización de consultas tienen importantes implicancias en los tipos de aprendizaje y enseñanza que se posibilitarán en ese entorno virtual de aprendizaje (EVA). Y esto es así, fundamentalmente, porque cada una habilita ciertos modos de trabajo y cancela o dificulta otros.

La validez de la comunicación por vía asincrónica en la modalidad de uno-a-uno (el caso del correo electrónico) ha sido fuertemente puesta en duda por varios autores (Ascuna y Kiernan, 2008; Carpenter, 2009; Eastmond Bell, 2006; Mohrbacher, 2007). Esencialmente, se señala que esta vía de comunicación podría perjudicar la lógica de trabajo colaborativo entre tutor y escritor, al incentivar las actitudes directivas en el primero. Puesto que el tutor parecería trabajar con un texto antes que con su autor -que está ausente-, existiría el riesgo de realizar un viraje hacia la corrección o edición del escrito. Por otra parte, la modalidad asincrónica parecería estimular una actitud pasiva por parte de los escritores, en tanto que, desde la óptica de estos últimos, los trabajos o respuestas recibidos por correo electrónico se asemejarían a productos terminados antes que textos en proceso. Sin embargo, tal como señala Jackson, esta tendencia a la directividad podría ser contrarrestada por un tutor consciente de los riesgos: "...queda a cargo del tutor el reducir las desventajas inherentes de la tutoría en línea al tiempo en que maximiza sus marcadas ventajas" (2000:2, traducción propia²⁰).

En cambio, cuando la asincronicidad se combina con una direccionalidad de la comunicación de muchos-a-muchos, como ocurre en los foros, wikis, blogs o redes sociales (la mencionada Web 2.0), ocurriría algo muy diferente. Como algunos autores señalan (Arango, 2004; Hunter, 2009; Pérez Sánchez, 2005), un aspecto positivo de la asincronicidad es que favorece la reflexión acerca de los mensajes y, por ende, la producción de comentarios más elaborados y completos respecto de los textos. Cuando este intercambio además involucra a una multiplicidad de lectores-escritores, especialmente si se da entre pares, parecería construirse un clima de trabajo semejante al de un taller de escritura presencial, muy propicio para el trabajo colaborativo.

En cuanto a la vía sincrónica en la modalidad uno-a-uno (el caso del chat), ésta es en general vista de forma optimista por los autores, principalmente porque su funcionamiento se aproxima al del diálogo cara a cara (Hunter, 2009). Al existir una interacción informal e inmediata, en tiempo real, parecería dar lugar a un intercambio más rico, pese a quizás demandar una duración más prolongada del tiempo de consulta (Eastmond Bell, 2006; Mohrbacher, 2007).

Señaladas las fortalezas y debilidades de cada uno de estos tipos de interactividad en línea (en algún punto, complementarios), resulta comprensible que los CVE analizados en este trabajo opten en su mayoría por combinarlos. Los dos CVE universitarios, WM y CSU, incorporan las modalidades asincrónica de uno-a-uno (correo electrónico) y de muchos a muchos (blogs, wikis, redes sociales) junto con la consulta sincrónica -el chat, que en WM se da sólo de uno-a-uno pero en CSU podría potencialmente tener una modalidad de muchos-a-muchos de haber más de dos participantes en la sala de

²⁰ "...it is up to the tutor to minimize the inherent disadvantages of the online tutorial while maximizing its distinct advantages".

chat-. En ese sentido, estos dos CVE se destacarían, dentro del conjunto analizado, por ofrecer la gama más amplia de posibilidades tecnológicas de consulta.

Particularmente, en el CVE de WM se evidencia una conciencia crítica de las limitaciones de la consulta por vía correo electrónico. Así, en el sitio web, al explicar las características de las diferentes modalidades de consulta, se aclara:

Enviar un borrador por correo electrónico es una opción que deberías explorar. Por supuesto, las consultas vía correo electrónico pueden no ser lo más adecuado para todos los textos ni todos los estudiantes, así que por favor lee toda la información al respecto (*The Writing Center @ the University of Wisconsin-Madison*, traducción propia)²¹.

Y también:

El lento intercambio en el que se basa la consulta por correo electrónico no es el más adecuado para el enfoque fuertemente interactivo que le damos a la enseñanza de la gramática y otras cuestiones de superficie lingüística. Si éstos son los puntos que más te interesa revisar, considerará en cambio una de nuestras oportunidades de instrucción en tiempo real, en persona o en línea (*The Writing Center @ the University of Wisconsin-Madison*, traducción propia)²².

La existencia de esta mirada crítica, consciente de las limitaciones y debilidades de cada modalidad de interacción, es muy importante para un funcionamiento productivo del CVE. No basta con que el centro cuente con una multiplicidad de herramientas, la clave está también en el uso que tutores y estudiantes hacen de ellas²³.

Smarthinking.com, el único caso comercial en la muestra analizada, incorpora la modalidad sincrónica y asincrónica, pero los intercambios se producen siempre de uno-a-uno y únicamente entre escritor y tutor; no existe posibilidad para la interacción entre pares.

En cuanto a la modalidad asincrónica de consulta ofrecida por este sitio, el denominado Centro de Ensayos, resulta llamativo el análisis realizado por Moe (2000), que combina encuestas y entrevistas a usuarios y tutores con su experiencia personal de uso de Smarthinking.com. La investigación termina definiendo a Smarthinking.com como un servicio veloz de edición de textos, que no responde a la modalidad de trabajo propia de los CVE. Los usuarios que encuesta y entrevista afirman que el sitio les devolvió en 24 horas un texto con correcciones y modificaciones, pero no les ofreció preguntas ni explicaciones que los ayudaran a entender sus errores. En conclusión, el sitio contribuyó a mejorar su texto pero no existió lugar para una discusión o diálogo real con el tutor que habilitara a un aprendizaje a largo plazo.

El trabajo de Moe lleva a recordar las limitaciones de la consulta asincrónica señaladas anteriormente, así como la importancia de que el personal del CVE sea consciente de ellas.

Finalmente, el Centro de Escritura de Posgrado es el que ofrece la posibilidad de interactividad más acotada: incorpora únicamente la modalidad asincrónica de consulta uno-a-uno. De acuerdo con lo ya desarrollado y sabiendo que ésta es una de las modalidades más criticadas y complejas de utilizar de forma productiva, es probablemente la menos indicada para incorporar como único método de consulta en un CVE. Las limitaciones de personal y presupuestarias, sin embargo, podrían ser el motivo que origine esta clase de diseño, probablemente el más limitado y el menos efectivo dentro de la muestra analizada. Pero, aún si estas limitaciones existen, posiblemente resulte más efectivo promover modalidades asincrónicas de consulta que funcionen mediante el esquema de muchos-a-muchos.

Esta clase de solución ha sido la elegida por el CVE de la Universidad de Purdue²⁴. Purdue viene registrando demoras a la hora de responder consultas vía correo electrónico, debido al gran flujo de

²¹ Recuperado de <http://writing.wisc.edu/AboutUs/SerTelephone.html>

²² Recuperado de <http://www.writing.wisc.edu/Individual/E-Instruct.html>

²³ Jackson (2000) retoma la diferenciación planteada por Blythe (1996) entre las *teorías instrumentales* sobre la tecnología, que la piensan como una herramienta que no necesariamente altera la práctica (todo depende del uso que de ella se haga), y las *teorías sustancialistas*, que plantean que la tecnología altera las prácticas de forma radical. Desde el punto de vista de la teoría instrumental, el trabajo y la interacción en línea no son fundamentalmente diferentes de la interacción cara a cara; desde la teoría sustancialista, la naturaleza de la relación escritor/tutor cambia completamente cuando la interacción se desplaza al ciberespacio. Una teoría crítica, en cambio, trascendería ambas posturas, al aceptar que las tecnologías introducen cambios en las prácticas pero también que los usuarios realizan elecciones para direccionar el uso que hacen de ellas.

²⁴ URL: <http://owl.english.purdue.edu/owl/>.

correos que recibe diariamente. Por ese motivo, se ha asociado con la red social de escritura OpenStudy²⁵, que permite a sus estudiantes-usuarios la posibilidad de hacer preguntas, ofrecer ayuda y conectarse con otros que están trabajando las mismas temáticas. Por su modo de funcionamiento, OpenStudy puede facilitar respuestas de forma más rápida que el CVE, ofreciendo además la posibilidad de un rico intercambio entre pares.

A modo de cierre, resulta importante destacar dos conclusiones. En primer lugar, si bien las tecnologías no son neutras y condicionan las interacciones en los CVE, es el tutor quien en definitiva puede hacer la diferencia al determinar *cómo* ponerlas en escena, en vistas de enriquecer los intercambios y convertirlos en oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje.

Y, en segundo lugar, más allá de las modalidades de interactividad incorporadas, en la medida en que los CVE promueven discusiones acerca de la escritura que se materializan precisamente por vía escrita, estos centros favorecen el desarrollo de operaciones metacognitivas y metalingüísticas. Cuando un escritor decide realizar una consulta en el CVE, se ve en la necesidad de poner en juego sus competencias lingüísticas para explicitar y objetivar sus dudas y problemas e interpretar las respuestas del tutor (Jackson, 2000). Así, en el plano virtual, la imagen del tutor como “presencia ausente” planteada por Jackson (2000:4) parece más válida que nunca:

Es nuestro trabajo [como tutores] interactuar con los escritores enfrentándolos consigo mismos, lo cual requiere que establezcamos nuestro carácter de presencia ausente. Nuestra carencia de rostro [en la web] puede ser una de nuestras mayores ventajas. Por supuesto, podría ser también uno de los mayores riesgos (Jackson, 2000:7, traducción propia)²⁶.

Bibliografía

- Arango, M. L. (2003). El foro virtual como estrategia de aprendizaje. *Revista Debates latinoamericanos*, 2 (2), [revista virtual]. Recuperado de <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-2004/documentos/Arango.pdf>
- Ascuena, A. y Kiernan J. (2008). The Problem of Email: Working to Decentralize Consultant Authority in Online Writing Centers. *Praxis, a Writing Center Journal*, 5 (2), [revista virtual]. Recuperado de <http://emil.uwc.utexas.edu/praxis/?q=node/199>
- Bermúdez, A. y Caldera, R. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 11 (37), [revista virtual], 247-255. Recuperado de http://www.quia.com/files/quia/users/compinf/hacu/blog/Alfabetizaci_yyn_acad_yynica.pdf
- Cabezas Mardones, C. (2008). Leer y escribir en la web social: uso de blogs, wikis y multimedia compartida en educación. *Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, 35, [revista virtual], 3-14. Recuperado de http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/11717/1/Serie_N%C2%BA35%2cmarzo-abril%2c2008..pdf
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad. *Panel sobre Enseñanza de la escritura, Seminario Internacional de Inauguración Subsede Cátedra UNESCO Lectura y escritura: nuevos desafíos*, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, [ponencia]. Recuperado de http://virtualnet.umb.edu.co/virtualnet/cursos/GE11400/Modulo2/pdf/nuevos/Ensenar_escribir_disciplinas_CARLINO.pdf
- . (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6 (20), [revista virtual], 409-420. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Carpenter, R. (2009). Writing center dynamics: coordinating multimodal consultations: the UWC's multimodal consultations. *The Writing Lab Newsletter*, 33 (6), [revista virtual], 11-15. Recuperado de <https://writinglabnewsletter.org/archives/v33/33.6.pdf>
- Duis, B. (2003). Link-Up or Walk-In: Critical Thoughts on OWLs. *Kairos*, 3 (1), [revista virtual]. Recuperado de: <http://english.ttu.edu/kairos/3.1/reviews/owl/bernie.html>
- Eastmond Bell, L. (2006). Preserving the Rhetorical Nature of Tutoring When Going Online. En Murphy, Christina y Byron L. Stay (Eds.) *The Writing Center Director's Resource Book*. (351-358). Mahawah: Lawrence Erlbaum.

²⁵URL: <http://openstudy.com>

²⁶ “It is our job to interface writers by providing them with their own faces, which means establishing our present absence. Our facelessness may be our greatest asset”.

- Harris, M. (1988). SLATE (Support for the Learning and Teaching of English) Statement: The Concept of a Writing Center. National Council of Teachers of English, [artículo digital]. Recuperado de <http://writingcenters.org/resources/writing-center-concept/>
- Hunter, R. (2009). Online Writing Instruction Different Media, different expectations — still good teaching, learning, and writing. *Another word*, [blog]. Recuperado de <http://writing.wisc.edu/blog/?p=101>
- Jackson, J.A. (2000). Interfacing the faceless: Maximizing the advantages of online tutoring. *The Writing Lab Newsletter*, 25 (2), [revista virtual], 1-7. Recuperado de <https://writinglabnewsletter.org/archives/v25/25.2.pdf>
- Méndez, E. (2005). La tecnología en la educación: un caso de uso en el ambiente universitario y su impacto en las prácticas de alumnos y docentes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2 (12), [revista virtual], 16-23. Recuperado de http://ie.ort.edu.uy/innovaportal/v/11512/10/ie.ort.front/vol_2_n%C2%BA_12.html
- Melzer, D. (2005). Synchronous OWL tutoring: A self-study of chat room conferences. *The Writing Lab Newsletter*, 29 (10), [revista virtual], 10-13. Recuperado de <https://writinglabnewsletter.org/archives/v29/29.10.pdf>
- Moe, H. (2000). Web Study: Smarthinking.com — online writing lab of jiffy editing service? *The Writing Lab Newsletter*, 25 (2), [revista virtual], 13-16. Recuperado de <https://writinglabnewsletter.org/archives/v25/25.2.pdf>
- Mohrbacher, C. (2007). Consulting in Cyberspace: Adventures with Online Consulting Programs. *The Writing Lab Newsletter* [revista virtual], 31 (8), abril. 10-13. Recuperado de <http://www.writinglabnewsletter.org/archives/v31/31.8.pdf>
- Moyano, E. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la curricula universitaria. *Revista Texturas*, 4 (4), [revista virtual], 109-120. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Texturas/article/view/2824>
- Ornelas Gutiérrez, D. (2007). El uso del foro de discusión virtual en la enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44 (4), [revista virtual]. Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/1900Ornelas.pdf>
- Paulsen, M. F. (1995). The online report on pedagogical techniques for computer-mediated communication, [reporte digital]. Recuperado de <http://emoderators.com/wp-content/uploads/cmcped.html>
- Pérez Sánchez, L. (2005). El foro virtual como espacio educativo: propuestas didácticas para su uso. *Quaderns Digitals*, 40, [revista virtual]. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_662/a_8878/8878.html
- Tagua de Pepa, M. (2006). Foros virtuales en la universidad como metodología de aprendizaje colaborativo. *Revista Cognición*, 8, [revista virtual], 59-74. Recuperado de <http://www.atenonline.net/cognicion/files/marcelataguaforosvirtuales.pdf>
- Waller, S. C. (2002). A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity, [artículo digital]. Recuperado de <http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>

Emilia Inés Cortina es licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y estudiante del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación en la misma universidad. Desde 2009, es ayudante alumna en Taller de Expresión I (Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, UBA). Además, investiga en comunicación y educación, interesándose por el uso de nuevas tecnologías para el desarrollo de la escritura en la universidad.

LA CIUDADANÍA DIGITAL Y EL CYBERBULLYING SE INSTALAN EN LAS AULAS A TRAVÉS DE LAS TIC

María Carolina Orgnero Schiaffino

carolina.orgnero@gmail.com

Instituto Juan Zorrilla de San Martín

Córdoba - ARGENTINA

Resumen

La alfabetización tradicional ha sufrido cambios con las nuevas tecnologías dando lugar a nuevas alfabetizaciones, y esto significa cambios en las competencias y las unidades curriculares de las escuelas. Es decir, si a un estudiante se lo consideraba alfabetizado cuando podía leer y escribir, ahora estas competencias no son suficientes si no puede desenvolverse efectivamente en el uso, consumo y distribución de lo que se encuentra en Internet, como también en la producción de contenidos. Estos cambios están impulsados por la telefonía móvil y diversos aparatos que permiten a los estudiantes conectarse con mayor facilidad, por lo que los límites de lo que sucede adentro y fuera del aula no están tan delimitados como era antes. Los cambios en el modo de interactuar entre las personas favorecidos por el uso de nuevas tecnologías presentan nuevos desafíos a los docentes en las competencias que los estudiantes necesitan en el siglo XXI. Este trabajo es una reflexión conceptual sobre ciudadanía digital, que comprende el uso responsable de la información personal y las conversaciones que se hacen sobre terceros, las huellas digitales que quedan en el uso de redes sociales, y el incremento del acoso cibernético (*cyberbullying*) potenciados por el uso de nuevas tecnologías. Se presentarán ejemplos resonantes encontrados en los medios de comunicación sobre jóvenes y adultos que hicieron usos, tanto positivos como nefastos, de las redes sociales y las consecuencias que dejaron sus acciones. Por último, se ofrecen sugerencias prácticas para abordar estos conceptos en clases de distintos niveles de escolaridad y un análisis del impacto de estos conceptos en la educación y sociedad en general.

Palabras clave: TIC - ciudadanía digital – cyberbullying

En los últimos años, la tecnología ha causado cambios en la manera en que las personas se comunican y comparten información. Para entender el alcance de estos cambios, voy a comenzar con una descripción en la transformación de la alfabetización tradicional y su impacto en las competencias para ser considerado alfabetizado. Seguidamente, voy a encuadrar la ciudadanía digital y el *cyberbullying* dentro de la competencia de e-conciencia usando ejemplos para ilustrar los conceptos e intercalando sugerencias pedagógicas para ser aplicadas en el aula.

Se entiende por alfabetización a la habilidad que una persona tiene de poder leer y escribir (Richmond, Robinson, y Sachs-Israel, 2008: 17), aunque esta definición tenga un sentido restringido. Con la evolución de la sociedad en cuanto a las comunicaciones y las demandas laborales, el concepto de alfabetización también evoluciona ampliando las habilidades que una persona necesita para poder sentirse miembro activo de la sociedad a la que pertenece y por ello también la definición incluye operaciones de cálculo numérico, y el uso de la tecnología para que la persona pueda tener independencia para desenvolverse (Richmond, et al. 2008: 35). Para captar la importancia de la alfabetización a nivel mundial, Naciones Unidas dedicó un decenio (2003-2012) para fortalecer los programas en los países más necesitados y la UNESCO colaboró con informes de evaluación sobre el programa.

El concepto de alfabetización no se encuentra aislado de las transformaciones que la tecnología está ejerciendo en la sociedad y, por ende, ya no se habla de una alfabetización sino de multialfabetizaciones

(Pasadas Ureña, 2010:20) o nuevas alfabetizaciones (Leu, O’Byrne, Zawilinski, McVerry, y Everett-Cacopardo, 2009: 265). Si bien puede que no haya una sola definición para hablar de alfabetización en el siglo XXI, los investigadores y académicos están de acuerdo en que los cambios se notan en los textos y las distintas habilidades o competencias que el usuario necesita para poder descifrar el mensaje que se encuentra en línea (Pasadas Ureña, 2010: 20). En el pasado, el mensaje era escrito con una fuerte predominancia de lo textual (Kress, 2005: 5). Ahora, el mensaje tiene una fuerte presencia de la imagen acompañada de sonido y movimiento, lo que hace que su interpretación sea más compleja. Para ello, el usuario necesita de habilidades para poder usar la tecnología, acceder a la información, e interpretar el significado del mensaje que se logra con la combinación multimodal (Pasadas Ureñas, 2010: 20).

Los cambios que se vienen dando en las competencias no son algo nuevo. Cobo Romaní (2010: 3) describe como Peter Drucker en la década del sesenta había notado que la efectividad del trabajador iba a estar diferenciada por su manejo de la información, es decir, como podía procesarla, administrarla, comunicarla, entre otras habilidades, por ende, el término “trabajador del conocimiento” (3). En tiempos actuales, para que un trabajador sea considerado efectivo debe poder contar con habilidades que incluyan lo anterior más la capacidad de pensar críticamente y desenvolverse en el mundo digital (Cobo Romaní, 2010: 3).

Siguiendo con un análisis más profundo sobre las nuevas habilidades que necesitan y diferencian a los trabajadores del presente siglo, están aquellas que combinan el uso de la tecnología y el manejo de la información y comunicación (TIC). Cobo Romaní (2010: 9) ofrece una definición sobre e-competencias que es fruto de su síntesis y propone que las e-competencias son:

Capacidades para la gestión de conocimiento tácito y explícito, empoderada por la utilización de las TIC y el uso estratégico de la información. Las e-competencias van más allá de la utilización de una TIC en particular, ya que también incluyen conocimientos y actitudes orientadas al trabajo colaborativo, la innovación y el aprendizaje constante, así como la creación de nuevas ideas para enfrentar problemas desconocidos en diversos contextos (Cobo Romaní, 2010: 8).

¿Cuál es el punto que Cobo Romaní propone con esta definición? El uso de las TIC es necesario pero no es suficiente ya que esto sería un mero uso instrumental. Además de saber usar el hardware, el usuario necesita saber qué hacer con la información que encuentra, cómo compartirla para trabajar en proyectos con otros, o cómo difundir sus propias ideas. Cobo Romaní (2010: 9-10) desglosa la e-competencia en 5 habilidades concretas: alfabetismo tecnológico, alfabetismo informacional, alfabetismo digital, alfabetismo mediático, y e-conciencia. El primero requiere que los usuarios sepan usar *software* y hardware. Durante mucho tiempo esta fue la competencia en la que más se trabajó. De hecho, los programas del gobierno argentino de entregar una computadora por alumno buscaban que éstos pudieran manejar una computadora sin dificultades. El alfabetismo informacional, también conocido por sus siglas ALFIN, plantea que los usuarios puedan localizar la información, evaluar las fuentes que la originan y determinar su credibilidad. El alfabetismo digital destaca que los usuarios puedan generar nuevo conocimiento, no sólo consumirlo, a través del uso de las TIC tanto a nivel instrumental (saber encontrar la información) como estratégica (saber producir y administrar el nuevo conocimiento generado). El alfabetismo mediático supone entender los cambios que están sufriendo los medios de comunicación en entornos virtuales. Finalmente, la e-conciencia apunta a entender el impacto y la responsabilidad que conlleva el uso de las nuevas tecnologías. Es justamente esta habilidad, la e-conciencia, la que usaré para enmarcar ciudadanía digital y *cyberbullying* porque se desprenden de los usos responsables y no responsables sobre el manejo de las nuevas tecnologías.

El concepto de ciudadanía está ligado a derechos y a responsabilidades que las personas tienen dentro de una sociedad para poder fortalecer la democracia y sus características más relevantes como son “tolerancia, libertad, y diálogo” (Meneses Rocha, 2012, ¶ 1). En la red, este concepto cobra aún más relevancia para que las personas puedan convivir amigablemente teniendo en cuenta que al no verse en persona se puede inferir erróneamente que esconderse detrás de las pantallas otorga impunidad para hacer lo que uno quiera. Además el uso de telefonía móvil potencia la distribución de la información casi en el momento en que sucede. Por ello, se habla de ciudadanía digital para referirse a aquellas prácticas que fomentan la democracia a través de la red y las redes sociales (Magid, 2010: 1; Meneses Rocha, 2012: 1-3) y se la considera una competencia básica para estar alfabetizado en el siglo XXI. Justamente como docente universitaria, Meneses Rocha (2012: 1-3) hace un llamado a la reflexión para tomar conciencia de las ventajas de las redes para practicar distintas habilidades. Entre ellas, la tolerancia por las ideas que

otros puedan compartir sobre todo cuando son opuestas; la colaboración para entablar comunicaciones con candidatos y pedirles que elaboren sobre sus propuestas políticas, y no sólo usar las redes para hablar de chismes sobre ellos; la difusión de ideas y conocimiento. La conclusión de esta catedrática es que son pocos los ciudadanos que verdaderamente están haciendo uso de las redes sociales para aprovechar el espacio virtual, y no siempre se hace de manera responsable. Es por ello que los docentes debemos incluir esta competencia dentro del curriculum para preparar a nuestros estudiantes del futuro como ciudadanos.

Una manera de preparar ciudadanos responsables es entrenarlos en el manejo de la información que se encuentra o genera en “la calle” como también en el aula porque los límites entre los dos contextos no están tan delimitados como ocurría antes, ya que la información se distribuye fácilmente. Los teléfonos y aparatos móviles han acortado los espacios y los tiempos para la producción de información lo que implica que mucha información se comparte sin ser analizada y sin contemplar las consecuencias que esto puede tener para las personas involucradas. En el pasado, el manejo de información que sucedía en la calle era tarea de un periodista, pero ahora los límites se han esfumado ya que los aparatos móviles permiten captar el evento en el momento que sucede y distribuirlo rápidamente. De hecho, la UNESCO, a través del informe de Wilson, Tuazon, Akyempong, y Cheung (2011), publicó recientemente un trabajo para docentes que reconoce la importancia de la Alfabetización Mediática e Informacional conocida por la sigla AMI. El trabajo está preparado para que los docentes puedan enseñar estas habilidades en sus aulas con el objetivo de guiar a sus estudiantes a los entiendan cómo acceder y evaluar la información. Además, quieren preparar a sus estudiantes para entender cómo están cambiando los medios de información, el papel que cada usuario tiene en la formación de las noticias, y lo que comparte con terceros. Es interesante destacar que esta alfabetización estaría uniéndose a la Informacional antes descrita en la lista que ofrece Cobo Romani (2010), lo que también pone de manifiesto el carácter dinámico de los conceptos para adaptarse a las necesidades actuales como también mencionaba al principio del artículo.

¿Por qué es relevante el desarrollo de la competencia de ciudadanía digital en las escuelas? Porque cada foto y comentario que los estudiantes y usuarios dejan asentados en las redes sociales es algo que queda para la posteridad y no puede eliminarse fácilmente. Cada uno de estos actos constituye una huella que perdura en el tiempo y espacio, y se la denomina huella digital (Johnson, 2009: video) o “senderos de datos que dejamos en línea” (Dudenev, Hockly, y Pegrum, 2013: 36). Para ilustrar este punto, voy a usar dos casos de dos atletas olímpicos que vieron truncadas sus participaciones en Londres 2012 por el uso indebido de las redes sociales. En el primer caso, una atleta griega reenvió un tuit que contenía un “chiste” sobre una etnia africana. Su tuit causó malestar en la sociedad griega a cuatro días de partir hacia Londres. Si bien la atleta borró su cuenta de Twitter, su tuit había sido reenviado a miles de sus seguidores. Aunque luego pidió disculpas públicas, el daño estuvo hecho y eso le costó su participación en la Olimpiadas de Londres 2012 (Nellas, 2012: 1). Un ejemplo similar se dio con un jugador de futbol que después de haber perdido con su equipo suizo, envió un tuit en el que descargaba su enojo contra el otro equipo (Dunbar, 2012: 1). En este caso, el atleta fue expulsado de Londres al día siguiente.

¿Qué tienen estos dos ejemplos en común? Que dos personas jóvenes cuyas edades oscilaban entre los 21 y 23 años hicieron un uso indebido de las redes sociales, ya sea a modo de chiste (reenviando) o bien para descargar su enojo (generando) tuits, lo que muestra una falta de respeto y tolerancia hacia el otro. Estos ejemplos también demuestran que si bien los jóvenes son más rápidos en incorporar nuevas tecnologías a su vida personal, necesitan ser educados para tener un uso responsable en la creación y distribución de información potenciado por las redes sociales.

Desde el punto de vista pedagógico, los docentes pueden pedirles a los estudiantes que abran cuentas de Twitter y posteen a modo de reflexión sobre un tema que se conversa en clase. El posteo se va a identificar con un símbolo (#) llamado *hashtag* que permite localizar lo que se escriba en referencia a ese tema específico. Una vez que los tuits se envían, les piden a los estudiantes que reenvíen desde sus cuentas aquellos que les parecieran más innovadores. Después les dicen que borren los tuits que originó cada estudiante. ¿Pueden repetir esta acción con los que recibieron? Simplemente no. Una vez que un tuit fue reenviado, el autor no tiene acceso a la nueva dirección que dicho tuit tomó, es decir, no tiene más control sobre él y no lo puede eliminar porque no está a su alcance. Este simple ejercicio replica el caso de los atletas antes mencionados. El secreto está en demostrarlo y luego volver a revisar el caso porque la práctica le da sentido a lo que se menciona en los artículos.

Los dos casos anteriores se pueden englobar dentro de usos ‘no responsables’ de redes sociales, como lo son también el *bullying* y el *cyberbullying*, y que afectan a nuestra sociedad de manera cada vez más marcada. Del Río Pérez, Sádaba, y Bringué (2010) primero definen *bullying* como “un acto o

comportamiento agresivo e intencionado llevado a cabo por un grupo o un individuo repetidamente y a lo largo del tiempo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente” (116). Estos autores marcan en su definición los componentes de: agresión, víctima, uno o más agresores, y que el comportamiento se ejecuta en un lapso de tiempo, aunque no todos los autores lo vean así, como se explicará en los próximos párrafos. Obviamente es innegable que hay una cuestión de poder entre el que ejerce la agresión y el que la sufre. Este último puede sufrir daños psicológicos tan severos que pueden afectar su autoestima, su desarrollo escolar, y en los casos más agudos, contemplar el suicidio como una solución para terminar con su aflicción (Del Río Pérez et al., 2010: 116).

El *cyberbullying*, también denominado acoso, tiene las características del *bullying* potenciado por el uso de la tecnología. ¿Cómo se identifica? Baldasare, Bauman, Goldman, y Robie (2012: 128) determinaron que no siempre es sencillo poder definir el *cyberbullying* porque engloba muchos comportamientos y porque depende del punto de vista que se lo considere. Estos autores sostienen que *cyberbullying* incluye la “tecnología, un impacto o efecto negativo y repetición” (Baldasare, et al. 2012: 128) aunque reconocen que la repetición es un componente debatido por otros autores. En el análisis del argumento que presentan en su trabajo, Balsadare et al. (2012: 128) indican que en el *bullying* tradicional la repetición es una constante. Sin embargo, en el *cyberbullying* es distinto porque el mensaje puede ser leído por una vasta audiencia que a su vez puede reenviarlo o copiarlo y una sola vez bastaría para dañar a terceros por lo que la repetición irrelevante.

Siguiendo con aproximaciones a una definición de *cyberbullying*, Kenworthy, Brand y Bartrum (2012: 86) aluden a seis tipos de *cyberbullying* que se diferencian según el lenguaje que los usuarios emplean en sus mensajes:

1. Ofensa o insulto: causar peleas en línea que se caracterizan por su lenguaje vulgar u ofensivo;
2. Hostigamiento: enviar mensajes ofensivos de manera repetitiva;
3. Denigración: postear o enviar chismes sobre una persona con el objeto de dañar su reputación o sus amistades;
4. Divulgación: compartir los secretos o fotografías humillantes de otras personas;
5. Exclusión: excluir a una persona de un grupo en línea de una manera intencional y cruel;
6. Acoso cibernético: comunicar ideas que incluyen amenazas y fomentan el miedo.

Es decir, se puede detectar un comportamiento agresivo cuando se postea información falsa sobre una persona en un muro público con el fin de dañar su reputación, o bien enviarle muchos mensajes a una persona con el fin de acosarla (Kenworthy, et al., 2012: 86). Sin embargo, un mensaje con características negativas se puede haber posteado una sola vez sin que el que lo envíe considere su alcance en las redes y luego acompañarlo de una disculpa pública. ¿Se habla de *cyberbullying* si el incidente ocurrió solo una vez? Como se indicaba antes, algunos opinan que sí y otros que no, según la postura que se tome.

A continuación, describiré un ejemplo que se podría encuadrar como ofensa, denigración, u hostigamiento según la tipología de lenguaje antes descrita. En el año 2014, Mirtha Legrand invitó a uno de sus almuerzos a la conocida psicóloga chilena Pilar Sordo. Como es habitual en su programa, la producción recibió mensajes del público a través de Twitter o en redes sociales para hacer comentarios sobre los invitados o bien para dejarles preguntas. Una de esas personas fue Carolina Aguirre quien fuera la productora del entonces famoso programa *Las Guapas*. Ella estaba en franco desacuerdo con las ideas que Sordo proponía, y es saludable manifestar su desacuerdo. Sin embargo, Aguirre se expresó con un lenguaje vulgar, envió numerosísimos mensajes, y denigró a la psicóloga (Fuerte polémica con Pilar Sordo por un tuit de Carolina Aguirre, 2014). Algunos de los tuits de Aguirre no se pueden producir aquí por el tono del vocabulario. Y dentro de los más “leves” fue, “Yo te voy a decir cual es “MI ROL COMO MUJER” en esta sociedad, Pilar. Patearte la cabeza como en el Mortal Kombat”. Ese es mi rol” (Aguirre, 2014). Me pareció relevante incluir este ejemplo porque la persona que lo escribía juega un papel en los medios y produce un programa que lo vio mucha gente. Tal vez sin planteárselo como meta, ella se convirtió en un modelo para que otros la imiten, y de hecho tiene un número impresionante de seguidores en su cuenta de Twitter. Si nadie del entorno de la producción de Mirtha o de Sordo elevaron una queja pública con respecto al modo en que se la trató a la chilena, entonces la gente interpreta que está bien hablar así. Y esto es justamente lo que no se debe hacer ni virtualmente ni presencialmente. Los modelos a los que todos estamos expuestos, y particularmente, los que siguen o ven los adolescentes tienen que ser motivo de conversación en el aula porque la ciudadanía digital no se estudia para rendir un

examen, sino que se vive y se practica. Además su uso requiere de pensamiento crítico que se vislumbra en cómo se arman los mensajes y cómo se analizan las malas acciones de otros para no emularlas.

En nuestro país, el mal uso de Twitter que se analizó en este ejemplo no parece tener ningún tipo de penalización. En general, existe muy poca legislación para tratar los casos de *bullying* y en especial los de *cyberbullying*. Esto es sin duda un punto a tener en cuenta por la sociedad para pedirles a los legisladores un mayor énfasis que procure buscar soluciones tendientes a resolver estos casos que afectan a muchas personas y buscar amparar a las víctimas. Por ejemplo, en España no hay una figura penal que tipifique estos actos de *cyberbullying* para describir las conductas que los caracteriza por lo que se recurren a actos similares en otros contextos para penarlos (Miró Linares, 2013). La importancia de entender el efecto del *cyberbullying* es crucial ya que el ciberespacio tiene la capacidad de “hacer perenne lo que en el espacio físico es caduco y de convertir una broma en una humillación perpetua” (Miró Linares, 2013: 64-5).

Si bien no fue una broma, el caso de Twitter que voy a describir a continuación constituyó un acto de difamación que a través de este canal se convirtió en perenne y en el que aún hoy se pueden encontrar tuits al respecto. Este caso ocurrió en Inglaterra y sentó jurisprudencia en el año 2013. A fines de 2012, un programa de noticias de la BBC hizo comentarios sobre un supuesto pedófilo sin nombrar al acusado pero dando datos muy precisos sobre él, lo que generó un escándalo porque la información fue falsa y no fue debidamente comprobada (Wasserman, 2012: 1). Entre los que escucharon el programa estaba un panelista de un programa de televisión apellidado Davis que originó el primer tuit con las especulaciones sobre la persona en cuestión esta vez nombrándolo, y lo envió a sus más de 450.000 seguidores. Inmediatamente se generó una serie de retuiteos sobre el tema. Como resultado de esta acción, la víctima presentó acciones legales contra la BBC, Davis y todos los que retuitearon el mensaje (Sweney, 2013: 1) como también exigió disculpas públicas (Wasserman, 2012: 1). También hizo una distinción entre los usuarios de Twitter: si la persona tenía menos de 500 seguidores pagaban una multa en forma de donación a la organización de caridad de su elección junto con la disculpa. Para aquellos que tenían más seguidores, pagaron una suma más elevada (Halliday, 2013: 1). A modo de corolario, Davis manifestó, “De mi propia experiencia, puedo advertirles de los peligros de retuitear” (Sweney, 2013: 3). Este ejemplo nos ilustra que hay naciones que están tomando medidas cuando hay un uso indebido de una red social que afecta el buen nombre del ciudadano.

Desde el punto de vista pedagógico, los docentes pueden contextualizar una situación y usarla como base para luego pedirles a los estudiantes que trabajen en grupos y generen un mensaje que contenga cada una de las tipologías del lenguaje que se enumeran anteriormente como tipos de *cyberbullying*. Una vez que compartieron sus resultados en clase, los docentes les piden que hagan un ejercicio de escribir mensajes que disientan pero de una manera correcta y que pueda vislumbrarse las emociones que cada mensaje incluye sin que el receptor se sienta ofendido.

En el caso tradicional del *bullying*, Del Río Pérez, et al. (2010: 117) mencionan que la víctima puede encontrar refugio en su hogar, al menos un lugar que no le recuerde lo que padece a diario en el colegio. Pero en los casos de *cyberbullying*, el acoso no tiene límites cuando la acción se repite muchas veces a través de mensajes de texto o posteos en redes sociales y la víctima tiene la posibilidad de releerlos constantemente. A eso se le suma que la audiencia no está delimitada a un lugar de la escuela o institución sino que pasa a ser pública, y en algunos casos, el material compartido se puede viralizar (muchas personas viendo el evento por las redes sociales). Esto se complica porque la víctima revive su acoso cada vez que recibe un texto o entra a una red social. Tampoco lo simplifica la posibilidad de que el agresor actúe bajo el anonimato, es decir con una identidad falsa, lo que puede causar una sensación de menor culpabilidad por sus acciones o ser menos consciente del daño que está causando (Del Río Pérez, et al., 2010: 118) pero no por ello menos responsable de sus acciones.

Son innumerables los casos de acoso que se han registrado en Argentina. Se han registrado ejemplos en los que mientras la víctima es agredida, un grupo de compañeros capta el evento con sus teléfonos celulares y lo suben acto seguido a la red, como mencionaba al principio de este trabajo, sin que medie ningún análisis de si lo que se hizo está bien o perjudica a alguien. Por ejemplo, en la localidad de Villa María en Córdoba, un alumno fue golpeado por otro mientras un grupo filmaba lo que sucedía hasta que alumnos mayores separaron a los dos alumnos. Si bien no hubo un final trágico, la víctima se sintió mortificada porque el video se subió a las redes, luego se eliminó, pero la gente ya lo había guardado en sus computadoras (Cruzado, 2011: 1-2), lo que demuestra como queda registrada la huella digital antes mencionada. En otras situaciones, los finales no son felices como fue la situación de la renombrada Amanda Todd (“El acoso”, 2012: 1-2), quien se suicidó ante la impotencia de frenar las burlas de las que fue víctima durante años.

Estos ejemplos nos ilustran la importancia de educar en el uso responsable de la información que se sube a las redes sociales, y por extensión se va preparando al ciudadano digital. Además, los docentes pueden utilizar estas noticias (que suelen lamentablemente tener una gran difusión) como casos de estudio con los siguientes pasos como sugerencia. Primero, preguntarles a los estudiantes qué conocen sobre el caso en cuestión. Segundo, entregarles una copia de la noticia, o si hay Internet en el aula darles una dirección para acceder al mismo. Tercero, pedirles a los estudiantes que hagan una comparación entre lo que sabían y lo que les aportó la lectura del tema. Este es un buen ejercicio para practicar oralidad y articulación de ideas. Cuarto, los docentes pueden preparar una serie de preguntas tendientes a generar conciencia sobre cómo ciertas situaciones se pueden evitar o si se ha hecho un daño buscar la manera de solucionarlo. O bien, los estudiantes pueden generar las preguntas ya que se pueden agrupar según la respuesta pida un “hecho” o “una inferencia”. Por ejemplo, ¿de qué ciudad era la atleta? y ¿tuvo la atleta una opción de no reenviar lo que recibió? Una vez que los estudiantes han recibido modelos de estas preguntas, cuando se les pide a ellos que las generen empiezan a darse cuenta de la diferencia entre dichas categorías. Se puede seguir los puntos en ese orden o bien establecer uno nuevo. Finalmente, no es menor preguntarse: ante el conocimiento de que existe un caso de *cyberbullying* en el ámbito escolar, ¿qué papel juegan los docentes, los alumnos y los padres? ¿Reportan estos hechos o los ignoran? Este es un problema serio que tiene que ser atendido por todos y no se va a ir por ignorarse, al contrario, la ignorancia puede potenciar las consecuencias.

¿Qué sucede en Argentina con el uso de Internet entre los jóvenes? UNICEF (2013) preparó un informe sobre los adolescentes y su comportamiento en Internet, relevando datos de 500 jóvenes de entre 12 y 20 años en Argentina. Dentro de sus resultados publicados, me gustaría analizar tipos de mensajes recibidos y cuestión de seguridad. Por un lado, un 17% indica que envió un mensaje ofensivo, 30% recibió un mensaje ofensivo, 23% tuvo alguna foto posteada de la que se avergüenza, y un 17% tuvo alguna foto de la que se burlaron. Estos resultados sirven para ilustrar que un alto porcentaje de jóvenes ha tenido experiencia de primera mano con algún grado de *cyberbullying*. También ejemplifica que cuando se habla de este tema no está tan alejado de nuestros jóvenes como algunos adultos creen. Además, se vuelve a reforzar la necesidad de que sea un tema tratado asiduamente en clase. Por otro lado, cuando los jóvenes hablan sobre seguridad en Internet, el 49% lo hace con amigos, el 46% en la escuela, 45% con los padres, el 29% con algún otro familiar (este grupo está conformado por un 82% de mujeres), un 13% nunca habló con nadie, y un 5% no sabe o no conoce (estos dos grupos juntos forman un 18%). Estos resultados muestran que la fuente de donde los estudiantes obtienen información es vital para luego poder tomar decisiones. Si bien el porcentaje que acude a los padres está muy junto a lo que sucede en las escuelas, cabe preguntarse ¿cuán actualizados están los padres de los cambios que se están dando en la alfabetización? Por eso también la importancia de que padres y docentes trabajen en forma conjunta.

¿Cómo pueden participar los docentes en la educación de la población que está usando masivamente las redes sociales? Primero, los docentes necesitan familiarizarse con los cambios que se están produciendo en la alfabetización tradicional que están dando lugar a las nuevas alfabetizaciones por el uso de la tecnología. Esto implica la capacitación docente continua para poder llevar a sus aulas los cambios que se trasladan a las competencias necesarias para poder seguir alfabetizado en este siglo, y en muchos casos, compartir estos conocimientos con los padres de los estudiantes para que los apoyen en la tarea de educarlos en estas nuevas prácticas. Como dice Coll (2005: 9), los nuevos analfabetos no serán los que no puedan leer ni escribir sino los que no puedan participar de la cultura digital. Hockly (2012: 110) advierte que el desarrollo de competencias es algo que lleva tiempo, hay que enseñarlas y aplicarlas ya que no consiste en marcar con una cruz una lista de competencias cuando se enseñan por primera vez. Además Hockly insiste en que el uso de la tecnología va más allá de la parte técnica y hay que abordarlo desde las prácticas sociales, como hemos estado describiendo en esta sección.

No es suficiente hablar y crear espacios de reflexión sobre redes sociales sino que los docentes necesitan emplearlas activamente en las clases para que la teoría y la práctica acompañen a un modelo que les permita a los estudiantes comprender el alcance que tienen las redes y sus acciones. Esto requiere que los docentes hagan cambios en sus prácticas personales, como por ejemplo usar Twitter en forma diaria, para luego llevarlo a sus aulas, y de esta manera incorporar redes sociales con fines pedagógicos. El cambio está también dado en que los estudiantes comprendan la diferencia de los propósitos con las que se usan las redes sociales dentro y fuera del aula. Twitter puede ser un componente importante dentro del aula (Rosenthal Tolisano, 2012: 1) donde los estudiantes pueden responder a un ejercicio creando un tuit como se mostró anteriormente, o hacer uso de redes sociales, como es el caso de Facebook, para compartir proyectos que tienen un beneficio en la comunidad, como lo hizo la fundadora de Patitas de

Perro cuyo objetivo es salvar a los animales sin dueño de la calle y buscarles un hogar (Guerra, 2012: 1). Estos dos casos son buenos para mostrar que el uso de tecnología bien implementado y pensado puede generar cambios positivos en la sociedad y no se asociarse con usos negativos únicamente.

Los ejemplos que se analizaron en este artículo ponen de manifiesto que estamos en el medio de cambios profundos en la sociedad, y la escuela no puede quedarse al margen de lo que sucede afuera de las aulas. Se sugiere planificar la incorporación de las TIC de manera gradual para que los docentes vayan implementándolas de a poco pero constantemente. Elegir no incluir las TIC en las aulas puede causar mucho daño a la larga, como muchos jóvenes muestran a través de sus actos. Las acciones de los estudiantes resultan en parte generadas por la ignorancia de cómo sus actos pueden afectar la vida de terceros. La enseñanza explícita sobre ciudadanía digital y *cyberbullying* es para todos los niveles de escolaridad, con las adaptaciones propias, ya que los cambios que las TIC producen en la alfabetización tradicional afectan a niños y adultos por igual, como lo demostraba el ejemplo de la joven que mandó un tuit y le costó su carrera olímpica en atletismo. El manejo de la información pone de manifiesto hoy más que nunca la necesidad del desarrollo del pensamiento crítico desde una temprana edad. La escuela no puede estar ajena a las transformaciones sociales y necesita actualizar su currículum para reflejar los usos que los estudiantes están haciendo de la tecnología. Más aún, los institutos de formación docente necesitan incorporar estas prácticas para entrenar futuros docentes con una excelente preparación.

Bibliografía

- Aguirre, C. [Carolina Aguirre]. (2014, Mayo 4). Yo te voy a decir cuál es "MI ROL COMO MUJER" en esta sociedad, Pilar. Patearte la cabeza como en el Mortal Kombat. Ese es mi rol. [Tuit]. Recuperado de: https://storify.com/infonews/el-cruce-con-pilar-sordo-y-la-reaccion-en-twitter?utm_source=embed_header
- Baldasare, A., Bauman, S., Goldman, L., y Robie, A. (2012). Voices of college students. En Laura A. Wankel, Charles Wankel (Comp). *Misbehavior Online in Higher Education* (Cutting-edge Technologies in Higher Education, Volume 5). (127-155). Reino Unido: Emerald Group Publishing Limited.
- Cobo Román, C. (2010). Nuevos alfabetismos, viejos problemas: El nuevo mundo del trabajo y las asignaturas pendientes de la educación. *Razón y Palabra*, 73, 1-13. [revista virtual] Recuperado de: www.razonypalabra.org.mx
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOC Papers* [revista virtual]. N.º 1. UOC. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf> ISSN 1885-1541.
- Cruzado, L. (2011, Noviembre 16). Le pegan por ser gordo, lo filman y lo suben a la Web. Clarín. [periódico virtual]. Recuperado de http://www.clarin.com/sociedad/pegan-gordo-filman-suben-Web_0_592140872.html
- Del Río Perez, J., Sádaba, C., y Bringué, X. (2010). Menores y redes ¿sociales?: de la amistad al *cyberbullying*. *Juventud y nuevos medios de comunicación*, 88, 115-129.
- Dudene, G., Hockly, N., y Pegrum, M. (2013). *Digital literacies: Research and resources in language teaching*. New York: Taylor y Francis.
- Dunbar, G. (2012, July 30). Switzerland expels Morganella for racist tweet. [entrada de blog]. Recuperado de <http://www.nbcolympics.com/news-blogs/soccer/swiss-olympic-team-expels-player-for-racist-tweet.html>
- . El acoso por Internet que terminó en tragedia (2012, Octubre 16). *Clarín*. [periódico virtual] Recuperado de: http://www.clarin.com/sociedad/acoso-Internet-termino-tragedia_0_793120816.html
- . Fuerte polémica con Pilar Sordo por un tuit de Carolina Aguirre (2014, Mayo 5). Todoshow. [revista virtual]. Recuperado de: <http://todoshow.infonews.com/2014/05/04/todoshow-142338-fuerte-polemica-con-pilar-sordo-por-un-tuit-de-carolina-aguirre.php>
- Guerra, R. (2012, Agosto 22). Este trabajo me cambió la vida. *La Voz del Interior*. [periódico virtual]. Recuperado de <http://www.lavoz.com.ar/print.php?site=lavoz&nid=350271>
- Halliday, J. (2013, February, 21). Lord McAlpine drops some Twitter defamation cases. *The Guardian*. [diario virtual]. Recuperado de: <http://www.theguardian.com/media/2013/feb/21/lord-mcalpine-twitter-defamation-cases>
- Hockly, N. (2012). Digital literacies. *ELT Journal*, 66 (1) 108-112. doi: 10.1093/elt/ccr077.
- Johnson, S. (2011). Digital footprints- Your new first impression. [video]. Recuperado de: <http://vimco.com/42144350>

- Kenworthy, A., Brand, y J., Bartrum, D. (2012). The ripple effect of positive change: raising awareness of cyberbullying through a community-based service-learning project. En Laura A. Wankel, Charles Wankel (Comp). *Misbehavior Online in Higher Education* (Cutting-edge Technologies in Higher Education, Volume 5). (81-103). Reino Unido: Emerald Group Publishing Limited.
- Kress, G. (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. *Computers and Compositions*, 22, 5-22. Doi: 10.1016/j.compcom.2004.12.004
- Leu, D., J., O'Byrne, W. I., Zawilinski, L., McVerry, G., y Everett-Cacopardo, H. (2009). Expanding the New Literacies conversation. *Educational Researcher*, 38 (4), 264-269. Doi: 10.3102/001389X09336676
- Magid, L. (2010, November 7). Digital citizenship includes rights as well as responsibilities. [entrada de blog]. Recuperado de http://www.huffingtonpost.com/larry-magid/digital-citizenship-inclu_b_780127.html
- Meneses Rocha, M. E. (2012, Mayo 3). Ciudadanía digital: Competencia del individuo en el siglo XXI. *El Universal: SNC Portal Informativo*. Recuperado de: <http://www.itesm.edu/wps/wcm/connect/snc/portal+informativo>
- Miró Linares, F. (2013). Derecho penal, cyberbullying y otras formas de acoso (no sexual) en el ciberespacio. *Revista de Internet, derecho y política (IDP)* 16, 61-75. Fecha de consulta: 12/04/2014. doi: <http://10.7238/idp.v0i16.1838>
- Nellas, D. (2012, July 26). Greek triple-jumper expelled from London for racist tweet. [Entrada de blog]. Recuperado de <http://www.nbcolympics.com/news-blogs/track-and-field/greek-triple-jumper-expelled-from-london-for-racist-tweet.html>
- Pasadas Ureña, C. (2010). Multialfabetización y redes sociales en la Universidad. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7 (2), 17-27.
- Richmond, M., Robinson, C., y Sachs-Israel, M. (Comps.) (2008). *El desafío de la alfabetización en el mundo: Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003-2012*. Francia: UNESCO.
- Rosenthal Tolisano, S., (2012). *RU ready 4Twitter*. [entrada de blog]. Recuperado de: <http://langwitches.org/blog/2012/08/04/r-u-ready-4twitter/>
- Sweeney, M. (2013, Octubre 24). Lord McAlpine settles libel action with Alan Davies over Twitter comment. *The Guardian*. [periódico virtual]. Recuperado de: <http://www.theguardian.com/media/2013/oct/24/lord-mcalpine-libel-alan-davies>
- Unicef (2013). *Acceso, consumo, y comportamiento de los adolescents en Internet*. [presentación powerpoint]. Recuperado de: http://www.unicef.org/argentina/spanish/media_26131.htm
- Wasserman, E. (2012). Libel by Tweet. *HuffPost Media*. [entrada de blog]. Fecha de consulta: 27/11/13.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Cheung, C. (2011). *Alfabetización mediática e Informativa: Curriculum para profesores (17-23)*. París, Francia: UNESCO.

María Carolina Orgnero Schiaffino obtuvo su doctorado en *Adult Learning* de la Universidad de Connecticut y es egresada de la UNC. En la UNRC dicta un Seminario de Tecnología en el grado, y posgrados en distintas universidades del país. Participa en la cátedra de Pedagogía en el Instituto Juan Zorrilla de San Martín. Enseña clases a distancia e investiga sobre alumnos no tradicionales. Publica y participa activamente en congresos nacionales e internacionales.

LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA, EN BUSCA DE LA ESPECIFICIDAD DE UNA DIDÁCTICA

Alejo Ezequiel González López Ledesma

alejogll@hotmail.com

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Ciudad de Buenos Aires – ARGENTINA

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo realizar un análisis de dos recursos del portal Educ.ar pertenecientes a la Colección Literatura y TIC, la cual se propone desarrollar la inclusión de nuevas tecnologías en el área de Literatura a partir del trabajo con diversos escritores argentinos del siglo XX. Con el propósito de llevar adelante esta tarea analítica, se exploran diferentes formas de inclusión tecnológica adscribibles al campo de la Tecnología Educativa y, entre ellas, se rescata el concepto de inclusión genuina (Maggio, 2012) y la categoría de alfabetización crítica y creativa (Buckingham, 2006, 2008). El primero presenta al mismo tiempo los beneficios de brindar una mirada no instrumental sobre la relación entre inclusión tecnológica y disciplinas específicas, y de ofrecer una mirada relacional, cultural sobre las TIC. La segunda proporciona un criterio que permite valorar las propuestas analizadas en función de su creatividad y sustancia crítica, elementos que entendemos como fundamentales a la hora de pensar en la inclusión de las TIC en la escuela.

Palabras clave: TICs - Didáctica - Lectura y escritura

Al hablar de las “nuevas” tecnologías, entonces, debe quedar en claro que lo más nuevo tal vez no sea la tecnología, la cosa en sí, sino todos los otros cambios que la acompañan. (Burbules y Callister, 2001: 23)

Introducción

La discusión instalada en el campo educativo a partir de la inclusión del modelo 1 a 1 en las escuelas de nuestro país ha sido prolífica y pluridimensional. En este marco, podemos reconocer dos ejes de reflexión que han tomado cuerpo para constituirse en premisas fundantes del análisis y la valoración de políticas educativas de inclusión tecnológica (Tedesco, 2012). Con esto nos referimos, en primer lugar, a la cuestión del acceso a la tecnología. El proceso de inclusión que en este sentido representa la política nacional del PCI,¹ con el alcance masivo de su modelo 1 a 1, implica un avance incuestionable en pos de una educación más comprometida con el acceso democrático a la tecnología. En el segundo eje intervienen elementos que atraviesan de lleno el campo pedagógico y que involucran directamente las propuestas de formación

¹ Además del Programa Conectar Igualdad, del Estado nacional, encontramos otros proyectos a nivel provincial que promueven la democratización del acceso a la tecnología. Entre ellos, el Plan Sarmiento, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, el Programa Todos los Chicos en la Red, del Gobierno de San Luis y el Programa Joaquín V. González, del Gobierno de La Rioja, siendo el plan Conectar Igualdad el más ambicioso de todos ellos; lo que se debe a que, a diferencia de los restantes, que también han optado por la modalidad 1 a 1, Conectar Igualdad se centra particularmente en el nivel medio y, por su número y alcance a nivel nacional, constituye la política más agresiva en cuanto a distribución de computadoras (Artopoulos y Kozak, 2011).

docente y los materiales y recursos diseñados en pos de lograr la incorporación de las TIC a la práctica educativa. De ellos nos ocuparemos particularmente en este análisis.

Partamos, en primer lugar, de una premisa cuya aceptación en el campo de investigación de la Tecnología Educativa se ha transformado en un dato empírico difícil de contestar. La incorporación de nuevas tecnologías en el sistema educativo a partir del modelo 1 a 1, sea cual fuere el nivel implicado, no se traduce automáticamente en una mejora cualitativa en las prácticas pedagógicas ni en una transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las aulas de nuestras escuelas. En este sentido, existe cierto consenso en torno a la idea de que, efectivamente, las TIC no representan per se una solución para las problemáticas que atraviesan la educación. No obstante, varios estudios dan cuenta de las potencialidades que las nuevas tecnologías significan para el campo educativo; potencialidades que solo podrán actualizarse en el marco de una práctica educativa entendida de forma contextualizada.

Ahora bien, este consenso cada vez más patente no quiere decir que no existan discursos cuyos intereses económicos se nutren de un endiosamiento de las tecnologías, como se ha detectado a lo largo del desarrollo del campo de la Tecnología Educativa, por ejemplo, en el área específica de desarrollo de *software* educativo (Buckingham, 2012), o bien propuestas que, guiadas por objetivos filantrópicos, adoptan una fe ciega en la tecnología, desconociendo las aristas más profundas involucradas en todo proceso de aprendizaje. Tal es el caso del proyecto *One Laptop per Child* (OLPC), desarrollado por iniciativa de Nicholas Negroponte, fundador del Medialab del *Masachusetts Institute of Technology* (MIT). En el año 2005, a partir de la creación de una pequeña computadora, el modelo XO, fabricada a un costo bajísimo (100 dólares estadounidenses), la propuesta del OLPC apuntó a que, vía políticas públicas y diversos proyectos, los niños de 42 países del tercer mundo pudieran lograr un mayor acceso tecnológico. El problema de fondo surge de la propuesta educativa que sostiene ese programa. Enraizada en la búsqueda del desarrollo de habilidades y competencias de los niños a través de actividades de programación, la mirada de Negroponte planteaba que el proceso de aprendizaje debía centrarse en la interacción entre el niño y la computadora, haciendo a un lado la intervención y mediación del docente, de la cual se desconfiaba. Así, a través de su contacto e interacción con la computadora, el alumno desarrollaría un aprendizaje autónomo.

En las antípodas de esta iniciativa, encontramos otras propuestas que realizan una operación didáctica que pretende discutir el endiosamiento de la tecnología y que plantean un retorno a la jerarquización de la pedagogía como eje dador de sentido en las propuestas tecnológicas. Con esto nos referimos a paradigmas como el enfoque TAPCK,² desarrollado, principalmente, por Mishra y Koehler (2006). A nivel teórico, estos últimos plantean que el uso de la tecnología en la enseñanza demanda al mismo tiempo un tipo de conocimiento complejo y contextualizado: el conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar, que le da nombre a este enfoque. A su vez, a partir de una propuesta metodológica de articulación de estas tres esferas de conocimiento, el TPACK se ha transformado en uno de los enfoques privilegiados para encarar la formación de docentes para el diseño de propuestas en contextos de alta disposición tecnológica. A fin de diseñar sus clases, el docente debe tomar, en primer lugar, las decisiones curriculares, relacionadas con los contenidos de la disciplina en cuestión; en segundo lugar, las decisiones pedagógicas, que marcan la manera en que el docente encarará la enseñanza de los contenidos; por último, las decisiones tecnológicas, vinculadas a los recursos que son utilizados para llevar adelante la enseñanza de los contenidos seleccionados. La justificación para este orden reside en que los recursos tecnológicos deben servir a los fines de enriquecer las clases y darles un valor significativo, en lugar de constituirse en el eje de la propuesta didáctica, como ha sucedido en el caso de otras miradas edutópicas (Buckingham, 2012). Tal como lo entendemos, el problema surge cuando, al momento de discutir con las propuestas que depositan una fe ciega en la tecnología como medio y fin de los aprendizajes, se termina por otorgarle a la tecnología el lugar de agregado o instrumento. Cuando se da este escenario, las TIC pierden su valor relacional, cultural, que las hace formar parte de un entramado en el que no solo se constituyen como objetos de uso, sino que, de forma dialéctica, también son sujeto de uso.

De esta constatación se han desprendido una serie de investigaciones que abordan de forma compleja la problemática que representa la inclusión de la tecnología en la educación. Uno de los planteos que de forma más potente ha encarado esta cuestión proviene del campo de la Didáctica y la aborda proponiendo una inclusión genuina de la tecnología; esto es: un proceso de integración de las TIC de orden

² Su uso se ha extendido en nuestro país, constituyéndose como eje de diversos cursos de formación que persiguen el objetivo de incorporar las TIC a la enseñanza. Tal es el caso de la especialización docente en Educación y TIC del Ministerio de Educación, desarrollada bajo la modalidad semipresencial y los talleres disciplinares de apropiación de las TIC, impulsados por Educ.ar y el PCI, y desarrollados de manera presencial en distintas partes del país.

epistemológico, que reconoce el complejo entramado de la tecnología en la construcción del conocimiento en modos específicos por campo disciplinar. Mariana Maggio (2012), quien acuña el término, también da cuenta de la contracara de este concepto:

Como contracara de la inclusión genuina, la no inclusión en la enseñanza de los desarrollos tecnológicos que atraviesan la producción de un campo tergiversa los propósitos de enseñanza. Implica un recorte de contenidos y da lugar a un empobrecimiento general de la propuesta pues implica el retorno a un momento del campo que ya perdió vigencia (20).

Según lo entendemos, hay dos supuestos que subyacen y nutren este planteo en torno a la inclusión genuina. En primer lugar, una concepción del conocimiento disciplinar en tanto elemento provisional, permanentemente sujeto a transformaciones que son fruto de los cambios que se desarrollan en las tramas de construcción del conocimiento de los diversos campos disciplinares. Se trata, según lo entendemos, de una mirada que asume la historicidad de los saberes, así como de las formas de construcción del conocimiento, otorgándoles significación en un contexto acotado y específico. A su vez, esta provisionalidad del conocimiento se amalgama con el carácter relacional propio de la tecnología, explorado por Burbules y Callister (2001). La tecnología, explican estos últimos, no solo representa una herramienta para el hombre, sino que al mismo tiempo que este la utiliza, aquella lo transforma de manera dialéctica. Esta concepción presenta el beneficio de resguardar a la tecnología de las siempre renovadas operaciones instrumentalizadoras, al tiempo que amplía su dimensión metafórica, llevando adelante un pasaje que va del agregado y la herramienta a la cultura y lo simbólico.

A su vez, del paradigma relacional podemos extraer dos conclusiones relevantes para nuestro análisis. La primera es que la distinción entre lo humano y lo tecnológico nunca es del todo neta, puesto que la tecnología, naturalmente, forma parte de la cultura humana. La segunda es el reconocimiento de que las elecciones de uso de la tecnología siempre están vinculadas con otras prácticas y procesos sociales y culturales que atraviesan cambios constantes. De aquí que la tecnología forme parte de una transformación global más amplia, de la que, a su vez, los diversos soportes materiales representan solo una parte. Por esto mismo, podemos pensar que “quizás el papel de las tecnologías en la reforma educativa sea muy pequeño [...] si no cambian al mismo tiempo otras prácticas y relaciones educacionales” (Burbules y Callister, 2001: 23).

El análisis de recursos educativos que realizaremos en este trabajo forma parte de un estudio más amplio que parte del reconocimiento de la necesidad señalada en la cita anterior respecto del cambio en las prácticas educativas. El primer objetivo que perseguimos es comprender con algo más de profundidad las estrategias didácticas que en la actualidad se llevan adelante a la hora de incluir las nuevas tecnologías en los campos disciplinares específicos de la escuela secundaria. El segundo objetivo, más específico, es comprender las transformaciones que los materiales didácticos atraviesan al tensionar sus ejes de trabajo y contenidos en virtud de la inclusión de las TIC.

A modo de antecedentes de esta investigación, podemos mencionar estudios que, siguiendo este mismo camino, aunque sin centrarse en disciplinas específicas, han propuesto actualizar las discusiones en torno a cómo repensar ciertos ejes pedagógicos tomando en consideración las características específicas de la cultura digital. Uno de los enfoques que ha privilegiado esta cuestión es el de las multialfabetizaciones, cuyas premisas nos servirán en este caso para pensar los posibles cruces relacionales entre la disciplina de Lengua y Literatura, y las TIC, a partir de la búsqueda de inclusión de estas últimas en los recursos educativos de la escuela secundaria.

Tradicionalmente, el eje central de la alfabetización ha estado constituido por las prácticas de lectura y escritura de textos impresos. Tal como ha sido señalado críticamente por el *New London Group* (Cazden, Cope, Fairclough, Gee, Kalantzis, Kress, Luke, Luke, Michaels y Nakata, 1996) y sus continuadores, la tradición escolar se encuentra, en este sentido, atravesada por una fuerte mirada homogeneizadora, vinculada a la lengua nacional estándar y a la norma escrita. Frente a esta realidad, desde diversos sectores –entre ellos, una parte del campo de la tecnología educativa– se han levantado como consigna las multialfabetizaciones: una alfabetización que contemple tanto la pluralidad lingüística y cultural como la multimedialidad, es decir, la variedad de formas de representación y de construcción de sentido –la imagen, el sonido, el texto, el video, entre otros– crecientemente presentes en los medios masivos de comunicación, la multimedia y la hipermedia electrónica.

La pregunta que nos formulamos es, entonces, ¿cómo se aplican las multialfabetizaciones a la práctica educativa? Para responder esta pregunta, David Buckingham (2006, 2012) retoma los planteos del NLG

en el marco de la discusión sobre las alfabetizaciones digitales y sostiene que el problema que plantea la mayoría de los usos educativos de los medios digitales es que se los sigue considerando medios instrumentales de distribución de información en lugar de comprendérselos como formas culturales. Ante esto, Buckingham entiende que la escuela debe poner acento en desarrollar una alfabetización basada en la crítica y la creatividad, contemplando a la primera como la habilidad para comprender críticamente tanto el funcionamiento como los entramados de poder en los que se insertan los nuevos medios digitales y a la segunda como la capacidad para producir nuevas formas culturales con las tecnologías, de modo que los alumnos abandonen el rol de consumidores culturales para convertirse en productores.

El siguiente análisis se propone analizar las estrategias didácticas volcadas al proceso de articulación de las TIC con contenidos disciplinares de la asignatura de Lengua y Literatura en el marco de dos recursos digitales del portal Educ.ar. Para ello, nos valdremos de las categorías de crítica y creatividad, dado el valor que entendemos presentan para pensar desde una mirada relacional las posibilidades de la inclusión de las TIC en las didácticas específicas de la escuela secundaria.

Análisis

En la sección de recursos del sitio web Educ.ar encontramos la Colección Literatura y TIC (2013). En su página de presentación, esta se ofrece como un espacio con propuestas que articulan el uso de las TIC con prácticas involucradas en la disciplina de Literatura. En esta primera página de la colección del sitio web de Educ.ar encontramos el siguiente fragmento introductorio:

El uso de tecnología, sitios web, programas y juegos, puede combinarse con aquellas prácticas de lectura y escritura más tradicionales para enriquecer las clases de Literatura, por medio de propuestas atractivas para los alumnos y alumnas, y que a la vez los introducen en el uso creativo de los recursos digitales. Para ello, en las notas de la Colección Literatura y TIC dedicadas a autores y autoras argentinos, encontrarán ejemplos de utilización de software específicos (Portal Educ.ar, 2013).

A partir de esta descripción, entendemos, entonces, que la propuesta de articulación entre Literatura y TIC está sostenida por dos metáforas muy próximas: la del enriquecimiento y la del atractivo que implicaría para los alumnos el uso creativo de los recursos digitales en el marco de las tradicionales prácticas de lectura y escritura de la asignatura Lengua y Literatura. A esto podemos sumarle, tal como queda planteado más adelante en esta primera página de presentación, otro aporte metafórico que va en la misma dirección que los anteriores:

Los recursos pueden ser aprovechados, por un lado, para el trabajo en el aula con algunos contenidos de la asignatura y, por otro, pueden ser considerados como modelo de utilización de algunos programas gratuitos que brinda la web, con el fin de profundizar los conocimientos literarios (Portal Educ.ar, 2013).

Vemos aquí que a las metáforas de las TIC como enriquecimiento y atractivo se les suma la metáfora espacial de la profundización. Al igual que aquellas, esta presupone semánticamente un eje o una base -en este caso, los contenidos disciplinares- sobre los cual actuarían las TIC como un agregado enriquecedor- algo más, entendido en términos cuantitativos- y atractivo- en otras palabras, epidérmico, superficial-, cuyas características veremos con mayor precisión a continuación.

La Colección Literatura y TIC está estructurada en una serie de catorce páginas web. Cada una de ellas está dedicada a un autor de la literatura argentina del siglo XX. A su vez, cada página presenta una estructura constituida por dos partes:

En la parte superior, encontramos un apartado mayormente textual: la nota, que aborda la obra del autor en cuestión y cumple con una función explicativa. En la parte inferior podemos hallar la sección vinculada a los recursos TIC que, como veremos, guardan distintos tipos de relaciones con el contenido disciplinar de la parte superior.

Tomemos como primer caso de análisis la página dedicada al escritor Roberto Arlt. Ya desde un primer acercamiento, podemos constatar que en su primera parte presenta la estructura de una nota periodística online: título, bajada, hipervínculos que permiten realizar diferentes acciones interactivas vinculadas a las redes sociales (compartir, gustar de la página), nombre del autor y cuerpo de nota. La complejidad conceptual -cercana a la crítica literaria- que presenta la nota es coherente con la ubicación en la que podemos encontrarla dentro del sitio de Educ.ar. Se trata del área de Recursos, dentro del apartado

dedicado a los docentes. El discurso que la atraviesa, como mencionamos antes, está ligado a la crítica literaria; los ejes que plantea son propios de este campo: la configuración dentro del campo literario de la figura de autor, construida a partir de datos biográficos que, a su vez, lo vinculan a un determinado contexto sociohistórico; los cruces existentes entre la obra del autor y ese contexto sociohistórico, y una caracterización del espacio y de los personajes de la obra.

A su vez, en esta primera parte del recurso encontramos dos imágenes fotográficas que acompañan al texto desde el margen izquierdo. La función que cumplen es básicamente documental: la primera, más pequeña y a color, presenta la tapa de una vieja edición de la novela *El juguete rabioso*; la segunda es una foto retrato de cuerpo entero y en blanco y negro de Roberto Arlt. Desde el texto, no se establece explícitamente ningún diálogo con las imágenes, que, por su ubicación, parecen acompañar cohesivamente las referencias a dos temas que, como hemos mencionado, forman parte central de la estructura de la nota: la figura del autor y su obra.

La segunda parte del recurso, como hemos adelantado, se encuentra en la parte inferior de la página web. Se presenta, subtítulo mediante, a continuación de la nota que hemos analizado. Allí se plantea un ejemplo de utilización de *software*. Si nos guiamos por lo que hemos leído en la presentación de la Colección, vemos que el mismo busca profundizar los contenidos literarios, tornándolos más atractivos para los alumnos a partir del uso de herramientas digitales; en este caso, el Google Maps, cuya imagen del centro de Buenos Aires encontramos allí a modo de ejemplo.

Detengámonos un segundo en la consigna que presenta el apartado titulado La Buenos Aires de Roberto Arlt:

El vínculo entre Roberto Arlt y las calles de la ciudad de Buenos Aires es más que una bella anécdota: es central en su obra. Continuamente aparecen referencias a la geografía porteña, y en este Google maps rescatamos algunos de sus principales hitos en *El Juguete rabioso* (1926), *Aguafuertes porteñas* (1933) y *El Jorobadito* (1933). Te proponemos que releas estas y otras obras, busques más ubicaciones y las compartas en la sección comentarios (Portal Educ.ar, 2013).

A modo de ejemplo, en el mapa provisto por el recurso, encontramos diversos puntos geográficos que, cuando los seleccionamos, nos ofrecen citas de las obras de Arlt. Estas hacen referencia explícitamente a los espacios marcados por los puntos. La actividad que se le ofrece al docente es simple y concisa: repetir este ejercicio de geolocalización de citas a partir de la lectura de las obras de Arlt recomendadas; en otras palabras, reproducir la actividad que se constata como realizada a modo de ejemplo en el mapa.

Las primeras conclusiones que podemos alcanzar a partir del análisis de este recurso lo alejan del campo de la inclusión genuina de tecnología que introdujimos sobre el comienzo. En lo referido estrictamente a la primera parte del recurso, no se constata un uso de TIC que pretenda poner en tensión ninguno de los ejes que atraviesan el discurso de la nota periodística cultural, vinculado al comentario y a la crítica literaria. Esta avanza inmutable en su decurso hasta alcanzar el apartado que incorpora el recurso digital y la propuesta de inclusión de las TIC en el área. Una vez allí, el discurso de la crítica literaria sigue haciendo valer su peso, tal como queda plasmado en el cuerpo de la consigna que pretende ejemplificar la incorporación de las TIC: “El vínculo entre Roberto Arlt y las calles de la ciudad de Buenos Aires es más que una bella anécdota: es central en su obra” (Portal Educ.ar, 2013). Hay que subrayar que este es el único fundamento didáctico-disciplinar que sostiene la actividad propuesta. De otra forma, no es posible encontrar la justificación didáctica del ejercicio de geolocalización de citas en Google Maps; justificación que, podemos agregar, se torna fundamental para comprender cuál es el objetivo y la estrategia didáctica que sirve de marco a la inclusión de recursos digitales en las propuestas educativas. Ni de forma explícita ni implícita hallamos en la actividad una explicación o indicación que puntale el porqué de la inclusión y le brinde un sentido genuino. Coherente con las metáforas que encontramos en la página de presentación del recurso, las TIC aquí resultan apenas un agregado cuyo fundamento permanece vacante.

El segundo recurso seleccionado para nuestro análisis también forma parte de la colección y aborda, como los restantes, la obra de un escritor del siglo XX; en este caso, Alfonsina Storni. Al igual que el recurso anterior, aquí encontramos replicada la estructura genérica de la nota periodística y nuevamente, el aparato discursivo que se pone en funcionamiento es el de la crítica literaria, con algunos de sus tópicos característicos: la biografía del autor, las vinculaciones entre esa biografía y la obra poética, el encuadre que esta última encuentra dentro de la historia de la literatura argentina, los tópicos que estructuran la escritura a lo largo de la vida de la autora.

Por otro lado, a diferencia de lo que encontramos en el recurso dedicado a Roberto Arlt, aquí la nota no presenta imágenes fotográficas documentales. En cambio, además de dos fotografías de la artista Julia

Ferrari, cuya función no es documental, sino más bien simbólica, el recurso ofrece tres materiales audiovisuales en los que nos detendremos brevemente. El primero de ellos, que se encuentra ubicado sobre el principio de la nota, antes del comienzo de la breve biografía textual que la abre, es una producción audiovisual del canal Encuentro. Esta narra los hitos de la vida de Alfonsina a través de una voz en off que se apoya en diversas fotos vinculadas a la obra y la vida de la poetisa. Allí, la relación de continuidad que se establece entre el lenguaje audiovisual y el texto está dada por el eje biográfico en tono explicativo que atraviesa la producción audiovisual. Siguiendo la misma línea, el tercer video en orden de aparición continúa esta relación de complementariedad entre texto y lenguaje audiovisual. Allí, el eje está puesto en el feminismo. En tono didáctico, la voz en off nos informa el peso específico que esta problemática tiene tanto en la vida como en la obra de la escritora argentina. Video y texto se complementan a partir de esa continuidad.

Por último, el segundo video en orden de aparición es sin dudas el más disruptivo. Este nos ofrece una lectura de un poema de Storni, *Tú me quieres blanca*, acompañado de un montaje con imágenes y música. El trabajo con los diferentes lenguajes se enmarca en la estética del videoclip, y da como resultado una serie de continuidades y contrastes entre los diferentes lenguajes puestos a trabajar en la producción audiovisual que sale de la línea propuesta por los restantes constituyentes de la nota. Allí, la poesía, la imagen y el sonido se revelan como elementos cuyo diálogo trasciende la profundización de lo textual, su armónica continuidad explicativa, y complejiza la mirada sobre las posibles formas de representar la poesía en los medios digitales.

Si bien en este caso el video está enmarcado en la temática que presenta el texto que lo antecede, la crítica al estereotipo de mujer hogareña, al mismo tiempo rompe con el didactismo esquematizante que prima en el resto del recurso y reenvía al espectador a un campo que explota las posibilidades de los diversos lenguajes y de las tecnologías para abordar la literatura desde un lugar que excede el comentario erudito y, también, la obra escrita de Storni. Aquí, los múltiples lenguajes funcionan tensionando la poesía y presentan un objeto que, en definitiva, es resultado de un nuevo diseño al integrar multimodalmente las posibilidades del montaje audiovisual.

En este marco y por contraste, resulta llamativa la propuesta de incorporación de las TIC con que finaliza la lectura del recurso. Leámosla:

Con motivo de cumplirse un nuevo aniversario del nacimiento de Alfonsina Storni, y de colaborar en la composición de esta nota, educ.ar invitó a todos los usuarios de Twitter a escribir un verso o fragmento de un poema de Alfonsina (en el hashtag #AlfonsinaStorni). Te mostramos un Storyfy (herramienta de edición gratuita que se nutre de las redes sociales) con algunos de ellos (Portal Educ.ar, 2013).

A continuación de este fragmento, el recurso ofrece, a modo de ejemplo, una presentación de Storyfy con posteos de Twitter que exhiben distintas citas de la poesía de Storni. Al igual que en el recurso dedicado a Arlt, esta actividad ejemplificadora de uso no explicita el sentido de la inclusión de la consigna de escritura ni de la aplicación digital que se utiliza para llevarla adelante. Una interpretación posible es que detrás de la actividad presentada a modo de ejemplo ha habido, primero, un aporte vía Twitter de diferentes usuarios a fin de armar un banco de citas de la obra de Storni en esa plataforma. Segundo, se presupone, por la presentación que se nos ofrece a modo de ejemplo, que esta es un producto surgido de la recopilación de esas citas en una presentación de Storyfy. Podríamos entender, a partir de esto, que el Storyfy presentado a modo de ejemplo tiene por detrás un proceso creativo de producción con aplicaciones digitales, lo que da como resultado un nuevo efecto de lectura cuyas implicancias, por cuestiones de organización, no podremos analizar en este trabajo de análisis.

Señalado esto, lo que queremos subrayar es que por sí sola la visualización del ejemplo no implica una propuesta creativa ni crítica respecto de la relación entre TIC y Literatura. En este caso particular, a diferencia del anterior, no hay una consigna que pretenda articularlas, sino más bien la mostración de un ejemplo de esa articulación. Ese ejemplo puede presuponer un trabajo valioso, atravesado por preguntas significativas en cuanto a los modos de representación multimodales, las adaptaciones, las decisiones que se ponen en juego al pasar de un lenguaje a otro, entre otras. Todas ellas cuestiones que no son abordadas por el ejemplo de uso que propone la segunda parte del recurso y que, según entendemos, resultan fundamentales para incluir genuinamente las TIC a la práctica educativa. Aquí, tanto la forma de escritura, publicación y circulación que supone Twitter, como el modo de representación de lo escrito que ofrece el Storyfy permanecen inexplorados, así como su relación posible con la poesía. De esta forma, en los dos recursos analizados de la Colección Literatura y TIC, ambos campos, Literatura y TIC, quedan atados por

una conjunción copulativa que, en definitiva, resulta frágil, puesto que mantiene los elementos involucrados en carriles paralelos y desarticulados; uno de ellos, instrumentalizado por el otro o, tal como se propuso en la presentación del recurso, incorporado como un agregado pretendidamente enriquecedor.

Conclusión

En la introducción de este escrito hicimos referencia a las diferentes líneas que pueden guiar la inclusión de tecnologías en la educación. Paralelamente, señalamos los riesgos que implica optar por algunas de ellas, centradas ya sea en el endiosamiento de las TIC o, por el contrario, en la ubicación de estas últimas en un lugar secundario e instrumental, atravesado por metáforas vinculadas a la superficie y el agregado. Ante esto, recuperamos el concepto de inclusión genuina, que, en definitiva, lo que trae a colación es una repregunta sobre los campos disciplinares y sus didácticas específicas. Y esto, no con el fin de tecnologizarlos y así volverlos más atractivos –lo que sería una clara operación de marketing educativo–, sino para cumplir con una demanda necesaria en toda disciplina: la de repensarse y redefinirse a partir de las transformaciones culturales que atraviesan la actualidad de sus formas de producir conocimiento.

En este sentido, las TIC, entendidas como una cultura con sus prácticas, objetos y formas de circulación, han llegado a la escuela y, ya sea por omisión o por presencia, han establecido un diálogo con las formas culturales que atraviesan la institución escolar (obsérvese, si hay objeciones, el ejemplo simple pero revelador que constituye la forma que adoptan las prácticas de escritura de los adolescentes en la escuela secundaria, donde la oralización de lo escrito representa una marca característica de la influencia de las formas de escritura del chat). Es responsabilidad de cada disciplina y de cada campo de conocimiento hacerse cargo del baldazo frío o, mejor aún, fresco, de actualidad, que lo interpela y así también de las preguntas en torno a sus formas de producir conocimiento; de las tensiones que surgen en el centro de sus conocimientos establecidos y codificados; de la pertinencia de esos contenidos y de su capacidad o incapacidad para dar cuenta de las prácticas culturales que atraviesan nuestra realidad dinámica y cambiante.

A modo de conclusión, nos surgen, entonces, una serie de preguntas que entendemos son relevantes para la tarea de repensar particularmente la disciplina de Lengua y literatura, y que se vinculan al mismo tiempo con los recursos analizados y con el rumbo que entendemos debería tomar una propuesta de inclusión genuina, creativa y crítica en el área: ¿Cuál es el proceso crítico o creativo que involucra la inclusión genuina? Los conceptos de literatura, autor, obra, ¿qué tensiones encuentran a partir de las nuevas formas de circulación, de lectura y escritura en Internet? En relación con los recursos analizados, ¿cuál es el aporte particular de la cita y de su publicación en Twitter o Google Maps a la Literatura? ¿Cómo se transforma esta última a partir de la viralización de la palabra de Storni? ¿Qué efecto de lectura genera la geolocalización de la obra de Arlt? ¿Cuál es la relación entre realismo y geolocalización? ¿Cómo se ve afectado el concepto de ficción al incorporar herramientas digitales como Google Maps? ¿Cómo se ve afectado el lugar de Storni o Arlt en la tradición literaria a partir de la circulación de su obra por Twitter? ¿Las aplicaciones digitales permiten abordar sus obras desde un lugar distinto? ¿Qué cambia cuando la palabra poética es puesta a circular en 140 caracteres o en un mapa digital? ¿Quiénes la leen? ¿Cómo la leen? ¿Qué pasa con los tiempos de la lectura cuando los soportes cambian? ¿Es posible escribir y leer literatura en 140 caracteres? ¿Qué sucede con el carácter literario de esa escritura cuando circula en las redes sociales? ¿Se conserva?

En realidad, las preguntas son infinitas. Todas ellas, junto con muchas otras, forman parte precisamente de lo que entendemos involucra una inclusión genuina, crítica y creativa de las TIC en esta área disciplinar; una inclusión que tensa los bordes de la lectura, la escritura, la oralidad, la lengua y la literatura, y hace reverdecer su carácter de prácticas vivas y cambiantes; una inclusión que demanda, necesariamente, tenderles puentes de diálogo a los saberes generados en el marco de la didáctica específica, la disciplina dedicada a reflexionar en torno a la enseñanza de la Lengua y la Literatura. De esta forma, podremos al mismo tiempo observar nuestros objetos de estudio y enseñanza con ojos absolutamente responsables de su tiempo histórico y abrir esos objetos a las nuevas prácticas y saberes que atraviesan nuestra cultura e interpelan a nuestras disciplinas de forma directa.

Bibliografía

Artopoulos, A. y Kozak, D. (2011). Topografías de la integración de TIC en Latinoamérica. Hacia la interpretación de los estilos de adopción de tecnología en educación. En Goldin, D., Kriscautzky, M. y

- Perelman, F. (Coords.) *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. (393-452). México DF: Océano Travesía.
- Buckingham, D. (2006). La educación para los medios en la era de la tecnología digital. *Congreso del Xmo aniversario de MED "La sapienza di comunicare"*. Roma: Universidad de Roma.
- . (2012). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.
- Burbules, N. y Callister, T. Jr. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Granica.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S. y Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, Cambridge, 66 (1), 60-92.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Mishra, P. y Koheler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Portal Educ.ar (2013). *Colección Literatura y TIC*. [Material didáctico en línea]. Recuperado de <http://www.educ.ar//recursos/ver?id=118379&referente=docentes>
- Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
-

Alejo González es licenciado y profesor de Enseñanza Media y Superior en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Participa en calidad de adscripto en la cátedra de Literatura Argentina I B de esta misma facultad. Al mismo tiempo, realiza sus estudios de posgrado en el área de Tecnología Educativa (UBA). Profesionalmente, ejerce la docencia como profesor universitario y de escuela secundaria en las áreas de Lectoescritura y Lengua y Literatura, respectivamente.

LAS TIC ALTERARON EL PARATEXTO DE LOS ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Magdalena Llovell Curia
magda_lc@hotmail.com

Lucía Guerrero Prompto,
luguerreroprompto@gmail.com

Facultad de Lenguas
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba - ARGENTINA

Resumen

Este trabajo pretende demostrar que la revolución tecnológica que comenzó a fines del siglo pasado y la consecuente introducción de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) al proceso de investigación han producido transformaciones en algunos aspectos textuales de los artículos de investigación científica (AI), género que nuestros alumnos universitarios deben dominar para participar exitosamente en la comunidad académico-científica. Desde el marco teórico de la Teoría del Género (Dudley Evans, 1984; Swales, 1990, 1996, 2004; Hyland, 2004; Yakhonotova, 2002 b, 2006), esta investigación plantea un análisis diacrónico de los cambios textuales experimentados por los títulos y los datos autoriales de los AI en respuesta a los avances en el contexto tecnológico en el que se producen los mismos. El corpus está compuesto por 40 AI pertenecientes al área de la lingüística escritos en inglés, 20 de ellos publicados con anterioridad y 20 con posterioridad a la incorporación de las TIC. Los resultados de este trabajo, junto con los hallazgos de trabajos anteriores, indican que hay una relación directa entre la incorporación de las TIC al proceso de investigación y las modificaciones que se observan en las convenciones genéricas del AI a través del tiempo.

Palabras clave: TIC – artículo de investigación – títulos y datos autoriales

Introducción

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio cuyo objetivo es analizar la incidencia de las nuevas tecnologías en la composición genérica del artículo de investigación en inglés en el área de la lingüística aplicada desde la perspectiva de la teoría del género y desde una aproximación diacrónica. En este trabajo pretendemos demostrar que la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) alteró dos elementos claves del paratexto: el título y los datos autoriales.

Marco teórico

Gérard Genette (1991) empezó a utilizar el término **paratexto** para referirse a todo elemento que rodea al texto principal y lo complementa. Explica de manera metafórica que el paratexto presenta un

momento de “indecisión” para el lector ya que este es el momento en el que decide ir más allá, abordar el texto o no hacerlo. El paratexto está compuesto por una serie de elementos tales como título, nombre del autor, prefacio, títulos de capítulos y presentación exterior del libro. A su vez, Genette divide el paratexto en **peritexto** y **epitexto**. El primero hace referencia a los elementos del paratexto que rodean al texto en el mismo volumen y que son inseparables del mismo, así como el título y el índice, entre otros. El epitexto también rodea al texto pero a una distancia mayor, hace referencia a todos los elementos que están fuera del texto, a veces con el soporte de los medios o de la comunicación privada (correspondencia, *journals* privados, etc.), por ejemplo una entrevista.

Como comenta Edyburn (1999), la tecnología no está adecuadamente integrada en la preparación del alumno de grado como investigador debido a que éste no se encuentra preparado para comenzar el proceso de investigación con la gran cantidad de opciones que ofrece la web. El investigador dejó de ser una persona aislada en su taller y, actualmente, cuenta con una variada gama de recursos tecnológicos (procesador de textos, correo electrónico, grupos de discusión, programas de análisis estadísticos de datos, etc.) que han modificado su tarea en cada una de las etapas del proceso de investigación. Sumado a esto, hoy el investigador tiene acceso a trabajos de otros investigadores a través de, por ejemplo, *journals* en línea. Su trabajo se ha enriquecido con el advenimiento de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Metodología y corpus

Para el presente trabajo analizamos los títulos y datos autoriales de 40 AI del área de la lingüística los cuales fueron publicados en revistas especializadas reconocidas para asegurarnos su pertenencia al género. Del total de nuestro corpus, 20 AI fueron publicados entre 1950 y 1970, y los 20 restantes entre 2000 y 2010.

Realizamos la investigación comparando y contrastando dos componentes del peritexto (Genette, 1992), el título y los datos autoriales de cada AI.

Resultados y discusión

De acuerdo con Genette (1991), el **título** es uno de los elementos del peritexto, y uno de gran importancia ya que indica de qué se tratará el AI e insta al lector a decidir si lee el artículo o no. Muchos sitios de Internet de distintas universidades, tales como Columbia y Colby en Estados Unidos y Essex en Inglaterra, en los cuales se indica cómo se debe escribir el título de un AI, explican que éstos tienen que ser lo suficientemente claros para que el lector pueda deducir hipótesis y resultados sin tener la necesidad de leer el AI completo. En la siguiente cita tomada del sitio web de la Universidad de Columbia, Estados Unidos, se ve reflejado lo antes mencionado: “Make your title specific enough to describe the contents of the paper, but not so technical that only specialists will understand” (www.columbia.edu/cu/biology/ug/research/paper.html). Por otro lado, Robert A. Day en su libro *How to Write and Publish a Scientific Paper*, escrito en 1924 y reeditado en repetidas oportunidades, decía: “I define it [a good title] as the fewest possible words that adequately describe the contents of the paper” (Day, 1924:15). Esta cita establece que, a principios del siglo XX, el título de un AI debía ser corto y conciso pero no necesariamente explicativo. Estas posturas, que distan en el tiempo una de la otra, reflejan con claridad distintos puntos de vista al momento de escribir el título de un AI.

Al comparar los títulos de los AI escritos entre 1950 y 1970 y los títulos de los AI escritos entre 2000 y 2010, observamos que éstos últimos tienden a ser más específicos en cuanto al tema de investigación y, en muchos casos, más largos. En el 80% de estos artículos (16 de 20), el título tiene más de cuatro palabras de contenido, y sólo en el 20% (4 de 20) los títulos tienen menos de 4 palabras de contenido. Esto refleja la longitud de los títulos y el nivel de especificidad ya que a mayor cantidad de palabras de contenido mayor cantidad de ideas que se pueden expresar. De alguna manera, el lector tiene todas las cartas sobre la mesa, sabe con qué va a encontrarse en el texto. Algunos ejemplos de estos títulos son “Genre and Disciplinary Competence: A Case Study of Contextualisation in an Academic Speech Genre” de Janne Morton y “Lexical Exceptions in Stress Systems: Arguments from Early Language Acquisition and Adult Speech Perception” de Sharon Peperkamp. Por otro lado, los AI escritos antes de la incorporación de las TIC tienen títulos más cortos y menos específicos, con lo cual el lector debe adentrarse en el texto para tener una idea más certera del asunto tratado. En el 40% de estos artículos (8 de 20), el título tiene más de cuatro palabras de contenido, y en el 60% (12 de 20) los títulos tienen menos de 4 palabras de contenido.

Por ejemplo, “A Study in Syntagmatic Phonetics” de Louis George Heller y “Linguistics of the Sixties” de Ronald R. Butters. Tal como podemos observar en estos ejemplos, el título de Butters es extremadamente amplio ya que el lector no tiene indicios de qué aspectos de la lingüística se analizan en el artículo, qué enfoque lingüístico se utiliza, cuál es la hipótesis o los resultados aproximados, entre otros. Sin embargo, el título del AI escrito por Janne Morton es sumamente específico y claro; sólo con leer el título, el lector entiende que se trata de un estudio de caso en el que se tienen en cuenta las competencias disciplinares y del género académico.

Creemos que la diferencia observada en los títulos de los AI de las distintas épocas se debe a la incorporación de las TIC. Esto trajo aparejado una gran diseminación de la información al poner a disposición del lector y de los investigadores AI de distintos autores y de muchos países en *journals* virtuales, actas de congresos digitales, libros electrónicos, páginas web de instituciones reconocidas, entre otros. Asimismo, el caudal de AI se incrementó notablemente debido a la gran accesibilidad. Por ello, se necesita que los títulos de los AI sean cada vez más específicos para delimitar el tema y así facilitar la búsqueda y la selección de los AI para el uso del investigador.

A los fines de demostrar lo analizado *ut supra*, listamos los títulos de los AI analizados: AI escritos entre 1950 y 1970:

1. New Orleans Slang in the 1880s (R. M. Lumiansky)
2. The Analysis of Linguistic Borrowing (Einar Haugen)
3. On The Origin of the Saṃprasaraṇa Reduplication in Sanskrit (Werner Winter)
4. Structuralism and Literary Tradition (Gordon M. Messing)
5. Slavic *Pilbn- And Nagls: Two Etymologies Based on Meaning (P. Tedesco)
6. Noun and Verb in Universal Grammar (R. H. Robins)
7. Logical Syntax and Semantics Their Linguistic Relevance (Noam Chomsky)
8. Number Concord with 'What'-Clauses (Francis Christensen)
9. A Study in Syntagmatic Phonetics (Louis George Heller)
10. Proto-Indo-Hittite B and the Allophones of Laryngeals (Paul W. Brosman Jr)
11. Structural Linguistics: some Implications and Applications (Wallace L. Anderson)
12. Are We Victims of Liapaphobia? (Edna Lue Furnes)
13. Of Matters Lexicographical (M. M. Mathews)
14. Structural Dialectology: A Proposal (Robert P. Stockwell)
15. Have Got, A Pattern Preserver (Thomas L. Crowell)
16. “Organic” vs “Functional” Grammar in the Audio-Lingual Approach (Leon Livingstone)
17. Syntactic Structures in the Language Of Children (Paula Menyuk)
18. Programmed Instruction and Educational Technology in the Language Field: Boon or Failure? (Jacob Ornstein)
19. Linguistics of the Sixties (Ronald R. Butters)
20. The Extended Modifier: German or English? (John E. Crean, Jr.)

AI escritos entre 1990 y 2010:

1. Patterns of Code-Switching and Patterns of Language Contact (Abdemi Bentahila, Eirlys E. Davies)
2. Age Constraints on Second-Language Acquisition (James Emil Flege, Grace H. Yeni-Komshian, Serena Liu)
3. Heaviness vs. Newness: The Effects of Structural Complexity and Discourse Status on Constituent Ordering (Jennifer E. Arnold, Anthony Losongco, Thomas Wasow And Ryan Ginstrom)
4. The Pragmatics of Obligatory Adjunct (Adele E. Goldberg; Farrell Ackerman)
5. Language, Experience and History: What Happened in World War II (Debora Schiffrin)
6. Computer-Mediated Communication and Group Journals: Expanding the Repertoire of Participant Roles (Zsuzsanna Ittzes Abram)
7. Identity and Language Variation in a Rural Community (Kirk Hazen)
8. The Language Learner as Language Researcher: Putting Corpus Linguistics on the Timetable (Winnie Cheng*, Martin Warren, XuXun-Feng)
9. Australia and New Zealand Applied Linguistics (Robert Kleinsasser)
10. Lexical Exceptions in Stress Systems: Arguments from Early Language Acquisition and Adult

Speech Perception (Sharon Peperkamp)

11. A New Look at the Acquisition of Relative Clauses (Holger Diessel, Michael Tomasello)
12. Semantic Density and Past-Tense Formation in three Germanic Languages (R. Harald Baayen, Fermin Moscoso, Del Prado Martin)
13. The Grammar of Accusative Case in Kannada (Jeffrey Lidz)
14. Judging the Frequency of English Words (J. Charles Alderson)
15. Applying a Gloss: Exemplifying and Reformulating in Academic Discourse (Ken Hyland)
16. Critical Discourse Analysis and the Corpus-Informed Interpretation of Metaphor at the Register Level (Kieran O'halloran)
17. Exceptional Bilingualism (Norbert Francis)
18. Listening Comprehension and Strategy Use: A Longitudinal Exploration (Suzanne Graham, Denise Santos, Robert Vanderplank)
19. A Novel Approach to Creating Disambiguated Multilingual Dictionaries (Igor Boguslavsky, Jesús Cardeñosa And Carolina Gallardo)
20. Genre and Disciplinary Competence: A Case Study of Contextualisation in an Academic Speech Genre (Janne Morton)

El otro elemento del **peritexto** introducido por Genette (1991) y analizado en este trabajo son los datos autoriales. Con respecto a la cantidad de autores que tiene cada AI, todos los anteriores al desarrollo de las TIC, es decir el 100%, fueron escritos por un solo autor (20 de 20) perteneciente en su mayoría a universidades reconocidas de los Estados Unidos. Solo 5 de los autores de los 20 AI no especifican filiación alguna a una universidad. En aquellos AI escritos después del año 2000 vemos que un 45% de los artículos (9 de 20) fueron escritos en coautoría por investigadores de once países, lo que demuestra la facilidad en las comunicaciones y el trabajo colaborativo, característico de la primeras décadas del siglo 21; y de esos 9 artículos solo 3 (33.33%) tienen autores que pertenecen a la misma universidad. Observamos también que los autores están afiliados a universidades fuera de los Estados Unidos y encontramos más diversidad (universidades de Marruecos, París, Hong Kong, España, etc.). Este análisis demuestra que la incorporación de las TIC ha permitido la colaboración de varios investigadores en un mismo AI, aún cuando éstos se encuentran en distintas universidades y/o en distintos países, ya que la comunicación dentro de la comunidad científico-académica se ha vuelto más accesible y el trabajo en equipo se puede lograr a través de las TIC. Retomando las palabras de Edyburn (1999), el investigador ya no se encuentra aislado en su taller, gracias a las nuevas tecnologías puede interactuar con otros investigadores de distintas universidades y de todo el mundo.

Por otro lado, y continuando con el análisis de los datos autorales, observamos que en ningún AI publicado entre 1950 y 1979 se pudo encontrar información de contacto alguna, ya sea del autor o de la universidad a la que pertenecía, mientras que en los más recientes sólo 7 AI no incluyen algún tipo de contacto del o de los autores. Es decir que en el 65% de los AI esta información está presente e incluyen no sólo la dirección postal de la universidad sino también el correo electrónico de la universidad o del autor. De estos datos se desprende que las herramientas tecnológicas, han alterado las formas de relacionarse de la comunidad académica. En la actualidad, los autores hacen públicos sus datos de contacto, lo que significa que están dispuestos al diálogo, a recibir críticas constructivas, a permitir que otros investigadores utilicen los resultados de sus trabajos para crear nuevo conocimiento; en definitiva, pareciera que en el pasado, la investigación terminaba con su publicación en la revista especializada, mientras que en el presente, con la ayuda de las TIC, la comunicación académica comienza a partir de la publicación del trabajo. Asimismo, durante la primera mitad del siglo XX la comunidad científico-académica era más reducida y en la actualidad, y esto lo podemos ver en nuestro segundo grupo de artículos, la comunidad se ha expandido por lo que nos es más necesario incluir nuestra información de contacto.

En las siguientes tablas podrá observarse lo analizado:

1950-1970						
IDENTIF. DEL AI	TÍTULO	AUTOR	FILIACIÓN	MAIL	OTRO CONTACTO	SOBRE EL JOURNAL
01-50-70	NEW ORLEANS SLANG IN THE 1880S	R. M. LUMIANSKY	TULANE UNIVERSITY	NO	NO	AMERICAN SPEECH
02-50-70	THE ANALYSIS OF LINGUISTIC BORROWING	EINAR HAUGEN	UNIVERSITY OF WISCONSIN	NO	NO	LANGUAGE - LINGUISTIC SOCIETY OF AMERICA
03-50-70	ON THE ORIGIN OF THE SAMPRASARANA REDUPLICATION IN SANSKRIT	WERNER WINTER	UNIVERSITY OF WISCONSIN	NO	NO	LANGUAGE - LINGUISTIC SOCIETY OF AMERICA
04/50/70	STRUCTURALISM AND LITERARY TRADITION	GORDON M. MESSING	NO	NO	NO	LANGUAGE - LINGUISTIC SOCIETY OF AMERICA
05/50/70	SLAVIC *PILBN- AND NAGLS: TWO ETYMOLOGIES BASED ON MEANING	P. TEDESCO	YALE UNIVERSITY	NO	NO	LANGUAGE - LINGUISTIC SOCIETY OF AMERICA
06/50/70	NOUN AND VERB IN UNIVERSAL GRAMMAR	R. H. ROBINS	NO	NO	NO	LANGUAGE - LINGUISTIC SOCIETY OF AMERICA
07-50-70	LOGICAL SYNTAX AND SEMANTICS THEIR LINGUISTIC RELEVANCE	NOAM CHOMSKY	HARVARD UNIVERSITY	NO	NO	LANGUAGE - LINGUISTIC SOCIETY OF AMERICA
08-50-70	NUMBER CONCORD WITH "WHAT"-CLAUSES	FRANCIS CHRISTENSEN	UNIVERSITY OF SOUTHERN CALIFORNIA	NO	NO	AMERICAN SPEECH
09-50-70	STUDY IN SYNTAGMA PHONETICS	LOUIS GEORGE HELLER	COLLEGE OF THE CITY OF NUEVA YORK	NO	NO	LANGUAGE - LINGUISTIC SOCIETY OF AMERICA
10-50-70	PROTO-INDO-HITTITE B AND THE ALLOPHONES OF LARYNGEALS	PAUL W. BROSMAN JR	NORTH TEXAS STATE COLLEGE	NO	NO	LINGUISTIC SOCIETY OF AMERICA
11-50-70	STRUCTURAL LINGUISTICS: SOME IMPLICATIONS AND APPLICATIONS	WALLACE L. ANDERSON	NO	NO	NO	THE ENGLISH JOURNAL
12-50-70	ARE WE VICTIMS OF LIAPAPHOBIA?	EDNA LUE FURNES	UNIVERSITY OF WYOMING	NO	NO	NO
13-50-70	OF MATTERS LEXICOGRAPHICAL	M. M. MATHEWS	NO	NO	NO	AMERICAN SPEECH
14-50-70	STRUCTURAL DIALECTOLOGY: A PROPOSAL	ROBERT P. STOCKWELL	UNIVERSITY OF CALIFORNIA, LOS ANGELES	NO	NO	AMERICAN SPEECH
15-50-70	HAVE GOT, A PATTERN PRESERVER	THOMAS L. CROWELL	COLUMBIA UNIVERSITY	NO	NO	AMERICAN SPEECH
16-50-70	"ORGANIC" VS "FUNCTIONAL" GRAMMAR IN THE AUDIO-LINGUAL APPROACH	LEON LIVINGSTONE (AL FINAL DEL PAPER)	UNIVERSITY OF BUFFALO (AL FINAL DEL PAPER)	NO	NO	NO
17-50-70	SYNTACTIC STRUCTURES IN THE LANGUAGE OF CHILDREN	PAULA MENYUK	MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGY	NO	NO	CHILD DEVELOPMENT

18-50-70	PROGRAMMED INSTRUCTION AND EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN THE LANGUAGE FIELD: BOON OR FAILURE?	JACOB ORNSTEIN	UNIVERSITY OF TEXAS AT EL PASO	NO	NO	NO
19-50-70	LINGUISTICS OF THE SIXTIES	RONALD R. BUTTERS (AL FINAL DEL PAPER)	NO	NO	NO	AMERICAN SPEECH
20-50-70	THE EXTENDED MODIFIER: GERMAN OR ENGLISH?	JOHN E. CREAM, JR.	UNIVERSITY OF HAWAII	NO	NO	AMERICAN SPEECH

1990-2010							
IDENTIF. DEL AI	TÍTULO	AUTOR	FILIACIÓN	MAIL	NOMBRE DEL JOURNAL	ESCUDOS	FECHAS PRESENTACIÓN Y ACEPTACIÓN
01/90-10	PATTERNS OF CODE-SWITCHING AND PATTERNS OF LANGUAGE CONTACT	ABDEMI BENTAHLA, EIRLYS E. DAVIES	SIDI MOHAMED BEN ABDELLAH UNIVERSITY, FEZ, MOROCCO	NO	LINGUA	SI	SI
02/90-10	AGE CONSTRAINTS ON SECOND-LANGUAGE ACQUISITION	JAMES EMIL FLEGE / GRACE H. YENI-KOMSHIAN / SERENA LIU	UNIVERSITY OF ALABAMA AT BIRMINGHAM / UNIVERSITY OF MARYLAND / UNIVERSITY OF ALABAMA AT BIRMINGHAM	NO	JOURNAL OF MEMORY AND LANGUAGE	SI	SI (AL FINAL DEL PAPER)
03/90-10	HEAVINESS VS. NEWNESS: THE EFFECTS OF STRUCTURAL COMPLEXITY AND DISCOURSE STATUS ON CONSTITUENT ORDERING	JENNIFER E. ARNOLD, ANTHONY LOSONGCO, THOMAS WASOW AND RYAN GINSTROM	UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA / YALE UNIVERSITY / STANFORD UNIVERSITY / OHIO STATE UNIVERSITY	SI	LANGUAGE-LINGUISTIC SOCIETY OF AMERICA	NO	SI
04/90-10 (2001)	THE PRAGMATICS OF OBLIGATORY	ADELE E. GOLDBERG; FARRELL ACKERMAN	UNIVERSITY OF ILLINOIS; UNIVERSITY OF CALIFORNIA, SAN DIEGO	SI Y DIRECCIÓN POSTAL DE LA	LINGUISTIC SOCIETY OF AMERICA	NO	SI
	ADJUNCT			UNIVERSIDAD CORRESPONDIENTE			
05/90-10	LANGUAGE, EXPERIENCE AND HISTORY: WHAT HAPPENED IN WORLD WAR II	DEBORA SCHIFFRIN	GEORGETOWN UNIVERSITY, WASHINGTON, DC	SI Y DIRECCIÓN POSTAL DE LA UNIVERSIDAD CORRESPONDIENTE	JOURNAL OF SOCIOLINGUISTIC	NO	SI

06/90-10	COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION AND GROUP JOURNALS: EXPANDING THE REPERTOIRE OF PARTICIPANT ROLES	ZSUZSANN AITZES ABRAM	UNIVERSITY OF TEXAS	MAIL, TELEFONO Y DIRECCION POSTAL DE LA UNIVERSIDAD CORRESPONDIENTE.	ELSEVIER, SYSTEM	SI	SI (ESTE INCLUYE ADEMÁS INFORMACIÓN BREVE SOBRE LA AUTORA)
07/90-10	IDENTITY AND LANGUAGE VARIATION IN A RURAL COMMUNITY	KIRK HAZEN	WEST VIRGINIA UNIVERSITY	MAIL Y DIRECCION POSTAL DE LA UNIVERSIDAD	LANGUAGE - LINGUISTIC SOCIETY OF AMERICA	NO	SI
08/90-10	THE LANGUAGE LEARNER AS LANGUAGE RESEARCHER: PUTTING CORPUS LINGUISTICS ON THE TIMETABLE	WINNIE CHENG*, MARTIN WARREN, XU XUN-FENG	DEPARTMENT OF ENGLISH, THE HONG KONG POLYTECHNIC UNIVERSITY, HUNG HOM, HONG KONG SAR	MAIL Y DIRECCION DE CORREO DEL JORNAL	ELSEVIER, SYSTEM	SI	SI
09/90-10	AUSTRALIA AND NEW ZEALAND APPLIED LINGUISTICS	ROBERT KLEINSASSER	UNIVERSITY OF QUEENSLAND	NO	NO	NO	SI
10/90-10	LEXICAL EXCEPTIONS IN STRESS SYSTEMS: ARGUMENTS FROM EARLY LANGUAGE ACQUISITION AND ADULT SPEECH PERCEPTION	SHARON PEPPERKAMP	LABORATOIRE DE SCIENCES ET PSYCHOLINGUISTIQUE, EHESS-ENS-CNRS AND UNIVERSITE DE PARIS	MAIL Y DIRECCION POSTAL DE LA UNIVERSIDAD	LANGUAGE - LINGUISTIC SOCIETY OF AMERICA	NO	SI
11/10-90	A NEW LOOK AT THE ACQUISITION OF RELATIVE CLAUSES	HOLGER DIESSEL / MICHAEL TOMASELLO	UNIVERSITY OF JENA / MAX PLANCK INSTITUTE FOR EVOLUTIONARY ANTHROPOLOGY	MAIL PERSONAL DE LA UNIVERSIDAD . DIRECCION POSTAL DE LA UNIVERSIDAD .	LANGUAGE - LINGUISTIC SOCIETY OF AMERICA	NO	SI

12/10-90	SEMANTIC DENSITY AND PAST-TENSE FORMATION IN THREE GERMANIC LANGUAGES	R. HARALD BAAAYEN / FERMIN MOSCOSO DEL PRADO MARTIN	RADBOUD UNIVERSIT Y NIJMEGEN & MAX PLANCK INSTITUTE FOR PSYCHOLINGUISTICS / MEDICAL RESEARCH COUNCIL-COGNITION AND BRAIN SCIENCES UNIT (UK)	MAIL PERSONAL DE LA UNIVERSIDAD · DIRECCION POSTAL DE LA UNIVERSIDAD	LANGUAGE - LINGUISTIC SOCIETY OF AMERICA	NO	SI
13/90-10	THE GRAMMAR OF ACCUSATIV	JEFFREY LIDZ	UNIVERSIT Y OF MARYLAND	MAIL PERSONAL DE LA	LANGUAGE - LINGUISTIC SOCIETY OF AMERICA	NO	SI
	E CASE IN KANNADA			UNIVERSIDAD · DIRECCION POSTAL DE LA UNIVERSIDAD			
14/90-10	JUDGING THE FREQUENCY OF ENGLISH WORDS	J. CHARLES ALDERSON	LANCASTER UNIVERSIT Y	NO	NO	NO	SI
15/90-10	APPLYING A GLOSS: EXEMPLIFYING AND REFORMULATING IN ACADEMIC DISCOURSE	KEN HYLAND	UNIVERSIT Y OF LONDON	NO	NO	NO	SI
16/90-10	CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS AND THE CORPUS-INFORMED INTERPRETATION OF METAPHOR AT THE REGISTER LEVEL	KIERAN O'HALLORAN	THE OPEN UNIVERSIT Y	NO	NO	NO	SI
17/90-10	EXCEPTIONAL BILINGUALISM	NORBERT FRANCIS	NORTHERN ARIZONA UNIVERSIT Y	MAIL PERSONAL DE LA UNIVERSIDAD · DIRECCION POSTAL DE LA UNIVERSIDAD	INTERNATIONAL JOURNAL OF BILINGUALISM	NO	SI
18/90-10	LISTENING COMPREHENSION AND STRATEGY USE:	SUZANNE GRAHAM, DENISE SANTOS, ROBERT VANDERPLANK	UNIVERSIT Y OF READING, UNIVERSIT Y OF OXFORD.	MAIL Y TELEFONO	SYSTEM	SI	SI
	A LONGITUDINAL EXPLORATION	VANDERPLANK	OXFORD.				

19/90-10	A NOVEL APPROACH TO CREATING DISAMBIGUATED MULTILINGUAL DICTIONARIES	IGOR BOGUSLAVSKY, JESÚS CARDEÑOSA AND CAROLINA GALLARDO	UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID		NO	NO	NO	SI
20/90-10	GENRE AND DISCIPLINARY COMPETENCE: A CASE STUDY OF CONTEXTUALISATION IN AN ACADEMIC SPEECH GENRE	JANNE MORTON	UNIVERSITY OF MELBOURNE, AUSTRALIA.	MAIL DE LA UNIVERSIDAD Y TELÉFONO		ESP (ENGLISH FOR ESPECIFIC PURPOSES)	SI	SI

Conclusión

La introducción de las TIC ha tenido un impacto en la estructura genérica del AI en general y en el paratexto en particular. Tal como hemos analizado, luego de la incorporación de las TIC, los títulos y los datos autorales han sufrido un cambio positivo para el investigador y para el lector ya que no solo nos acercan cada vez más al AI y a su autor, sino que transformaron la modalidad de trabajo. Podemos concluir que los títulos de los AI han sido afectados por la revolución tecnológica al volverse cada vez más específicos para que otros investigadores puedan ubicar y seleccionar más fácilmente los AI. Como vimos en el análisis de los datos autorales, las TIC han permitido que la comunidad científico-académica tenga una comunicación más fluida entre sus miembros, haciendo de este modo que la información y las investigaciones sean más accesibles. Esta comunicación entre investigadores junto con la diseminación de la información a través de la web se ve reflejada en los cambios de los elementos del paratexto que analizamos en nuestro trabajo.

Conocer las nuevas convenciones sobre la escritura de los AI luego de la incorporación de las TIC es necesario para aplicarlas a nuestra propia producción científica y para la enseñanza universitaria. Los alumnos universitarios tienen el bagaje de conocimiento sobre las nuevas tecnologías e incorporan el conocimiento científico en la universidad. Esta combinación los prepara para insertarse en la comunidad científico-académica. El próximo objeto de estudio de este equipo de investigación estará relacionado con esto último ya que se le dará una orientación pedagógica a la relación entre la teoría del género y las TIC. Consideramos que nuestros alumnos universitarios deben dominar el género AI para participar exitosamente en la comunidad académico-científica.

Bibliografía

- A Guide to Writing Scientific Papers. Recuperado en: http://www.colby.edu/biology/BI17x/writing_papers.html
- Birke, D. y Christ, B. (2013). Paratext and Digitized Narrative: Mapping the Field. *Revista Narrative*, 21 (1), 65-87.
- Day, R. A. (1994). *How to Write and Publish a Scientific Paper*. Cuarta Edición. Phenix: Orix Press.
- Edyburn, D. (1999). *The electronic scholar: Enhancing research productivity with technology*. New Jersey: Prentice-Hall, Upper Saddle River.
- Genette, G. y Maclean, M. (1991). Introduction to the Paratext. *Revista New Literary History*, 22 (2), 261-272.
- Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and Applications*. Cambridge: CUP.
- Writing a Scientific Research Article. Recuperado en <http://www.columbia.edu/cu/biology/ug/research/paper.html>
- Yakhontova, T. (2006). Cultural and Disciplinary Variation in Academic Discourse: The Issue of Influencing Factors. *ESP*. 5, 153-157.

Magdalena Llovell Curia es profesora en Lengua Inglesa y traductora pública nacional de inglés. Obtuvo ambos títulos en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente es profesora asistente en la cátedra de Historia de la Lengua Inglesa, en la misma Facultad, y se desempeña como profesora de Lengua Inglesa en distintos niveles.

M. Lucía Guerrero Prompto es alumna del último año de las carreras de licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa y del traductorado público nacional de inglés en la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente se desempeña como profesora de inglés en el área de producción y servicios tecnológicos.

EVIDENCIAS DE UN NUEVO CONCEPTO DE LECTURA EN LOS LIBROS DE TEXTO. ¿CÓMO COMPITEN LAS EDITORIALES CON LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS?

Carolina Tramallino

carotramallino@hotmail.com

Marisa Turre

msa-sabina@hotmail.com

Facultad de Humanidades y Artes

Universidad Nacional de Rosario

Rosario – ARGENTINA

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar el concepto de lectura en textos escolares destinados a alumnos del nivel medio con el fin de realizar un estudio comparativo que permita vislumbrar los cambios establecidos respecto de la concepción de la lectura. Nos proponemos describir, por un lado, propuestas editoriales anteriores a la década del 90 y, por el otro, publicaciones actuales, correspondientes al área de lengua y literatura y ciencias sociales.

Partimos de una idea de lectura como la interacción que el lector establece con el texto para elaborar un significado que es resultado de la confluencia entre texto, sujeto y los factores contextuales, por lo tanto no es posible la lectura si no hay comprensión de texto y reconstrucción de su significado. Actualmente, una problemática que atañe al ámbito educativo es la aparición de libros digitales y de plataformas educativas que adaptan los recursos pedagógicos tradicionales al nuevo formato y, por lo tanto, las editoriales deben virar el diseño de sus materiales curriculares de tal forma que resulten atractivas y puedan emplearse con herramientas digitales.

La metodología de trabajo consiste en realizar un análisis de la estructura didáctica, con un enfoque crítico de la lectura, deteniéndonos en los conceptos, las actividades y los componentes icónicos que presentan ambos corpus de textos para atender fundamentalmente a la enseñanza de la lectura que atraviesa esos elementos. Además mostraremos a través de qué recursos establecen las actuales propuestas editoriales una vinculación con las nuevas tecnologías para captar la atención de docentes y alumnos y la incidencia que esto tiene en la lectura y la escritura.

Respecto de los resultados obtenidos: en los libros que cuentan con más de veinte años de existencia encontramos actividades que responden a un concepto eferente de la lectura y un formato que presenta grandes diferencias con los manuales actuales, en los que hallamos propuestas que buscan conectar los conceptos con los contenidos previos de los alumnos y una clara intención de insertar en el soporte libro elementos iconográficos característicos de la web y recursos propios de los hipertextos.

Palabras clave: concepto de lectura – libros de texto nivel medio- nuevas tecnologías

Introducción

Basándonos en la investigación realizada por Fabián R. Mónaco (2007: 5) acerca de las representaciones en los manuales de lengua de secundaria desde un estudio diacrónico, coincidimos con la siguiente afirmación:

Los manuales escolares construyen una variedad de representaciones sobre los saberes que intentan transmitir, así como de la enseñanza de esos saberes, representaciones que son compartidas por la comunidad científica y educativa de la época. Estos esquemas se encuentran implícitos en la organización propia de los libros de texto. Entonces, el análisis de estos materiales debe apuntar a:

- Selección de contenidos disciplinares.
- Organización de dichos contenidos.
- Estrategias didácticas (organización de las actividades, materiales de lectura, documentos, citas, y demás elementos paratextuales).
- Diseño editorial (organización de la dimensión verbal y no verbal, elementos icónicos).

Los libros que elegimos para analizar están destinados a alumnos de los primeros años de la escuela secundaria. Los dividimos en tres grupos:

- a) Libros de texto del área lengua y ciencias sociales de la editorial Santillana que fueron publicados en 1990.
- b) Libros de texto de ambas áreas impresos entre 2009 y 2013, que pertenecen a distintas editoriales.
- c) Libro digital, disponible online, correspondiente al área lengua y literatura de la editorial SM, año 2013.

Adherimos a la clasificación propuesta por Mónaco (2007) para encuadrar a los libros en tres etapas diferentes: 1. Los pertenecientes al enfoque tradicional: se denomina así en referencia a la concepción de la gramática proveniente del siglo XIX. 2. Los del enfoque estructural: "...producto de la revolución que el estructuralismo, como paradigma emergente, produjo en las ciencias sociales, entre ellas, la lingüística" (27) y 3. Los que sustentan un enfoque comunicativo:

... popularizado a partir de la década del 70, en primer lugar en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras, y a partir de los años '80, fue adaptado para la enseñanza de la lengua materna. Este enfoque surgió como resultado de las investigaciones antropológicas y sociolingüísticas de autores como Gumperz (1967) y Hymes (1967), quienes elaboraron el concepto de competencia comunicativa.(27)

Los libros de 2009 y 2013 son representativos del "enfoque comunicativo", mientras que los del grupo A se encuadran en el enfoque estructural.

Descripción libros de texto

Seleccionamos el libro *Lengua y Literatura 3* (1990) de la editorial Santillana perteneciente al grupo A y "*Lengua y Literatura para pensar*" (2009) de la Editorial Kapelusz del grupo B para exhibir las diferencias halladas en el estudio comparativo. En el primero, los contenidos están organizados de una manera gradual, es decir, desde los más simples a los más complejos, dado su enfoque estructural. Además se evidencia, al recorrer el índice, una preponderancia de los contenidos gramaticales y la elección de textos literarios breves, en su mayoría cuentos y poemas, y de un bajo grado de complejidad, en relación a estudiantes de tercer año.

Luego del texto literario con el que comienzan las unidades, se despliegan las siguientes secciones: *Comprensión y análisis del texto, Expresión oral, Estudio sistemático del discurso, Expresión escrita, Estudio sistemático de la Lengua, Normativa, Técnicas de trabajo intelectual.*

En el segundo texto en cambio, los contenidos gramaticales, específicos de lengua, están en un apéndice al final del libro, separados de los otros y por lo tanto, desconectados de las unidades temáticas, aunque en éstas hallamos sugerencias ubicadas en un pequeño recuadro con el título "*Temas de lengua*" que invitan a consultar determinadas cuestiones gramaticales. A continuación encontramos fichas para las reglas ortográficas acompañadas de una gran cantidad de actividades, sobre todo de completamiento y

también ejercicios de integración para los contenidos de lengua mediante lecturas que responden al eje de las unidades temáticas.

Para cada fuente literaria presenta las siguientes secciones: *Antes de leer, Leer, Palabras en contexto, Chequeo, Conocer/analizar, Actividades para la carpeta, Producción oral y escrita, Trabajo Práctico y En los medios de Comunicación.*

Paratextos

Definimos paratextos como la información adicional que acompaña el texto: conceptos, esquemas, fotos, títulos, subtítulos y aclaraciones que no forman parte de este pero que contribuyen con su sentido. (Roitman, 2011)

En los libros de ambas áreas pertenecientes al grupo A observamos que los paratextos consisten, en su gran mayoría, en recuadros y esquemas que cumplen la función de informar sobre la obra y el autor o sobre la estructura del tipo de texto. También encontramos algunas imágenes ilustrativas y dibujos que exhiben pocos colores que van de la gama de los grises al rosa.

- Se incluyen pocas imágenes, en su mayoría dibujos con un fin decorativo.
- Las imágenes son en blanco y negro.
- La tipografía empleada es clásica, todas las páginas presentan el mismo tipo de letra con algunas palabras en negrita.
- Los títulos están en un color tenue.
- En los títulos no percibimos marcas de subjetividad, son informativos y no llaman la atención, por ejemplo: *La organización de las ideas en textos informativos/Europa en la segunda etapa de la industrialización (1850-1913)/La voz pasiva/ Historia de la lengua.*

En cuanto a los subtítulos, observamos que en el libro del área de lengua son similares para todas las unidades. En el cuadro que sigue se comparan los subtítulos de la sección *Comprensión y análisis del discurso* que proponen actividades posteriores a la lectura de las fuentes literarias que abren las unidades:

Poema	Cuento policial- cuento fantástico-novela- Fábula-biografía	Entrevista /carta	Obra de teatro
Palabras desconocidas	Palabras desconocidas	Palabras desconocidas	Palabras desconocidas
El contenido	Los hechos narrados	Esquema de contenido de la entrevista/ del texto /el espacio y el tiempo	Los hechos narrados
El espacio gráfico	El tiempo y el lugar	El entrevistado /El narrador	El lenguaje
Las palabras y la sonoridad	Los personajes		Los personajes
Los recursos expresivos	El narrador La montaje		Para argumentar Para dramatizar Para producir
Para escuchar Para redactar	Para escribir	Para investigar	

En el libro del grupo B, en cambio, podemos descubrir una progresión temática en los subtítulos, por ejemplo para el título: “La poesía y el ritmo” encontramos los siguientes subtítulos: *“La métrica, La pausa y el encabalgamiento, La rima, el lenguaje connotativo, Recursos poéticos y sonoros, Recursos poéticos sintácticos, Recursos poéticos semánticos, Escribir versos y poemas”.*

Con respecto a los paratextos hallamos en todas las páginas gran variedad de íconos que cumplen funciones decorativas y pedagógicas y sirven para reconocer cierto tipo de actividades, por ejemplo:

P PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA, ? YUDA)

I (INFO) A ACTIVIDADES PARA LA CARPETA LEER

✓ CHEQUEO E EN LOS MEDIOS TP TRABAJO PRÁCTICO

Además incluye infografías e imágenes que completan la información y están compuestas por ilustraciones, pinturas, fotografías de escritores, de obras artísticas, de tapas de libros o de películas y de periódicos tanto en soporte papel como digitalizados y fotos de adolescentes realizando distintas actividades como leer o utilizar una computadora.

En el libro de ciencias sociales *Una Historia para pensar. La Argentina del siglo XX en el contexto mundial y latinoamericano* (2010) Editorial Kapelusz, se utiliza la plaqueta “Al mismo tiempo” que permite establecer relaciones entre hechos y procesos históricos que tuvieron lugar simultáneamente en espacios geográficos diferentes. Esto permite un análisis sincrónico y comparativo, por ejemplo: “*Al mismo tiempo en Europa*”.

La plaqueta + INFO amplía la información del texto central con ejemplos o detalles sobre algún aspecto de lo explicado o profundiza los datos biográficos de los autores que son citados.

Además incorpora fotografías a color, tablas estadísticas, mapas, afiches propagandísticos, dibujos, publicidades, caricaturas, infografías, pinturas, líneas de tiempo, gráficos de barra, esquemas conceptuales y volantes. Los íconos desarrollan información complementaria a la presentada en el texto principal.

En el título del capítulo generalmente se expone una toma de posición ideológica. Por ejemplo: *Entre el autoritarismo y la resistencia*.

Además presenta pinturas y grabados de la época con epígrafes explicativos, caricaturas y fotografías (en blanco y negro en su mayoría) esquemas, cronologías y mapas.

En la imagen que sigue tenemos una muestra de los íconos que acompañan las actividades:

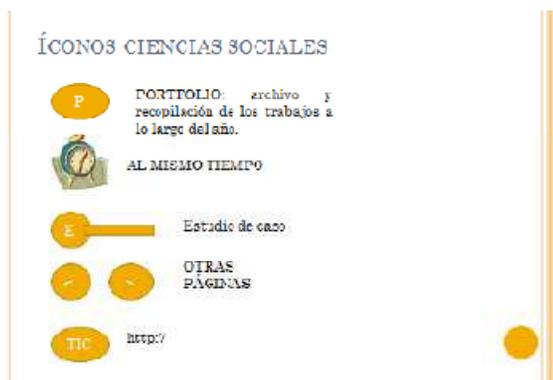


Imagen 1. Fuente: *Una Historia para pensar. La Argentina del siglo XX en el contexto mundial y latinoamericano* (2010) Editorial Kapelusz.

El ícono **TIC** ofrece páginas WEB a lo largo de la publicación, en todas las unidades del libro se hace referencia a sitios oficiales como el de la Secretaría de Cultura de la Nación www.cultura.gov.ar o el del Ministerio de Educación de la Nación (www.me.gov.ar), como también al sitio www.youtube.com para ver fragmentos de películas, discursos, videoclips, entrevistas, publicidades de campañas electorales y propagandas de la época analizada, que permiten incorporar un recurso tecnológico a la propuesta didáctica áulica.

Diagramación

Los ejemplares del grupo B poseen un ancho y un largo considerables. Estas características responden a la política de las editoriales a partir de 1996, de renovar la presentación del libro como soporte y de agregar colores de fondo, distintos tipos de fuentes además de columnas y epígrafes. Es llamativo que el nombre de los autores no aparezca en la tapa, ni en la contratapa o en el lomo del libro. La ausencia de datos autorales condice con un rasgo propio de los libros escolares de la última década, consistente en la desaparición del valor de la autoría. Como señala Mónaco (2007):

Los autores integran equipos numerosos, que se abocan a la elaboración de un capítulo o una parte del texto, lo cual puede ser una de las razones del eclecticismo, y la diversidad y falta de claridad en la organización de los contenidos. (66).

Además del índice, los libros incluyen una presentación y descripción de las distintas unidades y secciones que lo componen, siguiendo el formato del género libros de texto. Para eso se sirven de íconos

que distinguen las actividades y reproducen a modo de muestra, algunas páginas en tamaño pequeño que sirven para ejemplificar la diagramación de la colección, al igual que hallamos en la web ciertos textos instructivos sobre plataformas o páginas que muestran pequeñas pantallas, con flechas y zonas ampliadas para una mejor visualización. La edición correspondiente al área de lengua es acompañada por una antología literaria que reúne textos narrativos, poéticos y dramáticos tanto de autores latinoamericanos como europeos.

Las propuestas editoriales seleccionadas se corresponden con las tendencias curriculares y editoriales surgidas en Argentina desde 2006, iniciadas con la Ley de Educación Nacional- Ley n° 26206/06, en donde aparecerán “novedades en la redacción y en los recursos gráficos que identifican las propuestas” (Carbone, 1997: 66).

Agregan al título el nombre de la colección: *Para pensar* y en la tapa predomina el color rojo, brillante, que atrae la mirada. En el fondo pueden distinguirse páginas e ilustraciones de libros de aventuras y un dibujo central de una construcción clásica.

Concepto de lectura en el área de lengua

En las últimas décadas surgen diferentes teorías acerca de la comprensión lectora como señala Gaviro Bravo A. (2010), entre ellas encontramos:

1. *La lectura como conjunto de habilidades o transferencia de información:*

...Según esta teoría, el lector comprende el texto cuando es capaz de sacar el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer que el significado del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo (1).

2. *La lectura como proceso interactivo:* esta teoría aparece tras los avances de la Psicolingüística y de la Psicología Cognitiva a finales de los 70. “Postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significados” (Gaviro, 2010: 2).

En el libro de lengua del primer grupo encontramos propuestas de trabajo que responden a un concepto eferente de la lectura, es decir como transmisión de información, contiene ejercicios cuyo objetivo es que los estudiantes extraigan el único y posible significado que encierra el texto. Para ejemplificar nos vamos a referir a las actividades propuestas para un cuento oral.

La unidad comienza con un texto literario que la abre: *Los tres hombres perceptivos*, anónimo. La primera actividad propuesta consiste en averiguar el significado de las palabras desconocidas a través del contexto y luego verificarlos en el diccionario. La segunda es un cuestionario sobre los hechos narrados cuyos interrogantes refieren al argumento del texto, por ejemplo: *¿Por qué se convence al camellero de que los tres hombres perceptivos le robaron su caballo? ¿Qué hace el camellero entonces? ¿Cuál es la moraleja del cuento?* La única actividad para completar es un cuadro con acciones ocurridas en el cuento que debe llenarse con las causas de esas acciones, enunciadas con el pronombre *porque*. Luego continúa con preguntas sobre los personajes, el tiempo y lugar del relato, además de la persona en la que está narrada la historia. Las últimas dos actividades son de elaboración personal: *“Explica, con tus propias palabras, por qué es mejor que la gente llegue a la verdad a través de lo que piensa por voluntad propia”*, remarcando en negrita el mensaje didáctico que se halla en el texto y como ejercicio para escribir, propone realizar un cuento policial cuyo detective resuelva un caso por medio de la deducción.

Estas consignas responden a la mirada simplista que existía hace unas décadas atrás sobre la comprensión, la cual consideraba que la interpretación del sujeto era única y estable, por eso realiza preguntas como la siguiente: *“¿Cuál es la moraleja del cuento?”* El texto se aborda como si estuviera entañando un mensaje que debe decodificarse.

El libro del segundo grupo incluye consignas que buscan propiciar el diálogo entre compañeros así como también el intercambio de ideas, y que apuntan a reflexionar sobre las propias actitudes, éstas nos parecen muy enriquecedoras, por ejemplo: *“Comenten entre todos si las actitudes de Juana y de su esposo les parecen positivas o negativas. ¿Qué características de sus respectivas personalidades dejan ver esas actitudes?”*

Otras consignas buscan desarrollar la competencia comunicativa, por ejemplo referidas a la entonación:

- *Armen grupos de dos integrantes y ensayen la lectura en voz alta de la escena leída. Discutan previamente las características de ambos personajes, el tono adecuado de sus voces, sus actitudes corporales, qué ropa usarían, etc.*
- *Narren a sus compañeros una anécdota escolar que les haya sucedido.*

- *Dividanse en grupos de cuatro compañeros y ejerciten una lectura expresiva del cuento. Respeten las pausas de los signos de puntuación y la división en párrafos. Con la voz, enfaticen los pasajes y palabras más significativos o poéticos.*
- *Reúnanse en grupos de seis e imaginen y repitan con la entonación debida las oraciones exclamativas o interrogativas que dijo cada personaje después de la desaparición de la máquina.*

Este tipo de actividades, que tienen como estrategia propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa se encuentran presentes en todas las unidades, a diferencia del libro del primer grupo, que sólo las promueve para contenidos específicos como las influencias recíprocas entre lengua oral y lengua escrita o la exposición de un informe.

Actividades en el área de Lengua

En el libro del grupo A predominan las actividades posteriores a la lectura con interrogaciones acerca de los personajes y las causas y consecuencias de sus acciones como por ejemplo: *identificar el tema de la poesía, identificar los recursos expresivos, respuestas sobre interrogaciones acerca del poeta, la clase de rima que utiliza.*

En el libro del grupo B, por el contrario, encontramos actividades más productivas que tienen que ver con la investigación, con la reflexión y propician la generación de ideas y la elaboración de conclusiones y producciones. Por ejemplo: *discutir entre todos la causa de una acción descrita en el poema y redactar la respuesta en el pizarrón; imaginar un diálogo entre los personajes del poema, escribirlo, memorizarlo y representarlo.*

Cada unidad de este último libro se abre con un texto explicativo breve que brinda datos a los alumnos acerca de los tipos de textos que van a leer en este capítulo, además incluye ilustraciones o un cuadro famoso de artistas plásticos como Boticelli, Picasso, Daumier que funcionan como activadores de los conocimientos previos antes de abordar la lectura, acompañados por actividades que comienzan con la observación de la pintura y que posibilitan la realización de inferencias por parte de los estudiantes, por ejemplo: *La diosa de la derecha es una de las Horas, que presidían las estaciones. Observen su ropa, ¿a qué estación alude? ¿Qué otros elementos del cuadro aluden a esa estación? ¿Por qué creen que Céforo tiene alas?*

Además cada capítulo contiene un recuadro con el título *Metas* en donde se consignan los objetivos de la unidad, como por ejemplo: *Entrenarse en la participación en diálogos de distinto tipo* o *Reflexionar sobre los signos y las imágenes que se utilizan en las historietas.*

Estas propuestas pueden ubicarse en la categoría de actividades de “prelectura” propuesta por Luisa Coduras y Silvia Martinelli (2003: 27) definidas de la siguiente manera:

...aquellas entendidas como estrategias de entrada al conocimiento tendientes a despertar el interés, motivar, provocar y ayudar al estudiante a introducirse en el tema a partir de mediaciones pedagógicas que permitan recuperar los conocimientos previos.

El libro del primer grupo por el contrario, no ofrece actividades de prelectura, sí incluye los contenidos a desarrollar en la unidad.

En el libro digital cada unidad inicia con preguntas que intentan conectar con los saberes previos de los alumnos, indagando sobre los contenidos estudiados el año anterior. Por ejemplo: *¿Qué géneros literarios trabajaron en el colegio el año pasado? Hagan una lista e incluyan los autores y títulos que leyeron.*

Encontramos consignas de trabajo que solicitan por ejemplo, analizar el paratexto de un libro y realizar hipótesis sobre el contenido de un texto expositivo a partir del paratexto.

Entre los recursos que nos ofrece el libro digital tenemos:

- Índice de contenidos y recursos por unidad
- Búsqueda directa de palabras en el diccionario
- Carpeta para el profesor (soluciones y planificación)
- Acceso directo a páginas (no obliga a un orden de lectura secuencial)
- Herramientas de dibujo (insertar texto, autoformas, enfocar, cargar información, enfocar, seleccionar, lápiz, marcador)
- Botones para avanzar página o retroceder (ayudas)
- El profesor puede insertar recursos interactivos tales como: crear enlace a una página de internet o a una página del libro, subir video, audio, animación, imagen o archivo descargable.
- El profesor puede insertar sus propios contenidos en el libro

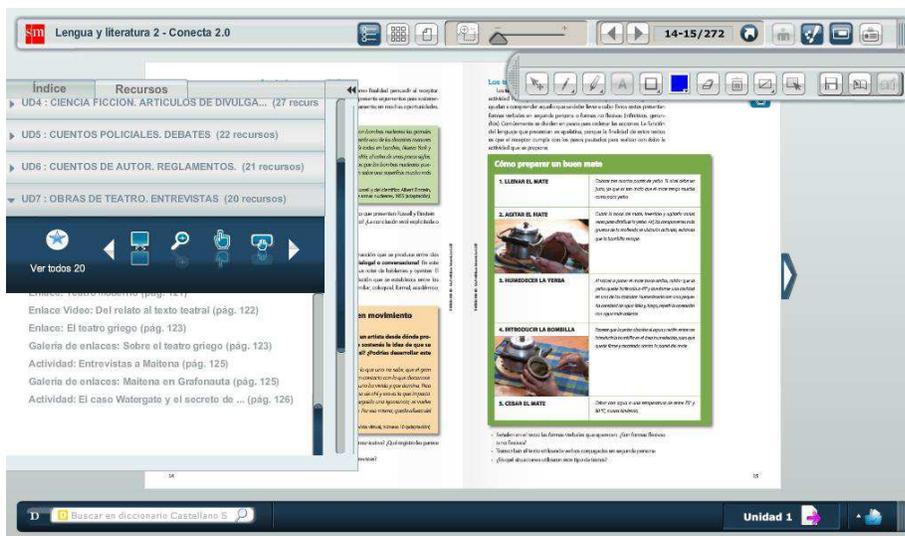
La siguiente imagen muestra los íconos que acompañan los recursos interactivos del libro:

Íconos que dan acceso a los distintos tipos de contenidos interactivos:

- **Actividades interactivas**
Refuerzan el aprendizaje a través de la práctica y ofrecen al alumno sus resultados
- **Enlace web**
Acceso a páginas web relacionadas con los contenidos que amplían la información de forma segura.
- **Animaciones**
Facilitan la comprensión de conceptos y procesos.
- Ir a página**
Enlaces internos a páginas del mismo libro digital.
- **Audios**
Archivos de sonido (explicaciones, música, pronunciación de palabras, etc.) que ejemplifican o explican los diferentes contenidos.
- **Lupas**
Amplian determinadas áreas de la página del libro, que resultan especialmente relevantes para el aprendizaje.
- Autoevaluaciones**
Diferentes tipos de actividades interactivas para repasar los contenidos estudiados en la unidad
- **Mapas conceptuales interactivos**
Estructuran los contenidos de la unidad y relacionan los diferentes conceptos, mostrando visualmente su jerarquía.
- **Diccionario**
Enlace en contexto a diccionario *on line* para consultar nuevos términos y ampliar el vocabulario.
- **Presentaciones**
Conjunto de diapositivas que favorecen la comprensión de los contenidos.
- **Videos**
Materiales audiovisuales de alto valor pedagógico que contextualizan el aprendizaje.
- Documentos**
Descarga de archivos útiles para trabajar y ampliar los contenidos del libro digital.
- **Webquest y Miniquest**
Investigaciones guiadas a través de Internet para profundizar en un tema y desarrollar la competencia digital del alumno.

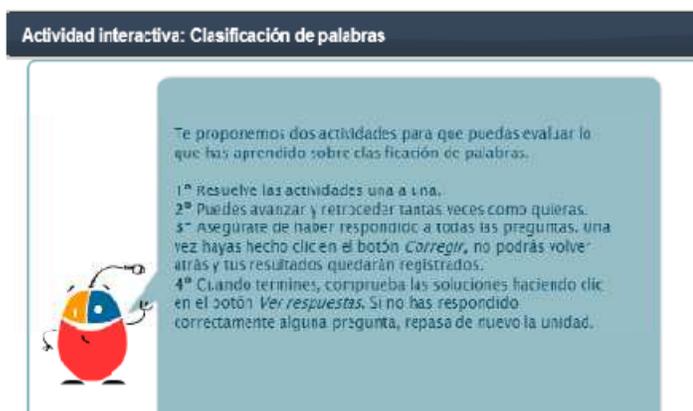
Fuente: www.smlid.com.ar

La siguiente imagen exhibe una página del libro digital con la barra de herramientas y el despliegue de los recursos interactivos que ofrece por cada unidad (a la izquierda).



Fuente: www.smlid.com.ar

Además cuenta con actividades interactivas que habilitan el desarrollo del trabajo autónomo por parte del alumno. La siguiente imagen funciona como ejemplo de ese tipo de actividades:



Fuente: www.smlid.com.ar

Resultados

Luego de comparar las distintas propuestas editoriales, obtenemos que el libro del área de lengua del grupo A adopta la unidad didáctica como género textual, en ésta las explicaciones se vinculan con actividades de reconocimiento y producción y documentos incorporados como fuentes. Hay escasa articulación entre los contenidos de literatura y gramática y a su vez entre éstos y otras áreas del conocimiento. No incluye nuevos materiales a diferencia del correspondiente al grupo B, en el que asistimos a una interacción con otras disciplinas como la historia o con diversos géneros discursivos por ejemplo al relacionar contenidos de literatura con géneros audiovisuales. Por otra parte, el libro digital propone enriquecer las prácticas pedagógicas cotidianas y estimular en los alumnos el acceso a los conocimientos, cuenta con recursos didácticos adicionales como juegos, actividades interactivas y archivos de audio y video. Además incluye recomendaciones de sitios web asociados a los contenidos de los libros y para el docente brinda planificaciones, solucionarios y tutoriales que sirven de guía para el uso de las herramientas digitales propuestas.

Para analizar el tipo de actividad predominante en cada libro, comparamos las consignas presentadas para determinados géneros literarios como la biografía y el poema. El resultado es que en el primer libro encontramos mayor cantidad de actividades reproductivas y formalmente activas, mientras que en el

segundo tenemos una mayor proporción de actividades productivas y ya no aparecen las reproductivas. En cuanto a la cantidad de actividades, creemos que son excesivas en el texto perteneciente al enfoque comunicativo, de entre las que destacamos las que tienen como estrategia reconocer las relaciones semánticas entre los términos que habitan los textos y las conexiones lógicas y temporales en las narraciones.

En el libro digital, encontramos consignas para investigar y realizar puestas en común con el objetivo de reflexionar en forma colectiva, otras que llevan a descifrar el significado de términos específicos a partir del contexto, o a explicar conceptos utilizando un vocabulario propio. Asimismo hallamos interesantes las siguientes secciones: *Taller de escritura*, *Actividades de integración y repaso* y un apartado sobre aprendizaje colaborativo que propone a docentes y alumnos trabajar en conjunto, sumando competencias.

Consideraciones finales

En el libro de 1990 del área de lengua, que representa la transición democrática, encontramos todavía algunos textos que responden a un objetivo ejemplificador o didáctico, con temas relacionados por ejemplo a la amistad o voluntad. Como actividades de poslectura abundan los cuestionarios con interrogaciones acerca del argumento o sobre el marco de la narración: lugar, tiempo y personajes, las cuales no implican una elaboración o reflexión crítica por parte del estudiante. Hallamos actividades que responden a un concepto de lectura anterior que tomaba la comprensión del lenguaje escrito como resultado de la decodificación de las palabras.

El libro representativo del enfoque comunicativo, publicado en 2009, busca conectar los textos y conceptos con los contenidos previos que poseen los alumnos, concibiendo la lectura como una confluencia o interacción entre los saberes que porta el lector, el texto con su contenido, estructura y estilo y los factores contextuales. Existe además una mayor conexión entre la teoría y la práctica, entre el contexto y la obra o el género literario. Esto se evidencia en las actividades de prelectura y en la interpretación de imágenes que sirven como disparadores de los saberes relacionados con el tema presentado.

En el libro más antiguo hay escasa articulación entre los contenidos de literatura y gramática y a su vez entre estos y otras áreas del conocimiento. No incluye otros materiales a diferencia de los manuales editados en la última década, en los que asistimos a una interacción con otras disciplinas como la historia o con diversos géneros discursivos.

Las diferencias en lo que hace a elementos icónicos son muy grandes. En los ejemplares más viejos se incluyen pocas imágenes, en su mayoría dibujos con un fin decorativo; la tipografía empleada es clásica, todas las páginas presentan el mismo tipo de letra con algunas palabras en negrita.

En los libros actuales las ilustraciones ocupan gran parte de las páginas, hay variedad de letras, se utilizan colores fuertes como el rojo o el verde y los recuadros exhiben distintas tonalidades al igual que los títulos y subtítulos.

En cuanto al libro digital, su amplia gama de actividades y enlaces posibilitan que el alumno extienda el recorrido y la lectura a través de hipervínculos y accesos a otros documentos. Las actividades interactivas que incluyen la corrección y revisión del trabajo del estudiante habilitan su autonomía.

Para finalizar, en el recorrido por los textos escolares observamos una clara tendencia a adaptar los contenidos y la presentación visual a las nuevas tecnologías, desde las referencias a sitios de Internet, hasta la adición de CD-Rom y la incorporación de íconos y elementos paratextuales.

Bibliografía

- Carbone G. M. (1997). Libros de texto a partir de los CBC, currículum nacional y fortalecimiento editorial. En *Del manual del alumno a la enciclopedia en hipertexto. Argentina 1958-1998*. Buenos Aires.
- Coduras L. y Martinelli, S. (2003). El cuento en los textos escolares. Dentro del proyecto *El libro de texto en la escuela*- Fase III -Diversificación de textos y lecturas. (Graciela Carbone directora). Buenos Aires. Madrid. Universidad Nacional de Luján. Miño y Dávila.
- Gaviro Bravo, A. (2010). Procesos y factores que intervienen en la comprensión lectora en lengua materna (L1) y lengua extranjera (LE). *Autodidacta*. (Revista on line). Disponible en http://www.anpedadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_1_archivos/a_b_gaviro_feb10.pdf

- Gumperz, J. (1974). Tipos de comunidades lingüísticas. En Garvin, P. y Lastra, Y.: *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hymes, D. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. En Garvin, P. y Lastra, Y. *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mónaco, F. R. (2007). *Travesías y representaciones en los manuales de lengua de nivel medio: una perspectiva diacrónica*. Santa Fe: Facultad de Humanidades y Ciencias Universidad Nacional del Litoral.
- Roitman, E. (2011) La lectura en los textos escolares. Dentro del seminario *Libros de texto en la historia reciente de la historia argentina: manuales, libros por área e itinerarios hipertextuales*. Universidad Nacional de Luján.
-

Carolina Tramallino es profesora de Letras egresada de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Se desempeña como profesora en la cátedra de Lingüística General I de esa institución y es becaria de CONICET.

Marisa Turre es profesora de Historia, recibida en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Dicta seminarios en la Universidad Nacional de Rosario para adultos mayores.

LA AUTOEXPLICACIÓN: UNA ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPLICATIVOS. HACIA UNA PROPUESTA CON INTEGRACIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES

Guadalupe Alvarez

galvarez@ungs.edu.ar

Lorena Bassa

l_bassa@yahoo.com.ar

Laura Ferrari

lferrari@ungs.edu.ar

Instituto del Desarrollo Humano
Universidad Nacional de General Sarmiento
Buenos Aires – ARGENTINA

Resumen

Diversas investigaciones coinciden en que los estudiantes tienen múltiples dificultades para resolver las tareas de lectura y escritura en la universidad, tanto en el ingreso como a lo largo de las carreras. En este sentido, se ha señalado la importancia de entrenar en estrategias de comprensión lectora. Así, sobre la base de dos propuestas centradas en el entrenamiento de este tipo de estrategias (Cubo de Severino, 2005; McNamara, 2004), hemos elaborado una serie de materiales y ejercicios interactivos -impartidos en Moodle- como forma de repaso para el primer parcial del Taller de Lectoescritura, materia obligatoria para el ingreso a la Universidad Nacional de General Sarmiento. En el presente artículo, comparamos el desempeño de los estudiantes en dos de las ejercitaciones orientadas a la comprensión: en la primera, hemos realizado preguntas que involucraban el uso de diferentes estrategias discursivas (específicamente, macroestructurales, microestructurales, proposicionales y léxicas); en la segunda, incluimos las mismas preguntas, pero, antes de cada una, hemos añadido un ejercicio, diseñado según la propuesta denominada "autoexplicación" (*self-explanation*), con el objeto de favorecer el uso por parte de los estudiantes de las estrategias mencionadas. El análisis permitió sugerir que la autoexplicación mejoraría la elaboración de una representación textual aun cuando las autoexplicaciones no sean necesariamente correctas.

Palabras clave: comprensión textual - estrategias de comprensión lectora - autoexplicación.

Introducción

La comprensión lectora resulta fundamental en el nivel universitario en tanto posibilita aprendizajes que tienen que ver tanto con la adquisición de contenidos disciplinares como con el desarrollo de habilidades cognitivas. Sin embargo, hasta los medios de comunicación periodísticos reflejan con intensidad un problema evidente y crítico: la carencia de competencias académicas básicas en los

estudiantes universitarios (ingresantes o de años superiores).¹ Así, se informa (y genera preocupación social) que los chicos leen poco y escriben menos, pero también que la mayoría de los universitarios tienen severos problemas para comprender textos académicos así como para expresarse a través de la escritura. En efecto, la preocupación sobre los obstáculos de los estudiantes para comprender y producir textos, que era característica de los primeros tramos de la trayectoria escolar, se ha instalado desde hace un tiempo en los estudios superiores. De hecho, diversas investigaciones coinciden en que los estudiantes tienen múltiples dificultades para resolver las tareas típicas de lectura y escritura en la universidad, tanto en el ingreso como a lo largo de las carreras (por ej. Martínez, 1997; Narvaja, Di Stefano y Pereira, 2003; Velásquez Rivera, Cornejo Valderrama y Videla, 2008).

Respecto específicamente de la lectura y la comprensión textual, Velásquez Rivera, Cornejo Valderrama y Videla (2008) parten de la premisa conocida sobre el bajo rendimiento de los sujetos en tareas de comprensión lectora en pruebas nacionales e internacionales y evalúan el nivel de comprensión lectora inferencial de estudiantes que cursan primer año de carreras humanistas y carreras del área de la salud en tres universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile. Para la recolección de datos, aplican una prueba estructurada (selección múltiple) de comprensión lectora con dos textos y 16 preguntas inferenciales (léxicas, causales, macroestructurales, especificativas y de intención del autor). Su estudio muestra que los estudiantes evidencian, efectivamente, un bajo nivel de comprensión lectora en la tarea de lectura propuesta (1).

Martínez (1997: 13), por su parte, señala las principales dificultades que evidencian los sujetos en tareas de comprensión lectora, entre las cuales se pueden mencionar la pérdida de los referentes, las dificultades para interactuar con la propuesta de organización textual realizada por el autor del texto, las dificultades para identificar las ideas más pertinentes que globalizan la información del texto y la manera como el escritor las ha relacionado a través de una estructura retórica determinada.

Narvaja, Di Stefano y Pereira (2003: 5) añaden que los estudiantes universitarios tienden a leer fragmentariamente descontextualizando los fragmentos y no prestan atención a las intenciones del autor. Tratando de explicar estas dificultades, las autoras plantean que en ocasiones no se explicita a los estudiantes el modo en que deben leer o la tarea de lectura que se espera que cumplan después, ni tampoco se les entrena en estrategias de comprensión lectora, pues se supone que las han desarrollado en niveles educativos previos.

Como explica Graesser (2007: 7), una estrategia de comprensión lectora es una acción mental o conductual que se pone en juego bajo determinadas circunstancias contextuales con el propósito de mejorar algún aspecto relativo a la comprensión. Para este autor, es necesario adquirir e implementar estas estrategias para facilitar los niveles más profundos de comprensión. Así, tanto docentes como programas digitales enseñan explícitamente este tipo de estrategias a fin de superar los posibles obstáculos de la lectura. También diversos investigadores (McNamara, 2004; Cubo de Severino, 2005) han desarrollado intervenciones didácticas que apuntan al entrenamiento y perfeccionamiento de este tipo de estrategias.

Marco teórico

En el marco de un proyecto de investigación que llevamos a cabo en el Taller de Lectoescritura (TLE), del Curso de Aprestamiento Universitario (CAU), de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), con el objeto de mejorar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes a partir de materiales especialmente diseñados para ofrecer en entornos virtuales de aprendizaje, hemos tenido en cuenta las propuestas de Cubo de Severino y su equipo (2005). Estas investigadoras han adaptado el modelo de van Dijk y Kintsch (1983) a fin de desarrollar una propuesta para evaluar la comprensión en un lector joven. Siguiendo aquel modelo, la propuesta presenta el funcionamiento de los diferentes subprocesos involucrados en la comprensión a través de una compleja interacción de estrategias cognitivas que actúan de manera simultánea, procesando tanto información de distintos niveles de estructuración del texto como del contexto y de esquemas previos de conocimiento del mundo del lector. Estas estrategias “son procesos flexibles y orientados a una meta, que operan en varios niveles al mismo tiempo y que interactúan entre sí en distintos momentos del procesamiento” (Cubo de Severino, 2005: 24). De acuerdo con el modelo, las estrategias permiten al lector asignarle al texto un significado comunicacionalmente relevante para poder guardarlo en la memoria, mediante la construcción de una representación mental, constituida tanto por el “modelo de texto base” como por el “modelo de situación”.

¹ Algunas de las notas referidas son las siguientes: <http://www.lanacion.com.ar/86070-muchos-universitarios-escriben-con-dificultades>, <http://edant.clarin.com/diario/2006/02/19/sociedad/s-00815.htm>

A continuación, explicaremos sintéticamente las estrategias fundamentales para la construcción del texto base:

- * Las léxicas permiten al lector identificar y representar el significado de las palabras.
- * Las proposicionales asignan una función a cada palabra y manifiestan sus relaciones en una oración.
- * Las microestructurales establecen relaciones de significado (funcionales) y referenciales (condicionales) de cada oración o proposición con la anterior y posterior; es decir, permiten determinar la coherencia local.
- * Las macroestructurales reducen o resumen la información con el objetivo de distinguir la idea principal (macroestructura semántica) y el acto de habla global (macroestructura pragmática); es decir, permiten establecer la coherencia global.
- * Las superestructurales determinan la organización global del texto y su forma, al descubrir las categorías textuales y reglas de combinación.

Cabe destacar que estas estrategias actúan simultáneamente en la construcción del texto base y que se combinan en forma interactiva con las estrategias que forman el modelo de situación.

Por otra parte, basándose en varios estudios que han demostrado que los lectores que explican el texto, ya sea de manera espontánea o promovidos a ello, comprenden mejor los textos y construyen modelos mentales de contenido más adecuados (Magliano, Trabasso y Graesser, 1999: 620), McNamara (2004: 3) ha diseñado e implementado un entrenamiento en lectura basado en la autoexplicación, es decir, en el proceso de explicación del significado del texto que el lector realiza durante su lectura. Este entrenamiento abarca diferentes estrategias:

- * el monitoreo de la comprensión, que se refiere al reconocimiento de las partes del texto que se comprenden y las que no;
- * el parafraseo o la reformulación de fragmentos del texto;
- * la predicción del contenido próximo del texto, lo que implica que, sobre la base de lo leído, se establecen hipótesis sobre el posible contenido que se leerá;
- * la realización de inferencias, que permiten vincular ideas que en el texto figuran de manera separada, y
- * la elaboración, que supone considerar el conocimiento previo para comprender el texto o fragmentos de este.

Este entrenamiento en lectura basado en la autoexplicación ha sido utilizado por los investigadores para diseñar un sistema digital interactivo de entrenamiento de estrategias para la lectura y el pensamiento activos (*the Interactive Strategy Trainer for Active Reading and Thinking*, iStart), que utiliza agentes animados que proporcionan instrucciones sobre estrategias de lectura. Este sistema ha mostrado contribuir favorablemente con la autoexplicación y la comprensión textual de adolescentes (McNamara et al, 2006: 148).

En el presente artículo, nos centramos en una de las experiencias realizadas a lo largo de 2012-2013: una serie de materiales y ejercicios interactivos -diseñados de manera articulada e impartidos en Moodle como forma de repaso para el primer parcial, centrado en textos explicativos. En particular, comparamos el desempeño de los estudiantes en dos ejercitaciones orientadas a la comprensión: en la primera, hemos realizado preguntas que involucraban el uso de diferentes estrategias discursivas (específicamente, macroestructurales, microestructurales, proposicionales y léxicas); en la segunda, incluimos las mismas preguntas, pero, antes de cada una, hemos añadido un ejercicio, diseñado según la propuesta denominada "autoexplicación" (*self-explanation*) (Chi y Bassok, 1989: 260; McNamara, 2004: 148), con el objeto de favorecer el uso por parte de los estudiantes de las estrategias mencionadas. La "autoexplicación" es una estrategia recomendada cuando los lectores necesitan profundizar el entendimiento de un texto.

Metodología

En el TLE se vienen desarrollando desde 2010 diferentes experiencias en entornos virtuales (espacios en Moodle y Facebook, blogs), a fin de contribuir con la resolución de los problemas que los estudiantes tienen ante las actividades de lectura y escritura solicitadas en el nivel preuniversitario. Así, desde 2012, se implementan repastos online para los parciales, que se suman a los repastos presenciales. De esta manera, se da una respuesta a una preocupación recurrente de los estudiantes, que suelen tener problemas para estudiar antes de exámenes en los que no se evalúa el aprendizaje de contenidos teóricos, sino de procedimientos.

Para diseñar los repasos, se recurrió a Moodle por ser la plataforma que la universidad ofrece a la comunidad académica. En esta plataforma, se armó un espacio por cada parcial. El primero enfocado a textos explicativos; el segundo, a textos argumentativos. Allí, se ofrecieron los materiales específicamente diseñados para repasar los temas de los parciales. Estos materiales incluían, por un lado, documentos tipo PDF o *Power Point* sobre determinados conceptos clave (por ej. definición, reformulación, conectores) que los estudiantes debían poner en práctica en los parciales y, por otro lado, cuestionarios de opción múltiple, en los cuales se proponían ejercicios prácticos, así como las posibles alternativas de resolución. Una vez que los estudiantes completaban los cuestionarios y los enviaban, el sistema les indicaba si su respuesta era correcta y por qué. También les ofrecía explicaciones similares sobre el resto de las respuestas.

En esta presentación, nos centramos en el análisis del primer espacio, “Repaso para el primer parcial”, que abarca cuatro bloques, referidos en general a procedimientos involucrados en el parcial: 1) introducción al espacio, particularmente su utilidad y forma de uso, 2) comprensión de textos explicativos, 3) definición y 4) reformulación. Aquí nos dedicamos, específicamente, al bloque relativo a la comprensión de textos, que incluye dos textos con dos cuestionarios correspondientes orientados a cotejar la comprensión.

De los dos textos, analizamos el N° 2, titulado “Revolución industrial” (ver Anexo 1). Se trata de una entrada del diccionario especializado en marxismo *Dictionnaire critique du marxisme* (Bensussan y Labica, 2007)² y, desde este enfoque, explica el concepto de revolución industrial, para lo cual menciona nombres de estudiosos y hechos históricos. Este texto está constituido por cinco párrafos dedicados a explicar 1) la aparición del término “revolución industrial” y sus usos posteriores, 2) las dimensiones que se debaten en relación con la revolución industrial: la dimensión cronológica y la temática, 3) la referencia general a la perspectiva marxista sobre la revolución industrial y a los aspectos analizados desde esta perspectiva: técnica y social, 4) los aspectos técnicos analizados por el marxismo, 5) los aspectos sociales analizados por el marxismo.

En cuanto al cuestionario que permite cotejar la comprensión de este texto, cabe aclarar que se ha diseñado una versión en 2012, que ha sido revisada y completada en 2013. Ambas versiones se diseñaron como cuestionarios de opción múltiple.

El cuestionario en su versión 2012 incluye una pregunta inicial sobre el objetivo general del texto y luego preguntas específicas sobre cada párrafo (ver cuestionario en el Anexo 2). Se indica, además, a qué párrafo se refiere cada pregunta.

La pregunta 1 apunta al reconocimiento del objetivo principal del texto, lo que involucra poner en juego estrategias macroestructurales. La respuesta 1.a) es inadecuada. En particular, es una respuesta parcial: se hace referencia a la explicación del concepto, pero no a la perspectiva desde la cual se lo explica, lo cual es fundamental. La respuesta 1.b) es inadecuada. Se hace referencia a un aspecto que se trata en el texto en función del tema general. La respuesta 1.c) es correcta. Se hace referencia la explicación del concepto y se señala el marco desde el cual se lo explica.

La pregunta 2 apunta a reconocer el significado del término “manufactura” a partir de expresiones equivalentes, lo que involucra estrategias léxicas y también proposicionales y microestructurales. Esto se debe a que la respuesta se obtiene de la comprensión de las ideas incluidas en la oración, para lo cual, a su vez, se puede recurrir a otros fragmentos del texto. La respuesta 2.a) es inadecuada. La equivalencia propuesta (pago por el trabajo manual) no es correcta. La respuesta 2.b) es adecuada. Se propone una equivalencia correcta. La respuesta 2.c) es inadecuada. La equivalencia propuesta (período histórico en el cual se utiliza el trabajo manual) no es correcta.

La pregunta 3 apunta a reconocer el significado del término “maquinismo” a partir de expresiones equivalentes, lo que involucra estrategias léxicas y también proposicionales y microestructurales. Como en el caso anterior, esto se debe a que la respuesta se obtiene en base a la comprensión de las ideas incluidas en la oración, para lo cual, a su vez, se puede recurrir a otros fragmentos del texto. La respuesta 3.a) es adecuada. Se propone una equivalencia correcta. La respuesta 3.b) es inadecuada. La equivalencia propuesta, que refiere al período histórico en el cual se utilizan máquinas, no es correcta. La respuesta 3.c) es inadecuada. La equivalencia propuesta, que refiere a la fuerza que emplea el trabajador, no es correcta.

En relación con la pregunta 4, se busca que los alumnos puedan reconocer el significado de la construcción “uso corriente” por medio de su sustitución por una expresión equivalente. Para ello, se ponen en juego estrategias léxicas y proposicionales. La respuesta 4.a) es inadecuada. La expresión “uso corriente” no se reformula, sólo se agrega información nueva, poco pertinente. La respuesta 4.b) es

² Bensussan, Gérard y Labica, G. (2007). *Dictionnaire critique du marxisme*. París, PUF («Quadrige»). [Texto traducido y adaptado].

inadecuada. La equivalencia que se propone de “uso corriente” no es correcta. La respuesta 4.c) es adecuada. Se propone una equivalencia correcta de “uso corriente” (es decir, “aparece con mucha frecuencia”) y se suma información pertinente.

Respecto de la pregunta 5, los alumnos deben precisar el alcance del significado de la expresión “dimensión cronológica” a partir del análisis en el texto. Su resolución involucra tanto estrategias proposicionales como microestructurales entre las dos primeras oraciones del segundo párrafo. La respuesta 5.a) es inadecuada. Se trata de un enunciado que sólo parcialmente coincide con la información del texto fuente. La respuesta 5.b) es inadecuada. Se trata de una respuesta que parcialmente da cuenta de la información expuesta en el texto fuente. La respuesta 5.c) es adecuada. Se propone una respuesta que integra lo parcialmente correcto de 5.a) y 5.b) y que, por lo tanto, coincide en su totalidad con la información del párrafo indicado.

La pregunta 6 apunta a reconocer la idea central de un párrafo. Es decir, precisa de la activación de estrategias proposicionales y microestructurales ya que la respuesta se infiere en función de la comprensión de la información de todo un párrafo y también de su relación con los dos párrafos inmediatos. La respuesta 6.a) es inadecuada. Se trata de una respuesta que carece del grado de abstracción adecuado. Se omite información imprescindible relativa al “desarrollo cuantitativo y cualitativo de las fuerzas productivas”. La respuesta 6.b) es inadecuada. El enunciado propuesto se centra en un efecto de la idea central. La comprensión está desplazada de la información relevante a la secundaria. La respuesta 6.c) es adecuada. La idea central del párrafo se expone con el grado de abstracción adecuado.

El cuestionario en su versión 2013 incluye las mismas preguntas que el de 2012, pero, antes de cada una, introduce un ejercicio que orienta a los estudiantes a poner en práctica algunas de las estrategias mencionadas por el entrenamiento en lectura basado en la autoexplicación (McNamara, 2004) (ver cuestionario en Anexo 3).

Así, antes de la pregunta 1, se invita a los estudiantes a relevar los elementos paratextuales y explicar qué indican. De esta manera, se los incita a establecer vínculos entre diferentes partes fundamentales del texto.

Antes de la pregunta 2, se propone a los estudiantes reformular los fragmentos del texto en que se utiliza el término “manufactura”.

Antes de la pregunta 3, se invita a los estudiantes a reformular los fragmentos del texto en que se utiliza el término “maquinismo”.

Antes de la pregunta 4, se invita a los estudiantes a considerar su conocimiento previo pidiéndole que armen oraciones en las cuales se utiliza el término “corriente” del modo en que se lo usa en el texto.

Antes de la pregunta 5, se propone releer y explicar fragmentos que son fundamentales para responder esa pregunta. La respuesta correcta derivará de la posibilidad de que, a partir de estos ejercicios, relacionen adecuadamente estos fragmentos con uno previo, es decir, que establezcan vínculos entre diferentes fragmentos del texto.

Finalmente, antes de la pregunta 6, se propone reformular el cuarto párrafo del texto.

Cabe destacar que, tanto en 2012 como en 2013, el repaso para el primer parcial se implementó en cuatro comisiones de la materia a lo largo de todo el año, con un total de 120 estudiantes aproximadamente. Sin embargo, no todos los estudiantes ingresaron y completaron las actividades, en parte porque estas no se presentaron como obligatorias. Así, en el cuestionario versión 2012 ingresaron 62 y 55 lo resolvieron. En el cuestionario versión 2013 ingresaron 65 estudiantes y 42 lo resolvieron.

Para analizar el desempeño de los estudiantes en estos cuestionarios, primero cuantificamos, por cada pregunta, la cantidad y el porcentaje de las tres alternativas de respuestas. Esto nos ha permitido reconocer no solo el porcentaje de las respuestas adecuadas, sino también cuál ha sido la respuesta inadecuada más seleccionada.

Es importante destacar que no se trata de un estudio cuantitativo, por lo que las cantidades y los porcentajes solo ilustran algunas tendencias. De todos modos, a partir de estas tendencias, hemos podido extraer conclusiones relativas al tipo de dificultades que enfrentan los estudiantes en la lectura de textos argumentativos.

Desempeño en los cuestionarios de comprensión del Repaso para el primer parcial

Desempeño en las preguntas comunes a ambos cuestionarios

Desempeño en el cuestionario versión 2012

De los 62 estudiantes que ingresaron al cuestionario, 55 lo completaron. Su desempeño se muestra en la siguiente tabla:³

Tabla 1: Desempeño en cada pregunta de los estudiantes que completaron el cuestionario versión 2012

Respuestas	1	2	3	4	5	6
A	18 32,0 7%	3 5,45 %	35 63,63 %	15 27,27%	5 9,09%	6 10,90%
B	14 25,4 5%	41 74,4 5%	10 18,18 %	13 23,63%	13 23,63 %	3 5,45%
C	21 38,1 8%	11 20%	9 16,36 %	27 49,09%	36 65,45%	45 81,81 %
Cantidad de estudiantes que no contestaron la pregunta	2 3,63 %	-	1 1,81 %	-	1 1,81%	1 1,81%
Total de preguntas	55	55	55	55	55	55

Aclaración: aparecen resaltados la cantidad y el porcentaje relativos a la pregunta adecuada

Como se puede observar en la Tabla 1, las preguntas 1 y 4 han sido las que mostraron mayores dificultades.

En relación con la pregunta 1, la respuesta incorrecta más frecuente (32,07%) fue aquella que ponía de manifiesto que se explicaba un concepto, pero sin explicitar la perspectiva desde la cual se realizaba la explicación, aspecto fundamental por tratarse de un diccionario especializado sobre marxismo que de manera constante refiere en sus entradas a este enfoque. Eso sugeriría el desconocimiento de los estudiantes de la importancia de un encuadre específico al momento de entender lo explicado. En menor medida, aunque considerable, los estudiantes seleccionaron la opción que refería a un aspecto muy parcial del texto (25,45%). En este caso, se pone de manifiesto una dificultad vinculada con el reconocimiento del tema global.

En relación con la pregunta 4, llama la atención el porcentaje de respuestas inadecuadas (50,09%), que supera, incluso, la cantidad de las respuestas correctas (49,09%). En particular es destacable el número de alumnos (15) que seleccionaron una opción en cuyo enunciado se repetía invariable la expresión que se solicitaba explicar (“uso corriente”). De este modo, parecería que para algunos alumnos explicar es sólo reiterar agregando información pero sin reformular la expresión destacada.

Las preguntas 2 y 3, por el contrario, muestran un porcentaje mayor de resolución adecuada, a pesar de su aparente dificultad. En estos casos, parecería que los estudiantes no tienen mayores problemas para identificar el significado de los términos a partir de la equivalencia adecuada. Solo para algunos genera confusión la identificación y tienden a seleccionar las opciones que hacen referencia al período histórico, equivalencia vinculada con otros aspectos relevantes del texto.

Como las preguntas 2 y 3, la pregunta 5, a pesar de su aparente dificultad, se asocia con un porcentaje alto de resolución adecuada. En este caso, parecería que las opciones dadas guían una relectura del párrafo analizado y, de algún modo, orientan la comprensión, al acotar las inferencias acerca de “dimensión cronológica”. Así, la lectura atenta de las fechas mencionadas lleva a eliminar las opciones inadecuadas.

Finalmente, en la pregunta 6, encontramos, igualmente, un porcentaje muy alto de resolución satisfactoria (81,81%) vinculado a la identificación de la idea central de un párrafo. Sólo mencionamos que, principalmente, la dificultad de esta operación se relaciona con el grado de abstracción necesario que supone, en un ámbito académico, el uso de terminología adecuada.

Desempeño en el cuestionario versión 2013 y comparación con la versión 2012

De los 65 estudiantes que ingresaron al cuestionario, 42 lo completaron. Su desempeño se muestra en la tabla siguiente:

³ Es importante destacar que no se trata de un estudio cuantitativo. En este sentido, se presentan cantidades y porcentajes solo para ilustrar algunas tendencias.

Tabla 2: Desempeño en cada pregunta de los estudiantes que completaron el cuestionario versión 2013

Respuestas	1	2	3	4	5	6
A	24 57,1 4%	4 9,52 %	33 78,57 %	7 16,67 %	8 19,05 %	6 14,29 %
B	5 11,9 0%	29 69,0 4%	5 7,14 %	3 7,14% %	9 21,43 %	2 4,76% %
C	11 26,1 9%	8 19,0 4%	3 %	32 76,19 %	25 59,52 %	32 76,19 %
No contesta esa pregunta	2 4,76 %	1 2,38 %	1 2,38 %	-	-	-
Total de preguntas	42	42	42	42	42	42

Aclaración: aparecen resaltados la cantidad y el porcentaje relativos a la pregunta adecuada

Como se puede observar en la Tabla 2, la pregunta 1 ha sido la que mostró mayores dificultades. Solo 11 estudiantes (26,19%) lograron responderla adecuadamente. El resto de las respuestas, y fundamentalmente la 3, la 4 y la 6, muestran un porcentaje mayor de resolución adecuada.

Tabla 3: Desempeño en la respuesta adecuada de cada pregunta de los cuestionarios 2012 y 2013

Cuestionario Pregunta	2012	2013
1	21 38,18%	11 26,19%
2	41 74,45%	29 69,04%
3	35 63,63%	33 78,57%
4	27 49,09%	32 76,19%
5	36 65,45%	25 59,52%
6	45 81,81%	32 76,19%

Aclaración: aparecen resaltados la cantidad y el porcentaje más altos.

La comparación del desempeño en los dos cuestionarios permite realizar las siguientes observaciones:

- 1) En la pregunta 1, se registraron menos respuestas adecuadas en 2013.
- 2) En las preguntas 3 y 4, se alcanzaron más respuestas adecuadas en 2013.
- 3) El desempeño en las preguntas 2, 5 y 6 fue similar en ambos cuestionarios, aun cuando en estos casos hubo un porcentaje levemente mayor en 2012.

Algunos resultados relativos al desempeño en los ejercicios de autoexplicación

El análisis del desempeño de los estudiantes en los ejercicios de autoexplicación permite sugerir algunas posibles explicaciones relativas a las observaciones mencionadas previamente.

En el ejercicio de autoexplicación previo a la pregunta 1, los estudiantes reconocieron los elementos paratextuales presentes y en general indicaron adecuadamente las funciones de estos elementos. En algunos casos, lograron el reconocimiento, pero sin indicar la función. Sin embargo, no es posible establecer un vínculo entre el desarrollo adecuado del ejercicio y la respuesta adecuada de la pregunta 1. Incluso, algunos estudiantes con respuesta 1 bien lograda no desarrollan con éxito el ejercicio previo. Esto parecería indicar que la mayoría de los estudiantes tienen conocimientos sobre el paratexto y sus funciones, pero este conocimiento no permite necesariamente el reconocimiento del objetivo textual. Por el contrario, la mayoría reduce este objetivo al contenido fundamental o tema, sin considerar la perspectiva desde la cual se lo aborda. Esto se observa aún cuando los estudiantes tengan presente el marco o fuente general de la cual fue extraído el texto y en esta fuente se indique el enfoque del texto.

En los ejercicios de autoexplicación 3 y 4, en los que se solicita la reformulación del significado de una palabra o bien el uso de otra en una oración, observamos que los estudiantes realizan mayoritariamente paráfrasis adecuadas y que esto redundará en una marcada mejora de la comprensión que tienen respecto del

fragmento textual involucrado. Cabe señalar, además, que, por ejemplo en relación con la pregunta 4, hubo algunas respuestas de la autoexplicación que no se ajustaron estrictamente a la consigna. Nos referimos puntualmente a casos en los que en vez de usar “corriente” en una oración, utilizaban sinónimos como “continuo” o “común”, que no era lo solicitado. Sin embargo, las posteriores respuestas fueron correctas en estas situaciones, lo que apuntaría a demostrar que el proceso cognitivo puesto en marcha con la autoexplicación contribuye a mejorar la comprensión aun cuando no se cumpla rigurosamente con la consigna.

En cuanto a las restantes preguntas (2, 5 y 6), en las que no hubo grandes variaciones a partir de la inclusión de los ejercicios de autoexplicación, observamos que estos fueron resueltos mayoritariamente con escasa transformación parafrástica (pregunta 5) o con reformulaciones de menor grado de abstracción al esperado ya que se omiten algunos términos imprescindibles (por ejemplo, “fuerzas productivas” en la pregunta 6). Es decir, en estos casos, hubo menos reformulación del texto fuente o una apropiación correcta aunque “simplificada” de algunos conceptos ya que no pudo integrar en su autoexplicación la terminología precisa.

En síntesis, es importante destacar que los estudiantes propusieron mayoritariamente respuestas completas y elaboradas, aun cuando este desarrollo no les permitiera necesariamente responder adecuadamente a las preguntas correspondientes. Para explicar esta no correspondencia directa entre autoexplicación satisfactoria y respuesta correcta, expondremos algunas hipótesis en el siguiente apartado.

Algunas reflexiones relativas al desempeño comparativo de los cuestionarios del 2012 y del 2013

Para analizar los motivos que explican la clasificación propuesta 3.1.2 y descrita en 3.2, proponemos algunas reflexiones.

En relación con la pregunta 1, observamos que la autoexplicación no contribuyó a mejorar el rendimiento en el ejercicio de opción múltiple que involucra estrategias de nivel macroestructural. Esto podría deberse a que los lectores no reconocen la importancia del marco teórico desde el cual se plantea esta explicación de la revolución industrial. Es decir, no pueden realizar elaboraciones inferenciales por carecer de los conocimientos previos necesarios (en este caso, identificar la perspectiva marxista del texto). Este desempeño coincide con las conclusiones de McNamara (2004: 27) en cuanto a que la autoexplicación particularmente potencia la comprensión lectora en las preguntas basadas en el mismo texto y no tanto en preguntas que apuntan a inferencias más abstractas a partir de saberes previos. Además, observamos que en esta pregunta las respuestas de la autoexplicación consolidan una respuesta “errada” en tanto que es una representación más “simple” del texto. Sin embargo, como señala esta autora es importante destacar que en un proceso activo de aprendizaje los “errores” son necesarios. Por otra parte, en lo que hace que esta investigación, este particular ejercicio de autoexplicación fue relevante en tanto instrumento de diagnóstico de lo que falta profundizar.

En cuanto a las preguntas 2, 5 y 6, el comportamiento fue semejante. Es decir, observamos que la autoexplicación no conlleva una mejora notoria en la resolución de las preguntas ya que éstas exigen conocimientos previos y abstractos propios del ámbito académico que los estudiantes, en gran medida, no poseen. En este sentido, destacamos el bajo grado de consciencia de los propios estudiantes sobre esta carencia, siendo esta característica propia de los lectores inexpertos (Chi y Bassok, 1989: 259).

Finalmente, podemos conjeturar que las autoexplicaciones propuestas tuvieron una notable incidencia positiva en las preguntas 3 y 4 ya que en estas las reformulaciones solicitadas promovieron un procesamiento activo de la información tendiente a reducir la comprensión inadecuada de los textos. En este caso, la reformulación involucra niveles proposicionales y microestructurales, es decir, apunta a operaciones más locales dentro de los textos que, aparentemente, se ven particularmente potenciadas por la autoexplicación.

El uso de tecnología digital en el Taller de Lectoescritura

La integración de tecnología digital al taller, y particularmente el uso de la plataforma Moodle y sus herramientas, ha cumplido dos funciones importantes en la materia.

Por un lado, y como hemos adelantado, los repases diseñados y ofrecidos en Moodle han representado una posible solución a algunos problemas de los estudiantes que requieren nuevas modalidades para repasar antes de los parciales en que se evalúan procedimientos y no conceptos teóricos.

Por otra parte, en la medida en que los repases se deben resolver fuera del horario de clase, estos repases han permitido verificar marcos teóricos diferentes de los utilizados en el diseño de la ejercitación

de las clases presenciales. La plataforma, además, ofrece la posibilidad de registrar el desempeño de los estudiantes, particularmente datos sobre el momento y la duración del ingreso, los aciertos o los errores en las respuestas dadas por los estudiantes y la cantidad de visitas a los documentos. Incluso, la misma plataforma genera gráficos que sistematizan dichos datos. En este sentido, los repasos han representado una forma efectiva de investigar las dificultades en lectura y escritura de los estudiantes, así como las formas y dispositivos de superar dichas dificultades.

A modo de cierre

En este trabajo, hemos analizado el desempeño de los estudiantes en una serie de ejercicios de comprensión que formaban parte de un repaso para un parcial sobre texto explicativo que fue ofrecido en Moodle. En particular, hemos comparado este desempeño en dos versiones de un cuestionario.

De manera general, entendemos que la autoexplicación mejora la elaboración de una representación textual aun cuando esas explicaciones no sean necesariamente correctas (McNamara, 2004: 25). En este sentido, en consonancia con los postulados del constructivismo, los "errores" son necesarios en un proceso activo de aprendizaje. En esta investigación, además, esos "errores" fueron claves en el diagnóstico de lo que aun resta trabajar con nuestros estudiantes.

En suma, notamos que las autoexplicaciones propuestas tuvieron una incidencia positiva significativa en el desempeño de preguntas que involucran estrategias léxicas, proposicionales y microestructurales que no pusieron en juego conocimientos previos específicos de la disciplina (i.e. de su terminología) o propias del ámbito académico (por ejemplo, perspectiva teórica). En el caso de las inferencias más globales (de estrategias macroestructurales y superestructurales), las autoexplicaciones evidenciaron una necesidad de mayor abstracción de la representación textual generada, probablemente, por la falta de conocimientos previos.

Por lo expuesto, consideramos necesario seguir mejorando la ejercitación propuesta a partir de la realización de un específico entrenamiento en la autoexplicación (McNamara, 2004: 3). En particular, señalamos la necesidad de ayudar a los lectores a detectar principalmente dos aspectos del texto abordado. Por un lado, es preciso que identifiquen las características propias de textos académicos (encuadre en un marco teórico, uso de términos, cita indirecta a otros autores, dimensiones de análisis, entre otros). Además, detectamos que es imprescindible entrenar la estrategia de monitoreo de la comprensión para que los lectores puedan detectar qué conocimientos deben reponer para completar los conocimientos previos que exige el texto. Así, podrán adquirir la autoconciencia propia de lectores más adiestrados que son más conscientes de qué y cuánto están comprendiendo ya que monitorean detenidamente su proceso de comprensión (Chi y Bassok, 1989: 251).

El desafío pendiente, entonces, es seguir investigando para poder ofrecer materiales didácticos cada vez más eficaces que contribuyan a mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes. La tecnología puede contribuir con este desafío.

Bibliografía

- Cubo de Severino, L. (coord.) (2005). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*, Córdoba: Comunicarte.
- Chi, M. T. H., y Bassok, M. (1989). Learning from Examples Via Self-Explanations. En L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser* (251-282). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Graesser, A.C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. En D. McNamara (Ed.). *Theories of text comprehension: The importance of reading strategies to theoretical foundations of reading comprehension* (3-26). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Magliano, J. P., Trabasso, T., y Graesser, A. C. (1999). Strategic processes during comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 91, 615-629.
- Martínez, Ma. C. (1997). El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario (11-41). En M.C. Martínez (comp.). *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- McNamara, D. (2004). SERT: Self-explanation reading training. *Discourse Processes*, 38, 1-30.
- McNamara, D., O'REILLY, T., Best, R. y Ozuru, Y. (2006) Improving Adolescent Students' reading Comprehension With iStart. *Journal of Educational Computing Research* 34 (2), 147-171

- Narvaja, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2003). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Velásquez Rivera, M., Cornejo Valderrama, C. y Videla, A. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del Consejo de Rectores. *Estud. pedagóg.* [online]. 2008, 34 (1), 123-138. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100007&lng=es&nrm=iso. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100007>.

Anexo 1

Revolución industrial

Debemos a Engels el primer uso de la expresión *revolución industrial*, término que se puede definir como el pasaje histórico de la manufactura a la gran industria mecánica sobre la base del maquinismo. Luego, la expresión será de uso corriente en *El capital*. Será retomada por Toynbee en 1884 en Gran Bretaña, por Beales en 1901 en los Estados Unidos, por Mantoux en 1906 en Francia; ligada a la industrialización de los países subdesarrollados, va a llegar al gran público después de la Segunda Guerra Mundial. El debate en relación con ella será nuevamente instalado en 1948, tanto entre los economistas como entre los historiadores.

En la medida en que la expresión *revolución industrial* conlleva dos ideas -la del proceso de transformaciones rápidas que implican una fractura histórica y la de un campo específico en el que esas transformaciones se observan-, el debate conlleva dos dimensiones esenciales. En primer lugar, una dimensión cronológica: mientras que Mantoux la limita, para Gran Bretaña, entre 1750 (invención de la máquina de Watt) y 1802 (primera ley sobre las fábricas), Nef la remonta hasta mediados del siglo XVI, Ashton la prolonga hasta 1830 y Beales, hasta 1850. En segundo lugar, una dimensión temática -dado que las transformaciones no son solo industriales sino también sociales e intelectuales-, que conduce a los especialistas a preguntarse acerca del rol de la técnica, de la inversión, del empresario en tanto factores endógenos y acerca de las transformaciones agrarias, el desarrollo demográfico, el rol de la educación y del Estado en tanto factores exógenos.

Desde una perspectiva marxista, la revolución industrial, que, en Gran Bretaña se manifestó, en primer lugar, en el sector textil y provocó luego el desarrollo de la metalurgia y el recurso a una nueva energía derivada del carbón, conlleva un aspecto técnico y un aspecto social, ambos analizados en detalle por Marx y Engels.

Desde el punto de vista técnico, hay una serie de invenciones (lanzadera mecánica, máquina hiladora, bastidor mecánico para tejido, máquina de vapor) que implican un desarrollo cuantitativo y cualitativo de las fuerzas productivas. La base técnica y material de esto es la maquinaria-herramienta, que libera del estrecho marco de los órganos humanos e implica el aumento considerable de la productividad del trabajo y baja el valor de las mercancías.

Desde el punto de vista social, hay una modificación profunda de las relaciones de producción, marcada, entre otros aspectos, por el nacimiento de un proletariado urbano, el empleo de las mujeres y de los niños, que permiten la simplificación del proceso de producción y la disminución del esfuerzo muscular, la instauración de una disciplina capitalista del trabajo, la oposición creciente entre trabajo manual e intelectual, la explotación intensificada, la socialización incrementada del trabajo, la culminación de la separación de la industria y de la agricultura y el agravamiento de la oposición ciudad-campo. [...]

Maquinismo

El maquinismo es un sistema técnico de producción que se basa en el empleo de un sistema completo de máquinas y es acompañado, en el plano de las relaciones de producción, por el advenimiento de la fábrica. [...]

La fábrica, que, en el maquinismo, está indisolublemente vinculada con el empleo de un sistema de máquinas, es una gran empresa industrial basada en la explotación de los obreros asalariados y en el uso de máquinas para producir mercancías. La fábrica sustituye a la manufactura; mientras que el principio de

la manufactura era el aislamiento de los procesos particulares de producción por la división del trabajo, la fábrica implica continuidad no interrumpida de esos mismos procesos, puesto que el maquinismo solo funciona por medio de un trabajo socializado o común.; el carácter cooperativo del trabajo se convierte allí en una necesidad técnica dictada por la propia naturaleza de su medio. La fábrica es la forma superior de la cooperación capitalista. [...] Ella vuelve necesarias funciones particulares de administración, control, coordinación de los diferentes trabajos. Con ella se acentúa y se agrava la oposición del trabajo manual y del trabajo intelectual. La instauración de una disciplina capitalista del trabajo resulta allí necesaria. Las luchas de clases entre asalariados y capitalistas se desarrollan tomando la forma, en primer lugar, del *ludismo* o ruptura de máquinas. En consecuencia, la extensión del sistema capitalista y el desarrollo del movimiento obrero están íntimamente vinculados. [...]

Bensussan, Gérard; Labica, Georges, *Dictionnaire critique du marxisme*, París, PUF («Quadrige»), pp. 687, 688, 1013 [Texto traducido y adaptado].

Anexo 2

A continuación se presenta el cuestionario en su versión 2012:

- 1) ¿Cuál es el principal objetivo del texto?
 - a. Establecer las dimensiones del término revolución industrial.
 - b. Mostrar cómo se produce el pasaje de la manufactura a la gran industria mecánica.
 - c. Explicar el concepto de revolución industrial, haciendo énfasis en la perspectiva marxista.

- 2) El texto comienza con la siguiente frase: “Debemos a Engels el primer uso de la expresión revolución industrial, término que se puede definir como el pasaje histórico de la manufactura a la gran industria mecánica sobre la base del maquinismo”. ¿Qué significa manufactura?
 - a. Manufactura es el pago realizado por el trabajo realizado a mano.
 - b. Manufactura es el trabajo realizado manualmente, a veces con ayuda de herramientas.
 - c. Manufactura se refiere a un período histórico en el que había mucha mano de obra.

- 3) Como ya hemos visto, el texto comienza con la siguiente frase: "Debemos a Engels el primer uso de la expresión *revolución industrial*, término que se puede definir como el pasaje histórico de la manufactura a la gran industria mecánica sobre la base del maquinismo". ¿Qué significa maquinismo?
 - a. Maquinismo se refiere al empleo predominante de máquinas, propio de la industrialización moderna.
 - b. Maquinismo es un período histórico en el que predominan las máquinas.
 - c. Maquinismo es la fuerza que el hombre utiliza en la industria mecánica.

- 4) ¿Qué significa la oración “Luego, la expresión será de uso corriente en *El Capital*”, que aparece en el 1º párrafo del texto?
 - a. Debido al maquinismo, el término *revolución industrial* es de uso corriente en *El Capital*.
 - b. En *El Capital*, el término *revolución industrial* tiene un uso especial y específico.
 - c. El término revolución industrial, creado por Engels, aparece con mucha frecuencia en *El Capital*.

- 5) Según se afirma en el segundo párrafo del texto, la expresión *revolución industrial* posee dos dimensiones, una cronológica y otra temática, que son discutidas por los economistas, historiadores y otros estudiosos del tema. ¿Qué cuestiones se discuten en la dimensión cronológica?
 - a. Se discute el inicio de la revolución industrial, puesto que los estudiosos acuerdan en su finalización.
 - b. Se discute la finalización de la revolución industrial puesto que los estudiosos acuerdan en el inicio.
 - c. Se discute el inicio y la finalización de la revolución industrial.

- 6) Marx y Engels han estudiado en profundidad los aspectos técnico y social implicados en la revolución industrial. En cuanto al aspecto técnico, ¿cuál es la idea fundamental que se extrae del cuarto párrafo?
 - a. La revolución industrial está asociada con la creación de nuevas herramientas y maquinarias.
 - b. La revolución industrial deja de lado el trabajo manual con los órganos humanos.

c. La revolución industrial permite desarrollar las fuerzas productivas debido a que el trabajo ya no recae solo sobre los órganos humanos sino, fundamentalmente, sobre maquinarias y herramientas.

Anexo 3

A continuación, se presentan los añadidos al cuestionario que figura en el Anexo 2. Cabe destacar que este cuestionario con los agregados conformaron la versión 2013 del cuestionario.

ACTIVIDAD PREVIA A LA PREGUNTA 1

Antes de responder a la primera pregunta del cuestionario, te proponemos lo siguiente:

- a. Busca todos los elementos paratextuales (paratexto) presentes en este texto.
- b. Copialos en el cuadro que figura a continuación indicando de qué tipo de paratexto se trata (título, subtítulo, volanta, copete, fuente del texto leído, epígrafe, palabras resaltadas en negrita) y para qué se suelen usar estos elementos. Por ejemplo, si hubiera un copete, deberías copiarlo e indicar que se trata de un copete y que este se usa para resumir y anticipar el contenido fundamental del texto.

Una vez que realizan esta actividad, aparece un mensaje que dice "Ahora, teniendo en cuenta lo realizado, responde la pregunta 1":

ACTIVIDAD PREVIA A LA PREGUNTA 2

Busca en el texto los fragmentos en los que se utilicen los términos "manufactura" y "maquinismo" y lee con atención esos fragmentos.

A partir de estos fragmentos, en el cuadro que figura a continuación, explica con tus palabras qué significa "manufactura".

Manufactura hace referencia a ...

Una vez que realizan esta actividad, aparece un mensaje que dice "Ahora, teniendo en cuenta lo realizado, responde la pregunta 2":

ACTIVIDAD PREVIA A LA PREGUNTA 3

Busca en el texto los fragmentos en los que se utilicen los términos "manufactura" y "maquinismo" y lee con atención esos fragmentos.

A partir de estos fragmentos, en el cuadro que figura a continuación, explica con tus palabras qué significa "maquinismo".

Maquinismo hace referencia a

Una vez que realizan esta actividad, aparece un mensaje que dice "Ahora, teniendo en cuenta lo realizado, responde la pregunta 3":

ACTIVIDAD PREVIA A LA PREGUNTA 4

En el texto se utiliza la frase "Luego, la expresión será de uso corriente". En el cuadro que aparece a continuación escribe una o dos oraciones que incluyan la palabra "corriente" con un significado parecido al empleado en la oración del texto.

Una vez que realizan esta actividad, aparece un mensaje que dice “Ahora, teniendo en cuenta lo realizado, responde la pregunta 4”:

ACTIVIDAD PREVIA A LA PREGUNTA 5

Relee el segundo párrafo del texto y, en el cuadro que figura a continuación, explica lo que proponen al menos dos de los autores citados en dicho fragmento:

Mantoux....
Nef
Ashton
Beales

Una vez que realizan esta actividad, aparece un mensaje que dice “Ahora, teniendo en cuenta lo realizado, responde la pregunta 5”:

ACTIVIDAD PREVIA A LA PREGUNTA 6

Relee el cuarto párrafo del texto y, luego, en el cuadro que figura a continuación, explica con tus palabras las ideas que se presentan allí.

Una vez que realizan esta actividad, aparece un mensaje que dice “Ahora, teniendo en cuenta lo realizado, responde la pregunta 6”:

Guadalupe Alvarez es doctora en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo y licenciada y profesora en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Actualmente se desempeña como investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, y como investigadora docente (adjunta) en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Lorena Bassa es especialista en Lectura, Escritura y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y profesora en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente, es maestranda de la maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnología del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento y en la Universidad Nacional de Quilmes.

Laura D. Ferrari es doctora en Letras con orientación en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires y licenciada y profesora en Letras por la misma universidad. Actualmente se desempeña como profesora adjunta de Gramática y Sintaxis en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y como docente investigadora (adjunta) en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

LA NUEVA CULTURA DE LA COMUNICACIÓN (CHAT Y SMS) Y LA EDUCACIÓN

Jeniffer Berocay

jberocay@gmail.com

Consejo de Educación Secundaria

Canelones - URUGUAY

Resumen

Las TIC han introducido nuevas formas de comunicación mediadas por su uso. Por medio del celular y el chat, las personas encuentran nuevas formas de comunicarse.

Pero la velocidad de desarrollo de la tecnología no va acompañada con la realidad escolar, cuyos cambios son lentos. Por un lado, encontramos a los jóvenes del "cibermundo" y por otro, a la escuela como institución alejada de la tecnología y con temor de que su uso afecte los comportamientos y los rendimientos de los alumnos.

Uno de los objetivos de esta investigación es indagar cómo perciben los docentes que el uso del chat y del SMS puede influir en el comportamiento de los alumnos; así como también describir mediante la percepción de los adolescentes cómo estas nuevas tecnologías inciden en sus vidas cotidianas, en sus comportamientos y en sus relaciones interpersonales con sus pares y familiares.

El marco referencial que sustenta esta investigación se estructura de la siguiente manera: por un lado caracterizar la nueva cultura y su contraposición con la cultura de la escuela; por otro, se distingue entre los conceptos "conectados" o "comunicados", "nativos" e "inmigrantes digitales". Además, se realiza una comparación entre los medios utilizados en la escuela basados principalmente en el texto y el lenguaje escrito y su contrapartida en la cultura de la imagen. También se describen las características del chat y del SMS. Algunos autores a los que se hace referencia son J. Ferrés, D. Reig, M. Prensky y otros.

La metodología utilizada es de carácter cuanti-cualitativa, siendo los instrumentos utilizados la entrevista, la encuesta y el análisis de documentos.

De la investigación se desprende que el SMS y el chat modifican el lenguaje, propiciando la creación de códigos nuevos que se trasladan a trabajos escritos y afectan la ortografía; también afectan la vida cotidiana y las relaciones interpersonales.

Palabras clave: SMS – chat - educación

Introducción

El siguiente trabajo está basado en la presentación de la investigación realizada para la tesis de maestría en educación, que analiza las percepciones que tienen algunos docentes y alumnos de secundaria acerca de cómo el uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), sobre todo el chat y el mensaje de texto (SMS), repercute en algunos aspectos de su vida.

Las TIC desarrolladas en las últimas décadas han introducido nuevas formas de comunicación mediadas por su uso. Es a través del acceso al teléfono celular, utilizado por millones de personas en el mundo, y a través del acceso a Internet mediante el chat, que las personas encuentran una gran diversidad de formas de entablar, mantener contacto y comunicarse con otros.

El uso de las TIC, sobre todo aquellas que son utilizadas como medios de comunicación, ha llevado a la creación de códigos comunicacionales propios de los jóvenes que difieren del mundo de la lengua escrita. Estas alteraciones y modificaciones que realizan sobre el lenguaje como algo natural, no es

acompañada en general positivamente desde el mundo adulto, que lo percibe como aberración, una falta de respeto hacia la forma del uso académico del lenguaje y una preocupación sobre cómo puede afectar sus comportamientos, actitudes y aprendizajes. Viendo la necesidad de poder estudiar esta nueva realidad se plantea como problema de investigación analizar y conocer de qué manera esta forma de comunicación ha penetrado en el sistema educativo, principalmente en la educación media, a través de las percepciones que tienen algunos docentes y alumnos sobre el tema. Para ello se analiza cuáles son algunas de las formas de expresión y códigos que utilizan, principalmente los jóvenes, en la comunicación por chat y por SMS.

Para la obtención de los datos que brinden la información requerida, la investigación se realiza en base a la utilización de una metodología mixta de carácter cuali-cuantitativo, en la cual se aplican distintas técnicas de investigación, entre ellas: encuestas a los alumnos y a los docentes, entrevistas en profundidad a los docentes y análisis de documentos (SMS y conversaciones por chat brindados por los estudiantes)

Esta investigación centra su eje principalmente en el uso del SMS y el chat, por ser algunas de las formas de comunicación más utilizadas entre los adolescentes. De ninguna manera este trabajo pretende realizar un análisis lingüístico de cómo el uso de estas herramientas influyen o modifican el lenguaje de los jóvenes.

Preguntas y objetivos

Como punto de partida se plantean las siguientes preguntas:

¿Los docentes de enseñanza secundaria perciben que la nueva cultura de comunicación, mediada por el uso del chat y de los SMS, repercute de alguna forma en la educación?

-¿Los adolescentes perciben que las nuevas tecnologías de la comunicación influyen en su comportamiento y en sus relaciones interpersonales?

-¿Los docentes utilizan el chat y los mensajes de texto de los celulares como recursos didácticos?

Estas preguntas sirven como orientación para lograr alcanzar los siguientes objetivos generales:

-Explorar y describir las percepciones que tienen algunos docentes de enseñanza secundaria acerca de la comunicación mediada por el uso del chat y los SMS y su influencia en la educación formal.

-Explorar y describir mediante la percepción de algunos adolescentes cómo estas nuevas tecnologías inciden en su vida cotidiana, en su comportamiento y en sus relaciones interpersonales con sus pares y familiares.

Y algunos objetivos específicos, entre ellos:

Identificar cuáles son los usos, los tipos de uso y la frecuencia con que los adolescentes emplean el chat y los SMS y las características más salientes del lenguaje predominante en el chat y los SMS empleados por los adolescentes, así como también explorar y describir, a través de las percepciones docentes, si reconocen:

-Cambios en el comportamiento de los alumnos que puedan asociarse al uso de esos medios de comunicación y si los mismos pueden ser utilizados como recursos didácticos.

Y a través de las percepciones de los adolescentes, explorar y describir si reconocen:

-Cambios en su comportamiento que estén relacionados al uso del Chat y de los SMS y cambios en sus relaciones interfamiliares y con sus pares que puedan ser asociados con el uso de Chat y los mensajes de texto.

Antecedentes

De los antecedentes relevados, se destacan a nivel mundial dos estudios:

-Los jóvenes y el uso que hacen del celular-Italia (2000): Fortunati analiza el uso que los jóvenes hacen del celular y describe de qué manera utilizan la oralidad y la escritura.

-Los jóvenes portugueses de los 10 a los 19 años ¿qué hacen con los ordenadores?-Portugal (2010): Costa hace un estudio evolutivo con respecto a la utilización de la computadora en ese rango de edad.

Y a nivel regional se destacan:

-El SMS como herramienta para la educación-Argentina (2007): Manzur y Laricce, mediante un video clip, presentan un proyecto de investigación que indaga el fenómeno de los SMS y su posible recuperación en el ámbito escolar.

-Uso de los SMS en un entorno virtual-Argentina (2007): Sanz y sus colaboradores sostienen que los jóvenes utilizan más los SMS como forma de comunicación y describen aspectos referidos a cómo poder

desarrollar una funcionalidad para utilizarlos en e-Learning (plataforma de educación a distancia); además se hace una breve reseña de cómo fue evolucionando el uso del celular y los SMS.

-Los jóvenes y el uso del chat-Perú (2004): Quiroz analiza el uso del chat como medio de socialización entre los jóvenes peruanos y la generalización del uso de la tecnología que varía según el nivel socioeconómico y las habilidades para su uso.

Marco referencial

La investigación se sustenta en un marco teórico que trata los siguientes puntos:

Una nueva cultura caracterizada por la presencia de los medios de masa que compite con la cultura oficial (cultura de la escuela)

Los seres humanos forman parte de un mundo humano que ha ido cambiando con el correr de la historia y que trasciende al hombre en sí mismo como individuo. Lleno de símbolos que deben decodificar, este mundo humano tiene una historia, un comienzo y una evolución. Desde que el hombre es hombre ha ido aprendiendo, y cada aprendizaje significó un avance hacia el hoy, desde el uso de las primeras herramientas rudimentarias hasta las nuevas tecnologías, existe un inmenso patrimonio cultural producto de la humanidad, el cual refleja a la sociedad en el momento cultural en el que se encuentre. Reig (2012: 15) recupera el concepto de que el hombre es un animal social, que tiene que formar parte de distintos grupos para poder satisfacer prácticamente todos los aspectos que lo humanizan, y plantea que Internet juega un rol muy importante a la hora de recuperar esta función social integradora. En este nuevo mundo, el mundo del siglo veintiuno, los humanos nacen en una sociedad mediatizada, caracterizada por lo emotivo, lo sensorial, lo virtual. Los nuevos medios de la información y la comunicación acaparan la atención. Las formas y las relaciones se vuelven cada vez más virtuales a través del uso de las TIC.

Estos cambios socioculturales que están ocurriendo son caracterizados por Manuel Área y Teresa Pessoa (Área y Pessoa, 2012: 2) utilizando la metáfora de Bauman de lo sólido y lo líquido¹. Esta es una metáfora que refiere y trata de caracterizar los cambios socioculturales marcados fuertemente por la presencia de las TIC. Esta metáfora sugiere que el tiempo actual es un fluido de producción de información, en constante cambio. Para estos autores la principal causa de esta transformación de lo sólido, es decir, lo estable, lo inalterable y lo material en lo líquido es debido al surgimiento de Internet y sobre todo de la Web 2.0, gracias a que su surgimiento posibilita un cambio en la forma de acceso, distribución y consumo de la cultura y de la información, transformando los mecanismos de producción, almacenamiento, difusión, así como también ha transformado las formas de comunicación entre las personas.

Esta nueva cultura en la que vivimos, denominada por Joan Ferrés como la “cultura del espectáculo” es diferenciada por este autor de la cultura oficial, la cultura de la escuela. Ferrés plantea que existen dos tipos de cultura, la cultura popular o cultura del espectáculo, y la cultura oficial. Sostiene que las dos culturas conviven en el mundo y por momentos se complementan y por momentos se contraponen. “Se habla de cultura del espectáculo para referirse a la cultura popular, que convive, para bien y para mal, con la cultura oficial. En algunas ocasiones se potencian o se complementan, en otras se contraponen, en muchas se ignoran...” (Ferrés, 2000: 20)

Esta “nueva cultura” es principalmente entre los jóvenes donde más se arraiga, a pesar de que llega a todos los ciudadanos. Es entre aquellos que pega con más fuerza y se impone gracias al carácter seductor que ofrece a diferencia de la cultura oficial que parecería estar cada vez más alejada de esta nueva realidad cultural.

La cultura popular, la cultura de la red, la cultura del espectáculo, o dicho de otra forma, la cultura actual, la cultura 2.1² predomina frente a la cultura oficial, a la cultura escolar. Esto obliga a pensar en la cuestión de cómo ser comunicativamente eficientes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cómo hacer llegar el mensaje oficial, apoyándose o no en el espectáculo. Se hace necesario replantearse el medio para llevar el mensaje. Se plantea la disyuntiva de si importa más lo que se dice o el cómo se dice, es decir, repensar la forma de transmitir el mensaje oficial apoyándose en el uso de las TIC, yendo un poco más allá, pensar la forma de decir lo mismo pero de manera diferente, poder transmitir el mensaje oficial a través de la cultura 2.1, es más, enseñar a querer conocer el mensaje oficial y brindar las herramientas

¹ Esta metáfora es planteada por Zygmunt Bauman en su libro “Modernidad Líquida”

² La llamo cultura 2.1 en parte porque esta signada fuertemente por la Web 2.0, y por otro lado porque es la cultura del siglo XXI (21)

necesarias que permitan a los jóvenes desenvolverse en el mundo de manera autónoma y a su vez conectados entre sí.

Conectados o comunicados, diferencia entre ambos conceptos:

La comunicación es una pieza fundamental en la construcción del individuo como persona social, que depende de la existencia del otro y de la relación con el otro para definir su propia identidad. El Yo es importante gracias al Tú, son complementarios.

En el ciberplaneta, el Yo se ha ido virtualizando en la medida en que el Tú, también ha pasado a ser un ente virtual. Muchas veces las personas, sin distinción de edades, se relacionan en espacios virtuales, con Tú virtuales, de los cuáles apenas se conoce su *nickname* (apodo). Son relaciones que en la mayoría de las veces no trascienden al mundo real, quedan en esa relación ilusoria de lo virtual. Pero en cambio otras veces las relaciones que se establecen entre Tú y Yo virtuales, son extensiones de una relación pre existente donde a través de estos medios se mantienen e incluso se profundizan.

Para Sinay, las nuevas tecnologías de la comunicación deberían llamarse tecnologías de la conexión, ya que para él, nos conectan pero no nos comunican, ya que la comunicación real, el cara a cara, requiere tiempo y presencia (Sinay, 2008: 11).

Siemens (2004)³, por otro lado, sostiene que la tecnología está “recableando” nuestros cerebros, los está alterando, está modificando las conexiones neuronales, debido en parte a que las herramientas que utilizamos definen y moldean nuestros pensamientos.

Prensky (2010: 13) indica que, según investigaciones en neurobiología, ya no quedan dudas de que ciertos tipos de estimulación modifican las estructuras cerebrales y afectan la forma en que las personas piensan; son transformaciones que permanecen a lo largo de la vida, por lo tanto el cerebro puede ser constantemente reorganizado según los distintos estímulos que recibe. Prensky dice que la psicología social también proporciona pruebas de que los patrones de pensamiento cambian en función de las experiencias, por lo que los niños que se han criado y se han desarrollado a la par de la computadora piensan de forma diferente y desarrollan mentes hipertextuales (Prensky, 2010: 16) que pueden saltar de una cosa a la otra y hacer muchas tareas a la vez. Según Prensky, los niños han “recableado” sus cerebros a la velocidad, la interactividad y otros factores propios de los juegos, a partir del momento que surgen los primeros videojuegos. Pero no son solo los jóvenes que modifican sus estructuras cerebrales; Prensky dice que también los hombres alfabetizados se reprogramaron para hacer frente a la invención del lenguaje escrito y la lectura, luego para la televisión, y ahora para las TIC.

Comparación entre los medios que utiliza la cultura oficial en el proceso educativo basado principalmente en el texto y el lenguaje escrito y su contrapartida en la cultura de la imagen:

Si comparamos los procesos mentales que son potenciados por la lectura, característica de la cultura oficial y por el lenguaje propio de la nueva cultura, vemos que existen diferencias entre ambos.

Por un lado, el hecho de crecer en la nueva cultura lleva a generar procesos mentales nuevos, se desarrollan habilidades más perceptivas y sensoriales, pensamientos concretos, analógicos e hiperfuncionales para la vibración sensorial, además, potencia el pensamiento global y sintético. Prensky plantea que entre las habilidades mentales mejoradas por la exposición repetida a los videojuegos y otros medios digitales, se encuentran: la lectura de imágenes como representaciones de un espacio tridimensional, las destrezas espacio-virtuales multidimensionales, la creación de mapas mentales, el descubrimiento inductivo, el despliegue de atención y la capacidad de responder más rápido a los estímulos, entre otras. (Prensky, 2010: 17) Para el autor, el área clave que parece haber sido afectada de manera negativa es la reflexión y no la capacidad de atención, ya que para los juegos o cosas que les interesa, su capacidad de atención no es baja, sino al contrario (Prensky, 2010: 18).

Cada nuevo medio de comunicación impone una nueva forma y un nuevo conocimiento y privilegia unas capacidades sobre otras. En la nueva cultura, se potencia una forma de pensar el mundo de manera simultánea, sintética e intuitiva.

El lenguaje escrito en el uso de las TIC ha sido modificado como consecuencia, en parte, de la necesidad de escribir más rápido por chat, ya que si no, se vuelve aburrido, y por la necesidad de ahorrar espacio en los SMS.

³ Recuperado en: [www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-Conectivismo.doc](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-Conectivismo.doc)

El manejo del lenguaje se vuelve más expresivo y no se cuida tanto la forma. Los jóvenes ya nacen formando parte de un mundo tecnologizado y para ellos la realidad incluye un mundo virtual que es natural y forma parte de su medio, de su identidad.

Es sabido que para que se produzca aprendizaje el objeto de conocimiento ha de ser objeto de deseo, ya que toda liberación de conocimiento necesita liberación de energía. Sin la necesaria motivación, el aporte energético que es necesario comprometer en el proceso de aprendizaje no será realizado. Si el conocimiento no se presenta como fuente de placer, muy pocos serán los que logren poner su esfuerzo para obtenerlo.

Aunque el aprendizaje se realice fundamentalmente a través de la comunicación oral, los otros sentidos también participan, si cada medio resulta especialmente indicado para un tipo de contenido por desarrollar determinadas habilidades perceptivas, mentales y actitudinales, cuanto más medios se integren en el proceso educativo más posibilidades de acceso a esos contenidos se generarán, y a más sentidos se involucrarán en la tarea, lo que enriquecerá la experiencia y activará las diferentes modalidades de aprendizaje, dado que no todos aprendemos de igual forma.

Acceso a los medios y su uso. La desigualdad y la brecha digital:

Reig (2012: 11) señala que hay siete mil millones de habitantes en el planeta, dos mil millones de usuarios de Internet y cuatro mil ochocientos millones de móviles (números que siguen aumentando).

Estas cifras plantean que la tecnología ha trastocado de tal manera el mundo y las formas de pensar que obliga a hablar de una nueva cultura digital.

Con el surgimiento de esta nueva cultura digital, aparece como consecuencia una nueva brecha social, denominada brecha digital. En esta nueva brecha, se pueden distinguir diferentes niveles según Sunkel (2011: 27).

Un primer nivel estaría marcado por la posibilidad de acceder a la tecnología, por la posible disponibilidad de las TIC tanto en los hogares, escuelas y lugares de trabajos, para que las personas puedan utilizarlas.

Un segundo nivel estaría integrado por los usos que se hacen de las tecnologías por parte de los usuarios, teniendo en cuenta si los mismos son significativos o no, y si pueden tener aparejadas consecuencias a largo plazo.

Y un tercer nivel comprende los usos significativos de las TIC, donde el usuario es capaz de realizar un uso controlado, con elección sobre qué y para qué utiliza la tecnología y los contenidos.

El acceso al conocimiento, el proceso de asimilación, no obedece al modelo de computadora, sino que es individual, requiere una parte de olvido y selección y una parte de asimilación. No es solo acumulación, porque requiere un proceso de vinculación con las estructuras propias del individuo que serán determinadas por la experiencia personal. Los usuarios de Internet mejor preparados serán los que puedan aprovechar mejor sus posibilidades, porque no alcanza solo con tener acceso a la información sino que para que sea útil es necesario poder comprenderla.

En el mundo de la cibercultura se generan nuevas brechas que podemos considerar como sociodigitales, marcadas por el uso de la información, la comprensión y la capacidad de análisis de la misma. En la nueva cultura, la escuela tiene que estar preparada para hacer frente a esta situación, potenciando en los jóvenes la capacidad crítica y de análisis, así como también la reflexión para ayudar a desarrollar mentes pensantes, que logren decodificar el mundo en el que viven y puedan crecer libres, con poder de elección y decisión.

Nativos e inmigrantes digitales:

Una distinción que se hace entre los adultos y los adolescentes por parte de algunos autores, principalmente Marc Prensky (2010), es que llaman nativos digitales a los jóvenes que nacen inmersos en el mundo actual, en el mundo de la era digital, mientras que a los adultos se los compara con inmigrantes, y se refieren a ellos como inmigrantes digitales, debido a que no nacieron en el mundo de la era digital, pero sí forman parte de él y están tratando de adaptarse a este nuevo mundo. Prensky plantea que los estudiantes del Siglo XXI han experimentado un cambio radical con respecto a sus padres debido a que se ha producido una discontinuidad motivada por el avance ininterrumpido y rápido de la tecnología digital aparecida a fines del siglo pasado. Un universitario promedio de hoy, dice Prensky, ha dedicado 10000 horas a los videojuegos, 20000 horas a la televisión, y en cambio le ha dedicado menos de 5000 a la lectura, por lo que se puede decir que la mensajería inmediata, el celular, Internet, el correo electrónico y los video juegos son fundamentales para su vida (Prensky, 2010: 12).

Entre las diferencias más relevantes para Prensky, los nativos digitales tienen ciertas características que los definen: quieren recibir la información de forma ágil e inmediata; se sienten atraídos por multitareas; prefieren los gráficos a los textos; rinden más cuando trabajan en red; prefieren instruirse de forma lúdica.

Por el contrario, los inmigrantes digitales no parecen valorar suficientemente las habilidades que los nativos digitales han adquirido, y prefieren moverse dentro de lo que les es más conocido en virtud de su forma de aprender. Estos, dice Prensky, se destacan por manejar la computadora de manera ordenada, paso a paso; no justifican que el proceso de enseñanza y aprendizaje pueda ser ameno y divertido; no comparten la idea de que se puede trabajar y aprender mientras se mira televisión o se escucha música.

Descripción de las características principales de los mensajes de texto y del chat:

El mensaje de texto o SMS, por su sigla en inglés que significa “*short message service*” nace como un servicio complementario al sistema GSM (*Global System for Mobile Communication*, que es un sistema compatible de telefonía móvil celular y que puede funcionar en todo el mundo).

La principal característica es que permiten transmitir un breve mensaje rápidamente, sin necesidad de realizar una llamada telefónica, a su vez, permiten guardar información, porque a diferencia de una llamada, quedan registrados en el celular y posibilitan enviar un mensaje en cualquier momento, sin la necesidad de que el que lo reciba esté disponible.

En la actualidad hay teléfonos fijos que pueden recibir y enviar SMS. En general el largo permitido de un SMS es de 160 caracteres, aunque ahora se pueden escribir más largos y se envían como varios mensajes.

El SMS es una forma de comunicación, arraigada sobre todo, en la comunicación entre los jóvenes, en la cual se establecen códigos comunicacionales propios de este medio. Los límites entre la oralidad y la escritura se vuelven cada vez más difusos, y mediante el uso de SMS, se pueden crear verdaderos diálogos-escritos. Con el uso del SMS a través del celular se ha modificado el lenguaje, ya no importa tanto el cuidado de la forma de un texto, importa más ahora poder expresar mucho en poco espacio, poder comunicar la mayor cantidad de información y de sentimientos en un espacio reducido, en un mensaje breve. Lo que no se puede expresar mediante gestos y tonos de voz, elementos que forman parte de la comunicación oral, es sustituido por los “íconos emotivos” (*emoticons*), lo que contribuye a disminuir los malos entendidos que pueden ser generados por la falta de entonación.

En cuanto al chat, puede definirse como una forma de comunicación simultánea entre dos o más personas a través de Internet y presenta las siguientes características⁴: permite una interacción mediante texto síncrono; incluye la foto de la información personal en la ventana de chat; soporta direcciones URL, *emoticons*, integración de HTML, imágenes, etc.; todas las sesiones quedan registradas para verlas posteriormente, y pueden ponerse a disposición de los usuarios.

El uso del chat y de las redes sociales permite establecer una comunicación entre muchas personas y modifica radicalmente la forma en la que se construyen relaciones.

Nos encontramos actualmente frente a un nuevo espacio social, donde se refleja todo lo bueno y todo lo malo de la sociedad que es el ciberespacio, que además de permitir acceder a la información y el entretenimiento, permite interactuar y establecer relaciones a distancia. De esa manera se crean verdaderas comunidades virtuales.

Las relaciones que se establecen en estas comunidades virtuales superan las barreras establecidas por el espacio y el tiempo, ya no sólo será la pertenencia a un grupo, un salón de clase, el club del barrio, sino que los jóvenes desarrollan otros tipos de vínculos a través de la red.

Enfoque psicológico, algunas características del aprendizaje significativo y su relación con el lenguaje:

El conocimiento del mundo ocurre mediante la interacción con los otros seres humanos, pero también con la información que se recibe sobre él. El conocimiento del mundo y la forma de aprender sobre él han cambiado en los últimos años por los avances tecnológicos. Siemens (2004) plantea que como el conocimiento crece de manera exponencial una persona por sí sola es incapaz de acceder a él. Cada vez con mayor velocidad, un conocimiento que era nuevo se vuelve viejo en poco tiempo. Para Siemens, la educación formal ya no es la responsable de la mayor parte de nuestros aprendizajes, ya que el aprendizaje

⁴ Recuperado en: http://docs.moodle.org/es/Caracter%C3%ADsticas_de_un_Chat

se vuelve continuo durante toda la vida. Las teorías sobre el aprendizaje existentes se basan en que el aprendizaje es un objeto que se puede alcanzar a través del razonamiento y de la experiencia y que siempre ocurre dentro de un individuo. Estas teorías, para Siemens, se ocupan del proceso de aprendizaje en sí mismo en lugar de enfocarse en el valor de lo que se está aprendiendo, en el poder elegir qué es importante aprender y qué no. Siemens plantea una nueva teoría del aprendizaje que tiene que ver con el “conectivismo”, ya que para él, la inclusión de la tecnología nos mueve hacia una edad digital. El conectivismo sostiene que el aprendizaje puede residir fuera de nosotros, en dispositivos no humanos, como bases de datos u otras formas de almacenamiento, y lo que implicaría el proceso de aprendizaje sería el acto de elegir qué aprender y el significado de la información que se recibe.

Se sostiene que el lenguaje es la principal herramienta para la adquisición de conocimientos, por lo cual es la pieza clave y fundamental para aprender. Para Ausubel (Ausubel, 2002: 29), el aprendizaje es un proceso fundamentalmente constructivo que debe tomar las ideas previas que se deben poder relacionar con el nuevo material de aprendizaje, y define que el aprendizaje debe significar un cambio de las estructuras relacionando el material nuevo con las ideas previas de anclaje a partir del que se construye un nuevo significado mediante la reestructuración de la concepción del mundo. Para que este proceso ocurra el lenguaje juega un rol fundamental. Para el constructivismo, el aprendizaje es un disciplinado proceso creativo, en el cual el aprendiz debe construir activamente el significado a partir de sus estructuras previas y de las explicaciones recibidas. Para lograr construir activamente los significados, la enseñanza debe ayudar a generar estos significados a través de la información que sea presentada, y además debe ayudar a relacionar los nuevos conceptos con los ya existentes, es decir, relacionar las nuevas ideas con las ideas previas que servirán como anclaje de los nuevos conceptos. Pero para que realmente el aprendizaje se logre y no se acumulen conceptos sobre conceptos no integrados, tiene que ocurrir una reestructuración de la organización y de la forma de pensar la realidad. Cada nuevo concepto aportado para ser asimilado debe provocar esta internalización y reorganización de las estructuras cognitivas.

Tomando como referencia a Vigotsky, vemos que para él, el desarrollo psicológico está directamente influido por la relación con los otros, por la vida social de los individuos (Vigotsky, 1988: 133). En el mundo de hoy, esta vida social transcurre entre lo real y lo virtual, entre una relación social, establecida con los otros en el mundo real, pero también, y en algunos casos en un grado muy importante, en el mundo (entorno) virtual que se ha creado. A partir de esta interacción con los demás es que se desarrollan los procesos de aprendizaje en colaboración con otros, que luego permite una independencia para poder actuar. Para Vigotsky el desarrollo de las funciones superiores, necesarias para el desarrollo cognitivo, tiene una raíz fundamental en lo social y lo cultural. En la actualidad, la llamada zona de desarrollo próximo está muy influida por las nuevas tecnologías que juegan un rol preponderante en la comunicación entre pares sobre todo en la adolescencia, donde la mayor parte utiliza el celular, por medio de los SMS, que permiten establecer una forma de interacción y una comunicación constante. Se debe ver de qué forma este nuevo medio de comunicación influye en los signos y la estructura cognitiva de los jóvenes para poder afirmar si es negativa y si perjudica la adquisición de los conocimientos, o por el contrario, esta nueva creación de signos apoya y estimula dicha adquisición, por ejemplo permitiendo desarrollar una gran capacidad de síntesis necesaria para acceder a un universo de materiales que parece imposible de abarcar.

Metodología e hipótesis

La investigación se basó en una metodología mixta cuanti-cualitativa para la recogida y el análisis de los datos. Fue realizada en un liceo público de ciclo básico localizado en Ciudad de la Costa, Uruguay (área metropolitana), el universo incluyó a 160 estudiantes de tercer año del ciclo básico y 23 docentes de ese liceo. Para la recolección de los datos se utilizaron como instrumentos: la entrevista en profundidad y encuesta a docentes, una encuesta censal a los alumnos de 3° año, análisis de SMS y fragmentos de Chat (aportados mediante registro fotográfico por los mismos alumnos)

Se parte para el estudio, planteando las siguientes hipótesis:

H.1: Los alumnos perciben que existen cambios en algunos aspectos de su vida cotidiana debido al empleo del SMS y del chat.

H.2: Los docentes perciben que hay una asociación entre el uso del SMS y del chat y algunos comportamientos de los jóvenes en el sistema educativo formal.

H.3: Los docentes reconocen que el chat y el SMS pueden ser utilizados como recursos didácticos para mejorar los aprendizajes.

De los hallazgos y las conclusiones

Características de los docentes:

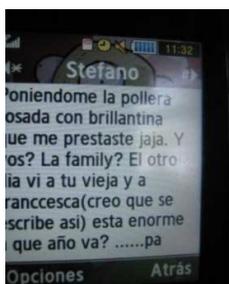
Las tres cuartas partes son mujeres, las edades varían entre los 25 y los 45 años. Casi dos tercios de los docentes son egresados de formación docente y efectivos; el tercio restante se encuentra cursando y son docentes interinos. La mayoría ha realizado cursos de perfeccionamiento y casi la mitad declara que utiliza las TIC en sus clases.

Características de los alumnos

Más de la mitad es de sexo masculino, y el resto es de sexo femenino. La edad varía entre 14 y 16 años en su mayoría, El rendimiento en general (aproximadamente las tres cuartas partes) está en el aceptable; en cuanto al tiempo dedicado al estudio, la gran mayoría declara que estudia una hora o menos por día (80%). La mayoría de los alumnos encuestados realiza alguna actividad además de concurrir al liceo, entre ellas se incluyen: otros estudios (idioma, música), práctica de algún deporte (principalmente fútbol) y un 4% trabaja. El resto sólo concurre al liceo.

Está investigación surge inicialmente a partir de una inquietud relacionada con cómo el uso del celular, sobre todo, de los SMS, impacta en la vida de los adolescentes, particularmente en la influencia que tienen en su escritura. Partiendo de esta base, y debido a la carencia de los conocimientos necesarios para hacer un estudio del impacto lingüístico de los mismos, se modifica el eje de la investigación, centrándose principalmente en el estudio de cómo perciben tanto los adolescentes, así como también los docentes, que el uso de este medio de comunicación impacta o no en sus comportamientos y relaciones personales, se decide ampliar el estudio al uso de chat por considerarlo el otro medio de comunicación utilizado por los adolescentes. Por último, se decide a la vez conocer qué otros usos realizan los adolescentes de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, tratando de observar otros usos que ellos hagan de las mismas y no solamente como medio de comunicación.

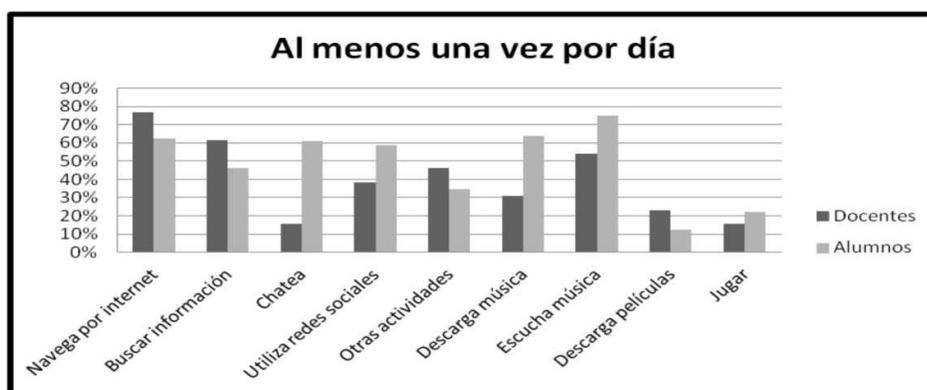
De los datos obtenidos se puede decir que casi la totalidad de los alumnos y la totalidad de los docentes tienen celular, en ambos casos prefieren hablar por celular cuando se trata de una urgencia o emergencia y si es algo importante. Por su parte, los alumnos hablan más con sus padres y prefieren enviar SMS a sus amigos. Existe coincidencia en los motivos por los que prefieren enviar SMS; estos son: es algo corto y concreto, simple de explicar, no es importante, por falta de tiempo y para comunicarse con amistades. Los alumnos también envían SMS si están aburridos, tienen poco saldo o no se animan a decir algo. Los docentes lo consideran un medio práctico y económico, que se puede revisar en cualquier momento, no interrumpe las tareas, evita desencuentros y se puede guardar. En cuanto a la forma de escribir los mensajes, los docentes, en su mayoría, escriben correctamente y los que usan abreviaciones lo hacen para ahorrar caracteres. En cambio, en los SMS y los chats analizados se observa claramente que son escritos en un lenguaje coloquial, llenos de expresividad y que los temas son variados y cotidianos. Los signos de puntuación se utilizan por ejemplo para terminar una pregunta; en cambio se les utiliza de una manera mucho más expresiva como símbolos que representan estados de ánimo.



En los chats analizados (todos los casos corresponden al chat de Facebook), las características que sobresalen son que los temas tratados en los mismos son más ambiguos si los comparamos con los SMS, escriben mucho, pero dicen poco, los contenidos en muchos casos son carentes de sentido, al menos para el que lo lee de afuera, en general, se saludan y comentan algo. Las oraciones no están escritas correctamente, sino sin mayúsculas, con palabras con faltas ortográficas (como por ejemplo sin tildes) y signos de puntuación. En cuanto a los signos de exclamación, son utilizados mayormente como *emoticons* para expresar sentimientos que como signos de exclamación propiamente dichos, salvo el signo de cierre de pregunta que sí se utiliza al terminar una pregunta. Otra característica es que a través del chat se pasan links a algunas páginas o videos, y además los comentan. Un ejemplo se muestra en la siguiente imagen:



Al comparar la frecuencia de actividades que realizan en la computadora, los docentes la utilizan para navegar por Internet y buscar información, mientras que el uso que hacen los alumnos es con fines más recreativos, como descargar y escuchar música, chatear y utilizar redes sociales, como se muestra en el siguiente gráfico:



La ortografía es modificada y no se respeta su carácter formal, y además dicha modificación no queda sólo en el uso particular de estos medios de comunicación, sino que también es trasladada a los trabajos escolares. Algunos docentes plantean que modifican el código lingüístico, que les cuesta mucho la producción de textos. Se observan carencias en la redacción de los trabajos y que cuando escriben “lo hacen como hablan, hasta con símbolos” destaca una profesora entrevistada. Al preguntarle a los estudiantes como creen que les influye en la escritura, destacan que utilizan muchas abreviaciones, no usan el tilde ni signos de exclamación ni puntuación y dibujan símbolos para expresar su sentir.

Los docentes perciben, en general, de una manera negativa que el uso del SMS y el chat incide en los alumnos. Esto lo asocian a que están siempre pendientes del celular, de recibir llamadas o mensajes, lo que hace que se distraigan, se desconcentren y pierdan el interés en la clase, aparte de que lo utilizan para escuchar música y sacar fotos. Perciben que afecta la escritura porque trasladan los códigos a la escritura formal, modifican el código lingüístico y no lo manejan correctamente. En cuanto al uso del chat, sostienen que los aleja de la comunicación cara a cara, por lo que se pierde el contacto real. Además por medio del uso del chat y de las redes sociales han ocurrido casos de ciberacoso, que comienzan como un problema en el ciberespacio y luego se traslada al ámbito liceal. En cuanto al rendimiento, sostienen que el uso del chat y de las redes sociales disminuye las horas de estudio y de descanso, lo que puede afectar su rendimiento negativamente. Los docentes perciben a las TIC como herramientas que pueden ser utilizadas como recursos didácticos. Destacan la búsqueda de información, el blog, las presentaciones multimedia y la realización de páginas web. En su mayoría, los docentes utilizan al menos una o más de éstas en sus prácticas y los docentes de Idioma Español y Literatura perciben que el chat puede ser útil en situaciones especiales de análisis del código escrito y los SMS para el análisis del discurso oral.

Los adolescentes perciben que el uso del SMS y el chat influye en diversos aspectos de su vida cotidiana. Sostienen que están más comunicados, que es un entretenimiento y que a veces genera dependencia. Consideran que afecta su forma de escribir porque utilizan palabras abreviadas, no utilizan tildes, y casi ningún signo de puntuación o exclamación, salvo el de cierre de pregunta. Dibujan *emoticons* o utilizan los preexistentes para expresar sentimientos que no pueden decir por medio de palabras. Perciben que el chat puede servir para mejorar su desempeño escolar porque les sirve para buscar información o

intercambiar deberes o apuntes, aunque muchas veces algunos sienten que les quita tiempo y los distrae. Desde un punto de vista positivo, dicen que el uso del chat y de los SMS afecta sus relaciones interpersonales, porque les permite estar más comunicados con sus amigos y familiares. Además, sirven para evitar conflictos. Por otro lado, desde el punto de vista negativo, plantean que su uso los aísla debido al tiempo que le dedican, lo que repercute en el relacionamiento directo.

A pesar de que los alumnos son considerados nativos digitales, los docentes no perciben tan claro esta característica porque sostienen que cuando se les pide que utilicen la computadora como una herramienta para trabajar, muchos alumnos presentan dificultades: desde el manejo básico del teclado hasta la búsqueda de información por Internet. No presentan dificultades en el uso recreativo de la computadora, pero sí en su uso académico. El uso que se realiza de la máquina y de las TIC en general tiene más que ver con características personales y socioculturales que con la edad.

El desafío ahora está en el cómo incluir a las TIC en el aula para aprovechar al máximo las posibilidades que ofrecen y para que sirvan para potenciar, estimular y favorecer el desarrollo de las distintas capacidades de los alumnos, para ello se requiere una mutación en la forma de ver y encarar el quehacer docente. La pregunta será la siguiente ¿estás dispuesto a mutar?

Bibliografía

- Ander-Egg, E. (1996). *Teledictos y vidiotas en la aldea planetaria*. Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas.
- Area, M. y Pessoa, T. (2012). *De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0*. España: Revista Comunicar, Preprint.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2010). *Modernidad Líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Betti, S. (2006). *La jerga juvenil de los SMS :-)*. Salamanca, Cuadernos del Lazarillo, N° 31, (julio-diciembre). Disponible en el archivo del observatorio para la Ciber Sociedad en: www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=226
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber, elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- Costa, J. (2010). *Los jóvenes portugueses de los 10 a los 19 años: ¿qué hacen con los ordenadores?* Portugal: Universidad de Salamanca.
- Desarrollo en Chile, (2005). *Las nuevas tecnologías, ¿un salto al futuro?* Chile: Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. Recuperado en <http://www.pnud.cl/prensa/4.asp>
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Fortunati, L. (2007). *El teléfono celular entre la oralidad y la escritura*. Montevideo: en Revista Dixit núm. 4. Ed. Mastergraf.srl.
- Hernández, N. (2001). *El chat como herramienta de comunicación en la educación a distancia: usos y potencialidades para fomentar el aprendizaje cooperativo*. Venezuela: en Docencia Universitaria, Vol. II, Año 2001, N° 2 ADPRO – UCV Universidad Central de Venezuela.
- Manzur, M. y Larice, M. (2007). *El SMS como herramienta para la educación*. San Luis: Recuperado en: http://antimediodelur.blogspot.com/2007_08_01_archive.html
- McMillan, J.; Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- Moll, L. (1998). *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Madrid: Cuadernos SEK 2.0
- Reig, D. (2012). *Socionomía, ¿Vas a perderte la revolución social?* Barcelona: Centro Libros PAPP.
- Quiroz, M. (2004). *Jóvenes e Internet*. Lima: Fondo de Desarrollo Editorial Universidad de Lima.
- Sanz, C. y otros, (2012). *Integración de la tecnología móvil a los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje*. La Plata: recuperado en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/19120>
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. En [www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-Conectivismo.com](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-Conectivismo.com)
- Sierra Bravo, R. (1991). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Sinay, S. (2008). *Conectados al Vacío*. Buenos Aires: Ediciones B, Argentina S.A.
- Sunkel, G. (2011). Informe Cepal, Educadores TIC- educación, recuperado en <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/42669/sps-169-tics-aprendizajes.pdf>
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociología.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wolton, D. (2001). *La fuga en lo virtual*. Francia: Publicado en el Nouvel Observateur. (Traducción libre)

Jeniffer Berocay tiene una maestría en Educación con énfasis en Evaluación y Currículo, cursada y aprobada en la Universidad Católica de Uruguay, año 2013. Realizó también un posgrado en Educación en la Universidad Católica, año 2007. Es profesora de Ciencias Biológicas, egresada del CeRP del sur, año 2003. Participó como expositora en el congreso de la UNESCO, año 2013, y en las jornadas sobre TIC de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, año 2014. Ha participado de variados congresos nacionales e internacionales.

LEITURA + NEUROCIÊNCIAS + TECNOLOGIAS DIGITAIS = MELHORIA DA COMPREENSÃO LEITORA

Angela Naschold

anaschold@gmail.com

Antonio Pereira

squareshots@gmail.com

Instituto do Cérebro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal - BRASIL

Resumen

Os estudantes brasileiros apresentam baixo desempenho em testes de leitura nacionais e internacionais. Esta situação é inaceitável, tendo em vista que vários estudos demonstram que a competência leitora é crucial para o desenvolvimento adequado de várias competências cognitivas, como as funções executivas do lobo frontal, que por sua vez são essenciais para o desempenho acadêmico e profissional do indivíduo. Neste trabalho, baseados no desenvolvimento de atividades linguísticas fundamentadas na metáfora conceitual propomos na continuidade o desenvolvimento de uma ferramenta tecnológica baseada em computadores portáteis do tipo tablets para ampliar a competência leitora de alunos do ensino fundamental de escolas brasileiras, trabalho esse patrocinado pelo Programa Mais Educação do Ministério da Educação. O desenvolvimento do sistema é alicerçado nos resultados de pesquisa experimental com histórias fictícias apresentadas para alunos do ensino fundamental. A eficácia da ferramenta foi avaliada através de testes de desempenho em leitura. Após validação, os professores do ensino fundamental serão treinados de forma presencial e à distância no uso do sistema e deverão contribuir futuramente para sua expansão, através de inclusão de novas histórias. Espera-se que o sistema contribua para melhorar os índices de leitura dos estudantes brasileiros e possa contribuir para criar uma cultura leitora, principalmente de obras de ficção no país.

Palabras Clave: metáfora corporificada - leitura - neurônios espelho

Introdução

Uma das questões da educação pública brasileira, desde a criação de seu sistema de educação é o problema do fracasso em todos os graus de ensino, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem. Embora nas últimas décadas o país tenha avançado na universalização do ensino fundamental, a reprovação, a consequente defasagem idade-série e o abandono escolar são problemas crônicos e caracterizam uma escola que, além de perder um número considerável de alunos, pouco ensina aos muitos que a procuram. A escola brasileira não pode continuar a fabricar analfabetos funcionais se o Brasil quiser se integrar ao grupo de países com economia desenvolvida do século XXI.

O quadro da competência leitora no Brasil é preocupante. O Índice de Analfabetismo Funcional da População Brasileira (INAF)¹ é dividido em quatro níveis de alfabetização. O primeiro nível é o “analfabetismo”, caracterizado pela figura do analfabeto, aquele que desconhece o que seja ler. Nesse nível encontra-se 7% da população brasileira. No segundo nível, chamado de “alfabetismo rudimentar”, o leitor já tem contato com a leitura, porém consegue apenas localizar uma informação simples em enunciados de uma só frase, um anúncio ou chamada de capa de revista, por exemplo, correspondendo a 21% da população brasileira. No “alfabetismo básico” o leitor já é capaz de localizar uma informação em textos curtos ou médios (uma carta ou notícia, por exemplo). Nesse nível encontra-se 47% da população. No “alfabetismo pleno”, o leitor tem a capacidade de localizar mais de um item de informação em textos mais longos, comparar informação contida em diferentes textos, estabelecer relações entre as informações (causa/efeito, regra geral/caso, opinião/fonte), ater-se a informação textual quando contrária ao senso comum. Neste nível, encontra-se apenas 25% da população adulta brasileira, isto é, **uma pequena parcela da população adulta brasileira alcança a compreensão leitora**, capacidade essa fundamental para o ser humano. Nos dias atuais, é principalmente através dela que ocorre a aprendizagem e uma boa parte da comunicação. Uma pessoa com dificuldades em leitura encontra grande desvantagem na convivência social. A leitura é crucial para o aumento do vocabulário, dos conhecimentos e para a compreensão individual pela dinamização do raciocínio, contribuindo sobremaneira para a interpretação dos fatos e a intervenção no mundo.

Compreensão leitora

Ler é a capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos. Escrever consiste na capacidade de transpor graficamente os sons correspondentes a uma palavra. Ler implica, antes de tudo, a capacidade de identificar uma palavra. O propósito da alfabetização é ajudar as crianças a compreender o que lêem e a desenvolver estratégias para continuar a ler com autonomia. O propósito da leitura é a compreensão. Entretanto, ler não é o mesmo que compreender. Podemos ler sem compreender. Ler no sentido aprofundado significa ter alcançado a compreensão leitora, sendo essa aquisição radicalmente diferente de aprender a ler no sentido restrito.

A aquisição da compreensão leitora envolve a manipulação de elementos linguísticos e extratextuais. Os elementos linguísticos abrangem os aspectos fônicos (fonemas/letras, ritmo, entonação), morfossintáticos (limites de palavra e frase, estrutura vocabular, elos gramaticais), semânticos (léxico, significação vocabular, elos lexicais), pragmáticos (situação de uso) e textuais (coerência, coesão). Os elementos extratextuais estão nos conhecimentos prévios do leitor, na sua memória, no contexto da obra.

Os modelos de alfabetização têm historicamente polarizado e separado aquilo que é inteiro quando dividem os métodos em globais e sintéticos. Ou ainda destacando ora a importância da fonologia e da morfologia diante do valor de informações de natureza sintática, semântica e pragmática. Entretanto, os modelos interativos propostos por Stanovich (1980), Seidenberg e McClelland (1989), Nation e Snowling, (2000), bem como Tunmer e Chapman (1995) rompem com essa dualização tão errônea, quando resgatam a importância da relação letra/som e letra/forma no reconhecimento das palavras, ao mesmo tempo em que reconhecem ser primordial trabalhar os aspectos ortográficos, semânticos, sintáticos e pragmáticos para formar leitores competentes e desenvolver uma sólida cultura leitora na sociedade.

Metáforas conceituais

Lakoff e Johnson (1980) enfatizam que o pensamento humano é em grande medida metafórico e influencia de forma marcante a linguagem que utilizamos. Para esses autores da linguística cognitiva, a linguagem literal está repleta de potencialidades metafóricas. Por exemplo, podemos usar o conceito de digestão e seus elementos de linguagem associados além do sentido literal de “*comer*”, em expressões como: “*O que ele me disse me deixou com um gosto ruim na boca*”, “*Não dá para engolir essa ideia*” ou “*Ele devorou o livro*”. Expressões metafóricas como essas partem de um grupo restrito de palavras do vocabulário usual e

¹ O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) é uma iniciativa de duas organizações não governamentais brasileiras: o Instituto Paulo Montenegro e a Ação Educativa. O Instituto Paulo Montenegro é ligado a uma grande empresa de pesquisa que atua em toda a América Latina – o IBOPE – e tem como objetivo canalizar recursos financeiros e técnicos da empresa para iniciativas de interesse social sem finalidade lucrativa. A Ação Educativa tem como missão a defesa de direitos educacionais, atua na área de pesquisa e informação, desenvolvimento de programas de educação de adultos e mobilização social.

ampliam seu uso para outros conceitos. As metáforas conceituais ampliam nossa capacidade de entender a complexidade da nossa interação com o mundo. Lakoff e Johnson (1993) identificam que a metáfora estrutural surge:

1. da relação física do corpo com o mundo e estão relacionados com as sensações alto-baixo, quente/frio, perto/longe, dentro/fora, profundo/superficial, e assim por diante. Por exemplo, usamos expressões como “isso elevou meu espírito”, “estou afundado em dívidas”, “estou caindo em uma depressão”.

2. quando se atribui a objetos e eventos ações humanas. Por exemplo, usamos a expressão “inflação galopante” para dar a ideia de que a inflação galopa velozmente montada em um cavalo.

3. uma atividade ou experiência é estruturada em termos de outra. Por exemplo, quando dizemos “O amor é uma viagem” estamos definindo o amor em termos de outra coisa, no caso uma viagem. A essência da metáfora nessa situação é a de representar uma coisa em termos de outra. É essa correspondência entre domínios (fonte e alvo) que estrutura o conhecimento e que proporciona os meios de ampliação conceitual básica essencial para a linguagem e o pensamento humano.

A ideia central é de que as metáforas, além de representar um aspecto importante da linguagem nos permitem estruturar conceitos mais complexos a partir de outros conceitos mais básicos e concretos. A forma pela qual desenvolvemos este processo depende da experiência direta com o mundo, proporcionada por interações físicas do corpo. Por exemplo, foi demonstrado recentemente por Broaders (2007) que o uso de gestos durante a realização de operações matemáticas permite a expressão de um conhecimento implícito que facilita o aprendizado. Os achados de outras pesquisas como a de Pulvermuller (2005), ver Pulvermuller, Hauk, Nikulin e Ilmoniemi (2005), Pulvermuller, Shtyrov e Ilmoniemi (2005) sugerem que as representações motoras do corpo estão envolvidas no processamento da linguagem. Por exemplo, a compreensão de uma palavra de ação que é semanticamente relacionada com uma parte do corpo (por exemplo, *lamber*, *pegar*, *chutar*) ativa a área motora cerebral associada com aquela parte (a área do rosto, da mão ou da perna, respectivamente). Além disso, é bem provável que as pessoas se lembrem mais de um evento cuja descrição oral foi acompanhada por gestos. Esses estudos demonstram que os movimentos do corpo estão envolvidos na aquisição e recuperação do conhecimento sobre o mundo, de acordo com a teoria da mente incorporada desenvolvida no estudos de Cook e Mitchell (2008), bem como de Goldin-Meadow (2008). Outro exemplo é relacionado ao modo como estruturamos o conceito de tempo em função de nossa experiência espacial: por isso nos referimos ao futuro como algo que está adiante de nós e ao passado como algo que ficou para trás. A suposição principal é que o conhecimento linguístico está fundamentado na estrutura conceitual. De acordo com o paradigma cognitivista, a habilidade para a linguagem apóia-se conforme Lakoff (1993) nos mesmos princípios cognitivos gerais que também operam em outros domínios cognitivos. Além disso, a estrutura linguística depende da conceitualização baseada nas experiências e interações com o mundo exterior.

No processo de leitura, a representação semântica, mas também a representação pragmática, sintática, morfológica, fonológica e lexical são basicamente conceituais, sendo todos eles parte da linguagem falada, escrita e lida. Falar escrever e ler são processos da linguagem. Entretanto, conforme Croft e Cruse (2004) não podemos esquecer que a linguagem se encontra inseparavelmente ligada ao pensamento e à metáfora/ao cérebro e ao corpo. Muitos resultados de pesquisa em linguística cognitiva comprovam que os conceitos e o pensamento metafórico baseiam-se na experiência corpórea, como por exemplo, os estudos de Gibbs (2006) sobre a relação entre a simulação de movimento e a compreensão de enunciados metafóricos.

Um aspecto importante da metáfora é a sua contribuição para o aumento do vocabulário (do léxico) das crianças. A aprendizagem de vocabulário é parte importante do processo de aprendizagem da linguagem, encontrando-se intimamente ligada ao progresso escolar tal como Walker, Greenwood, Hart e Carta (1994), bem como Wells (1987) atestam, e que depende em grande parte da aquisição da competência leitora tal como Carnine, Kameenui e Coyle (1984), Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer e Lyons (1991), Jenkins, Stein e Wysocki (1984), bem como Mezynski (1983) salientam. Estimativas da velocidade com que o vocabulário das crianças se expande nos anos iniciais do ensino fundamental variam muito segundo Huttenlocher et al. (1991), Jenkins et al. (1984), Vihman e Greenlee (1987), sendo que segundo Graves (1986), bem como Nagy e Anderson (1984) esse aumento seja estipulado 2.000 e 3.000 palavras por ano.

Estudos sobre a metáfora têm recebido atenção crescente e tem sido objeto de investigação em várias áreas, como filosofia, linguística e psicologia. Na linguística, temos, no Brasil, os estudos de Ferreira (2007), Siqueira (2004) e Zanotto (1998). Apesar da existência inúmeros trabalhos sobre a metáfora,

poucos estudos se ocupam especificamente do papel das metáforas na ampliação da compreensão leitora de crianças em situação de ensino em sala de aula tal como está proposto no presente estudo.

A leitura como um simulador de vôo das habilidades sociais

Como já mencionado os índices de analfabetismo funcional são alarmantes no Brasil e a falha na aquisição da competência leitora pode comprometer o desenvolvimento cognitivo de maneira generalizada, incluindo de acordo com Adams e Marilyn J. (1990) as habilidades sociais. A leitura de obras de ficção, em particular, oferece uma excelente oportunidade para aperfeiçoar várias competências cognitivas. Recentemente, foi demonstrado por Speer et al. (2009) através do imageamento com ressonância magnética funcional que os leitores de ficção criam simulações mentais dos sons, imagens, sabores e movimentos descritos no texto e ativam simultaneamente as áreas cerebrais responsáveis por experiências semelhantes na vida real.

De acordo com Oakley (2008) com relação às habilidades sociais, os textos de ficção podem funcionar como “simuladores de voo” de situações sociais, preparando o leitor para o seu futuro enfrentamento real de forma mais adequada. Por exemplo, a inveja da bruxa, as dificuldades para concretizar o encontro do príncipe com a princesa, bem como a vivência de sentimentos como o medo e o abandono expressam situações e sentimentos capazes de munir os leitores de um poderoso referencial para o enfrentamento dessas situações negativas na forma propositiva de soluções serenas e adequadas em suas vidas futuras. Do mesmo modo a concretização do amor e a vitória do bem contra o mal ao estarem presentes nas narrativas ficcionais encantam o leitor trazendo-lhe alento para suas vivências de forma imediata.

Teoria da mente e habilidades sociais

A capacidade de inferir, ler as emoções, intenções e crenças em outras pessoas, apesar da nossa incapacidade de deduzi-las a partir da experiência direta dos seus estados mentais, é chamada de Teoria da Mente segundo Premack e Woodruff (1978), bem como Jabbi, Swart e Keysers (2007.). A teoria da mente é uma habilidade essencial para convivência em grupos sociais e emerge segundo Barresi e Moore (1996) por volta dos 5 anos de idade nos seres humanos. Através dela é possível prever situações negativas revertendo-as em situações mais harmoniosas à convivência grupal. Da mesma forma antever as reações positivas pode se verter em fonte de prazer e aprendizagem redobrada nos grupos de convivência social. A nossa hipótese, compartilhada com outros autores como por exemplo Oakley (2008), é de que a leitura de ficção requer um engajamento consistente da teoria da mente. Isso pode ser observado em crianças, por exemplo, quando lhes é solicitado que criem um final alternativo para uma história que termina de forma injusta ou incoerente. A forma como irão propor a resolução do dilema pode indicar se estão conseguindo simular o que se passa na mente dos personagens da história.

Leitura e neurociências

Embora a leitura seja um processo global que depende da atividade conjunta e sincronizada de várias áreas do cérebro, ela começa com a análise da morfologia individual das letras em áreas visuais primárias segundo Dehaene (2007) e prossegue com o processamento em áreas mais especializadas para a linguagem e a decodificação dos símbolos escritos, como a área de reconhecimento da forma visual (ARFV), localizada na região occípito-temporal-ventral do hemisfério esquerdo em seres humanos.

Nas últimas décadas estudos de Ressonância Magnética Funcional desenvolvidos por Dehaene (2007); Leonardi (2005 e 2006), Hashimoto e Homae (2001 e 2003), Sakai, e Hashimoto (2001), bem como Sternberg (2000) e Waters e Caplan (2000) entre outros têm ajudado a entender o funcionamento do cérebro durante a realização das atividades de leitura e as dificuldades iniciais com que as crianças se defrontam durante um processo de alfabetização que inicia pelo todo, como proposto pelo método global. Estes resultados de acordo com Dehaene (2007) dão suporte à proposta de que o trabalho tanto com o traçado como com o som das letras (tão criticado na recente prática pedagógica) traz benefícios para o desenvolvimento da compreensão leitora e ajudam a esclarecer as disfunções cerebrais em condições como a dislexia. É importante lembrar que na tradição pedagógica era usual alfabetizar através do ensino do nome das letras e o seu traçado através do método sintético (do menor para o maior/da parte para o todo), iniciando com a letra, depois a palavra e, logo a seguir, frases, parágrafos e textos. Com as

discussões sobre o método global ou analítico (do maior para o menor/do todo para a parte), o ensino das letras foi sendo abandonado, ou mesmo desaconselhado, caindo em desuso.

De acordo com as ideias apresentadas o trabalho foi organizado baseado nas seguintes hipóteses:

- A metáfora é um estruturante fundamental da linguagem e da formação de conceitos.
- A leitura de ficção é um simulador de voo de habilidades sociais.
- A aquisição da competência leitora é crucial para o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas importantes ao sucesso acadêmico e profissional.

Metodologia

O trabalho caracterizou-se por ser uma intervenção didática, psicológica e funcional realizada no contexto de sala de aula baseada na contação de duas histórias fictícias, na aplicação de materiais linguístico-pedagógicos e de instrumentos de investigação. Estudos dessa natureza requerem controle das condições físicas, materiais e humanas, havendo a necessidade de um rigoroso planejamento do desenvolvimento do trabalho no contexto escolar.

Foram selecionados vinte e seis (26) alunos do segundo ano do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Juvenal Lamartine (EMJL), localizada na cidade de Natal (RN), com idade entre 7-9 anos de idade, de ambos os sexos.

A escolha dessa amostra justifica-se porque de acordo com Brown (1980) e Kato (1992) é no segundo ano do ensino fundamental que as estratégias de leitura iniciam o seu refinamento metacognitivo, se processando nesse momento o avanço da psicogênese da escrita de acordo com Ferreira; Teberosky, (1988) e possibilitando que as hipóteses presentes no estudo sobre a ação da metáfora no cérebro como um estruturante fundamental da linguagem e da formação de conceitos segundo Lakoff (1999) e Gibbs (2002) na compreensão leitora pudessem ser confirmadas ou refutadas.

O número de crianças selecionadas para o estudo correspondeu ao número de alunos matriculados na turma escolhida para a intervenção didática. Os subgrupos foram determinados obedecendo ao critério de participação de todas as crianças em todas as atividades. Para atender a esse critério o desenho de pesquisa denominado de quadrado latino contrabalanceado tal como proposto por Winer (1991) foi escolhido.

Considerando que foram desenvolvidas uma série variada de atividades e devido ao interesse de todas as crianças participarem das atividades que foram realizadas em tempos diferentes pelos subgrupos, foi utilizado um desenho experimental do tipo quadrado latino contrabalanceado (Winer, 1991). Neste desenho experimental, todos os subgrupos são expostos a todos os tratamentos, mesmo que em tempos diferentes. No presente trabalho, tivemos quatro subgrupos. A formação dos 4 subgrupos com designação aleatória dos componentes da amostra foi organizada da seguinte forma:

- a lista de frequência fornecida pela escola foi numerada de 1 a 26 na sequência apresentada pelos nomes, acrescentando-se ao lado do número a letra “F” para as meninas e a letra “M” para os meninos;
- Após, os números foram introduzidos em um software para selecionar aleatoriamente um menino e uma menina para cada um dos subgrupos até que todos os grupos fossem formados

As histórias selecionadas para a pesquisa foram “*O gato que pulava em sapato*” e “*A casa abandonada*”, ambas fictícias. Os procedimentos experimentais foram gravados em vídeo para análise dos resultados.

A aplicação das atividades linguístico-pedagógicas seguiu à mesma sequência didática, com a diferença de que no “trabalho com metáforas” as atividades giraram em torno de metáforas e no trabalho sem metáforas o trabalho centrou as atividades em torno de palavras-alvo e palavras de generalização de acordo com Penno et al. (2002); Van der Wissel (1988), bem como Beck et al. (1982).

A tabela a seguir mostra a configuração da contação das duas histórias para os grupos do quadrado latino contrabalanceado, o que gerou as conclusões aqui apresentadas.

TABELA 1: DESENHO EXPERIMENTAL

GRUPOS n= 16	N	Semana 1	Semanas 2-4	Semana 5		Semanas 6-8	Semana 9
Grupo 1	4	Pré- Teste/Entrevista da Contação	História 1 + ALP com metáforas	Pós-Teste Entrevista da Contação	Pré-Teste Entrevista da Contação	História 2 + ALP sem metáforas	Pós-Teste Entrevista da Contação
Grupo 2	4	Pré- Teste/Entrevista da Contação	História 2 + ALP com metáforas	Pós-Teste Entrevista da Contação	Pré-Teste Entrevista da Contação	História 1 + ALP sem metáforas	Pós-Teste Entrevista da Contação
Grupo 3	3	Pré- Teste/Entrevista da Contação	História 1 + ALP sem metáforas	Pós-Teste Entrevista da Contação	Pré-Teste Entrevista da Contação	História 2 + ALP com metáforas	Pós-Teste Entrevista da Contação
Grupo 4	4	Pré- Teste/Entrevista da Contação	História 2 + ALP sem metáforas	Pós-Teste Entrevista da Contação	Pré-Teste Entrevista da Contação	História 1 + ALP com metáforas	Pós-Teste Entrevista da Contação

ALP=Atividades Linguístico-pedagógicas

Em relação à dinâmica da contação das histórias com e sem metáforas e das ALP realizadas, foi seguida a seguinte sequência didática:

TABELA 2: SEQUÊNCIA DA CONTAÇÃO + ALP

Trabalho com Metáforas	Trabalho sem Metáforas
• Contação da história com os objetos	• Contação da história sem objetos
• Aplicação dos materiais de leitura, escrita e metáfora	• Aplicação dos materiais de leitura, escrita e vocabulário
• Contação Objeto-Metafórica: realizada individualmente pela criança	• Contação Simples: realizada individualmente pela criança para o examinador
• Entrevista da Contação	• Entrevista da Contação

Em relação à escrita, as produções das crianças foram observadas, analisadas e categorizadas durante todas as nove semanas do trabalho. Considerou-se, para a categorização, o avanço dos níveis da escrita segundo Ehri (1998). A tabela a seguir mostra os avanços no final das nove semanas.

TABELA 3: EVOLUÇÃO DA ESCRITA DAS CRIANÇAS

HIPÓTESE	DESCRIÇÃO	Nº DE CRIANÇAS NO NÍVEL	Nº DE CRIANÇAS QUE AVANÇARAM
Pré-silábica	Não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada	1	0
Silábica	Atribui valor de sílaba a uma letra. Pode usar qualquer letra para representar uma sílaba ou ter percebido o valor sonoro	2	0
Silábico-alfabética	Mistura a lógica da fase silábica com a identificação de algumas sílabas, evidenciando maior domínio do valor sonoro	5	1
Alfabética	Domina o valor sonoro das letras e sílabas	6	0
Ortográfica	Domina a notação da escrita/leitura, cometendo apenas pequenos erros ortográficos	1	--

Os efeitos da intervenção foram avaliados através do Teste de Compreensão das Histórias com e sem Metáforas.

Foram utilizadas também:

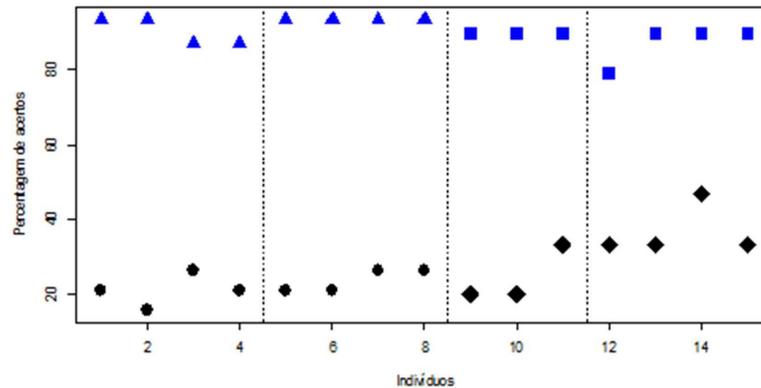
- Fichas de Registro de Observação;
- Diário de Campo;
- Gravação em imagem de vídeo dos momentos de contação.

Os dados obtidos foram processados por análise de variância (ANOVA), atribuindo-se o nível de significância de 5%.

A pesquisa experimental foi realizada e concluída com sucesso, verificando-se diferenças significativas entre as duas metodologias empregadas. Observou-se que a contação objeto-metafórica amplia de fato a compreensão da história pelas crianças.

O gráfico a seguir configura essa situação:

GRÁFICO 1: TESTE DE COMPREENSÃO DAS HISTÓRIAS COM E SEM METÁFORAS



No que se refere especificamente aos dados estatísticos encontramos entre os grupos do quadrado latino contrabalanceado resultados altamente significativos em relação ao uso de objetos metafóricos durante a contação:

- Na comparação da história da *Casa Abandonada* com metáfora versus a do *Gato que pulava em sapatos* sem metáfora o valor da estatística do teste foi de 14,45 com 6 graus de liberdade (valor-p < 0,000).
- Na comparação da história da *Casa abandonada* sem metáfora versus a do *Gato que pulava em sapato* com metáforas o valor da estatística do teste foi de -36,79 com 7 graus de liberdade

A análise gráfica revela que o fator determinante para a porcentagem de acertos é a presença ou ausência de metáforas, independentemente da história em si. Diante do resultados do estudo no momento estão sendo criadas atividades digitais sob a forma de softwares (Kits digitais) baseadas no trabalho com metáforas. Os kits digitais têm por finalidade apoiar as atividades de contação e leitura de histórias e a realização de atividades fonológicas, morfosintáticas, semânticas e pragmáticas, constituindo um conjunto de aplicativos projetados para serem disponibilizados aos professores como ferramenta de apoio às atividades de ampliação da compreensão leitora, com as quais é possível recontar histórias em versão digital de maneira mais dinâmica e interativa com a geração de vídeos, animações e/ou livro digital, a serem desenvolvidos pelos próprios professores e crianças. Esses softwares ou aplicativos estão sendo criados com base nos princípios científicos das áreas de Interação Humano-Computador, Realidade Virtual e Computação Gráfica, dentro da Ciência da Computação.

Os kits analógicos e digitais caracterizam-se por conter atividades didáticas estético-lúdicas de montagem de texto (frase, palavra, sílaba, letra), utilizando atividades de recorte, desenho, colagem, pintura, painel, álbum, portfólio, exercícios de correspondência e jogos, dentre outras. As atividades têm características inovadoras, diferenciando-se daquelas usualmente propostas em manuais e cartilhas de alfabetização. As tecnologias interativas, tais como multimídia, hipermídia e realidade virtual e aumentada, possuem grande potencial para aplicações na área educacional, que vão desde a apresentação de conteúdos multimídia interativos até a intermediação entre aluno e professor ou entre aluno e aluno.

Atualmente, com o surgimento de interfaces inovadoras, é possível desenvolver novas realidades de ensino-aprendizagem baseadas em dispositivos com interfaces *touchscreen* (de toque) ou com reconhecimento de gestos. Esses dispositivos apontam para uma era de interação mais natural e intuitiva entre homem e máquina, sendo que a tendência é surgirem cada vez mais aparelhos com suporte ao toque e outras formas de interação. Nesse sentido, o pacote de softwares foi desenvolvido com portabilidade para múltiplas plataformas, incluindo *desktops*, *tablets*, celulares e dispositivos de realidade aumentada.

Referências

- Adams, M.J. (1990) *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Barresi, J. y Moore, C. (1996). Intentional relations and social understanding. *Behavioral Brain Science* 19, 107–154.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A. y McKeown, M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506–521.
- Broaders, S. C., Cook, S. W., Mitchell, Z y Goldin-Meadow, S. (2007). Making children gesture brings out implicit knowledge and leads to learning. *Journal of Experimental Psychology-General*, v.136, i.4, p. 539-550.
- Brousseau, G. (1986). “Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques”. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7 (2), Grenoble.
- Cantor, D. S. y Chabot, R. (2009). EEG *Studies in the Assessment and Treatment of Childhood Disorders*. Clin EEG Neurosci, 40(2):113-21.
- Capovilla, F. C. (2011). *Teste de Vocabulário por Figuras USP: TVFUSP* normatizado para avaliar compreensão auditiva dos 7 aos 10 anos. , São Paulo: Memnon Edições Científicas.
- Capovilla, A. G. S. (2011). *TCLPP: Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras*. São Paulo: Memnon Edições Científicas.
- Carnine, D., Kameenui, E. J. y Coyle, G. (1984). *Utilization of contextual information in determining the meaning of unfamiliar words*. Reading Research Quarterly, v. 19, i. 2, p. 188-204.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica: del saber sábio ao saber ensinado*. 3 ed. Buenos Aires: Aique.
- Coyle, S. M., Ward, T. E. y Markham, C. M. (2007). *Brain-computer interface using a simplified functional near-infrared spectroscopy system*.
- Cook, S. W., Mitchell, Z. y Goldin-Meadow, S. (2008). Gesturing makes learning last. *Cognition*, v. 106, i. 2, p. 1047-1058.
- Croft, W. y Cruse, D. A. (2004). *Cognitive Linguistics* (Cambridge Textbooks in Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press, 1 Ed.
- Dehaene, S. (2007). *Les Neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.
- , Le clec'h, G.; Poline, J.B.; Le bihan, D.; Cohen, L. (2002) The visual word form area: a prelexical representation of visual words in the fusiformgyrus. *Neuroreport*, 13 (3), p. 321-325.
- Ehri, L. C. (1998). Word recognition in beginning literacy. Mahwah: Erlbaum. p. 3-40.
- Gibbs, R. W., Jr. (1994). *The poetics of mind figurative thought language and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2002). A new look at literal meaning in understanding what is said and implicated. *Journal of Pragmatics*, v.34, p.457-486.
- Graves, M.F. (1986) Vocabulary learning and instruction. In E.Z. Rothkopf (Ed.), *Review of Research in Education*, 13, 49-89.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M y Lyons, T. (1991). Early Vocabulary Growth – Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, v. 27, i. 2, p. 236-248.
- Jabbi, M., Swart, M. y Keysers, C. (2007). Empathy for positive and negative emotions in the gustatory cortex. *NEUROIMAGE*, v. 34, i. 4, p. 1744-1753.
- Jenkins, J.R., Stein, M.L. y Wysocki, K. (1984). *Learning vocabulary through reading*. *American Educational Research Journal*, v. 21, i. 4, p. 767-787.
- Kato, M. (1999). *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lakoff, G. y Johnson M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago, University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago, University of Chicago Press.
- (1993). *The contemporary theory of metaphor*. Metaphor and Thought. A. Ortony. Cambridge, Cambridge University Press.
- Leonardi, S. (2005). *Le funzione attenzionali e preattenzionale*. Disponível em: <<http://cogprints.org/cgi/oai2>>. Acesso em: 10 maio 2011.
- (2006). *I processi cognitive*. Disponível em: <<http://cogprints.org/4826/1>>. Acesso em: 08 set. 2010.
- Mezynski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge – Effects of vocabulary training on reading-comprehension. *Review Of Educational Research*, v. 53, i. 2, p. 253-279.
- Nagy, W. y Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed school English. *Reading Research Quarterly*, v. 19, i. 3, p. 304-330.
- Oatley, K. (2008). The mind's flight simulator. *The Psychologist*, 21, p. 1030-1032.

- Oatley, K., Mar, R.A. y Djikic, M. (2008). Effects of reading on knowledge, social abilities, and selfhood. In S. Zyngier et al. (Eds.) *Directions in empirical literary studies: In honor of Willie van Peer* (pp.127–137). Amsterdam: Benjamins.
- Penno, J. F. et al. (2002). Vocabulary Acquisition From Teacher Explanation and Repeated Listening to Stories: Do They Overcome the Matthew Effect? *Journal of Educational Psychology*, American Psychological Association.
- Premack, D. G. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Pulvermuller, F. (2005). Brain mechanisms linking language and action. *Nature Reviews Neuroscience*, v. 6, i. 7, p. 576-582.
- Pulvermuller, F., Hauk, O., Nikulin, W. y Ilmoniemi, R. J. (2005). Functional links between motor and language systems. *European Journal of Neuroscience*, v. 21, i. 3, p. 793-797.
- Pulvermuller, F.; Shtyrov, Y; Ilmoniemi, R. (2005). Brain signatures of meaning access in action word recognition. *Journal of Cognitive Neuroscience*, v. 17, i. 6, p. 884-892.
- Sakai, K. L.; Hashimoto, R.; Homae, F. (2001). Sentence processing in the cerebral cortex. *Neuroscience Research*, n. 39, p. 1-10.
- . (2003). Sentence processing is uniquely human. *Neuroscience Research*, n. 46, p. 273-279.
- Siqueira, Maity; Lamprecht, Regina Ritter. (2007). Metáforas primárias na aquisição da linguagem: um estudo interlingüístico. *DELTA*, São Paulo, v. 23, n. 2. Disponível a partir de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 de novembro de 2011,
- Speer, Nicole, K. ; Jeremy, R. Reynolds; Khena, M. Swallow; Jeffrey, M. Zacks. (2009) Reading Stories Activates Neural Representations of Visual and Motor. Source: *Psychological Science*, v. 20 i. 8, p. 989-999.
- Stanovich, K. (1986). E. Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, v. 21, p.36–407.
- Sternberg, R. (2000). *Psicologiacognitiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Van der Wissel, A. (1988). Hampered production of words as a characteristic of school failure. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 517–518
- Vihman, MM; Greenlee, M. (1987). Individual – Differences in phonological development – Ages one and 3 years. *Journal of Speech and Hearing Research*, v. 30, i. 4, p. 503-521.
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B y Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic-factors. *Child Development*, v. 65, i. 2, p. 606-621.
- Waters y Caplan. (2002) Apports de l'imagerie fonctionnelle cérébrale à la modélisation des effets d'amorçage. In: *L'année psychologique*. 102 (2). pp. 299-320.
- Winer, B. J. (1991). *Statistical principles in experimental design*. New York: McGraw-Hill.
- Zanotto, M. S. T. (1998). Metáfora e indeterminação: Abrindo a caixa de Pandora. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.) *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte: Ed. do Autor, P. 13-38.

Naschold, Angela Chuvas possui Pós-Doutorado em Neurociências e Lingüística (PPGNeuro/Instituto do Cérebro/UFRN- PPG Lingüística da PUCRS). Atualmente é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e coordenadora do Projeto Leitura + Neurociências em convênio da UFRN com o Programa Mais Educação da Secretaria de Educação Básica do MEC.

Antonio, Pereira possui Pós-Doutorado no Duke University Medical Center (2005). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Realizando pesquisas e orientando teses e dissertações no PPGNeuro do Instituto da Cérebro da UFRN

Serie de Volúmenes digitales Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones

1/ Lectura y escritura en los niveles preescolar y primario.

2/ Lectura y escritura en el nivel medio.

3/ Lectura y escritura en el nivel superior.

4/ Lectura y escritura como prácticas sociales.

5/ Teorías del lenguaje y enseñanzas de la lectura y de la escritura: implicaciones.

6/ Tecnologías actuales, lectura y escritura.

7/ Lectura y escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras.

8/ Lectura y escritura del discurso literario.

9/ Políticas estatales, regionales y/o institucionales para la lectura y la escritura.

10/ Currículo, evaluación y formación en lectura y escritura.

11/ Lectura y escritura: algunas miradas desde América Latina

