

Ser artista y ser docente de arte en el cibermundo¹

Goñi, Martha Judit/ UNCPBA - judige@hotmail.com

Eje: Estudios sobre educación y tecnologías

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: TICs – docentes de arte – artistas*

» **Resumen**

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Producción cultural juvenil mediada: una aproximación a las dinámicas de apropiación, elaboración de discursos y prácticas de sociabilidad en jóvenes”. El mismo se encuentra radicado en el núcleo de investigación: Teatro y Consumos Culturales (TECC) en la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

La investigación se propone como objetivo general, comprender las dinámicas sociales y culturales de uso, circulación e intercambio simbólico mediado tecnológicamente en jóvenes. A su vez, esta presentación se enmarca en el objetivo específico de: analizar las formas de vinculación entre el consumo y producción artística de los jóvenes y las propuestas de enseñanza artística tanto en contextos de educación escolarizados como no escolarizados.

El desarrollo de las nuevas tecnologías ha instalado grandes cambios tanto en la producción, conservación como en la difusión del conocimiento. Esto revolucionó la cultura en general, las culturas del aprendizaje y las constituciones de subjetividades.

Los cambios generados son tan inimaginables en tanto a las transformaciones espaciales, se ignora las distancias, se corre lo orgánico del centro de la escena y ubica una posible existencia ciber espacial, entre otros, De este modo, la apropiación tecnológica implica cambios en actitudes, comunicaciones y hábitos de uso y de consumo. Estos cambios son transversales a todo el hacer cotidiano. Por lo tanto consideramos a las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) como poderosos activadores de cambios sociales y culturales que están contribuyendo a la producción de nuevos cuerpos y nuevas subjetividades.

Estas grandes transformaciones nos invitan a reflexionar sobre la construcción de

¹ Título del proyecto de investigación “Producción cultural juvenil mediada: una aproximación a las dinámicas de apropiación, elaboración de discursos y prácticas de sociabilidad en jóvenes”. Nombre del director/a: M Cristina Dimatteo. Institución sede del proyecto Teatro y Consumos Culturales (TECC) – Facultad de Arte (FA) - UNCPBA

subjetividades, sus transformaciones en los últimos años y, particularmente en este trabajo, las prácticas de producción en arte y educación artística.

Trabajaremos sobre dos ejes que consideramos totalmente vinculados: la producción artística y la enseñanza del arte. Nos preguntamos: por un lado, cómo impactan las tecnologías en las producciones artísticas y, por otro lado, el impacto en la educación artística –tanto en la enseñanza de un lenguaje específico como en las prácticas didácticas que se administran.

Este estudio lo hacemos a través de entrevistas semi estructuradas en profundidad administradas a cuatro docentes de las disciplinas artísticas curriculares. Se ha seleccionado una muestra de 1 docente por disciplina (música, teatro y artes visuales) que trabaja en las modalidades del secundario de Arte Diseño y comunicación y se ha administrado una entrevista en profundidad.

En este trabajo analizaremos dichas entrevistas teniendo en cuenta los ejes mencionados anteriormente. Dichos ejes recuperan un trabajo anterior realizado a partir de encuestas a docentes de educación artística de escuelas secundarias en la ciudad de Tandil.

Observamos la caída de un gran modelo, de una gran estructura pero a la vez, el inicio de un nuevo escenario de interconexión, de virtualidad, de tarjetas digitales de identificaciones y de “nuevos tiempos” el sujeto no es el mismo y queremos saber sobre la educación artística, cómo los docentes que se encuentran trabajando en ella observan y se transforman en el movimiento constante.

› *Ser artista y ser docente de arte en el ciber mundo*

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Producción cultural juvenil mediada: una aproximación a las dinámicas de apropiación, elaboración de discursos y prácticas de sociabilidad en jóvenes”. El mismo se encuentra radicado en el núcleo de investigación: Teatro y Consumos Culturales (TECC) en la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

La investigación se propone como objetivo general, comprender las dinámicas sociales y culturales de uso, circulación e intercambio simbólico mediado tecnológicamente en jóvenes. A su vez, esta presentación se enmarca en el objetivo específico de: analizar las formas de vinculación entre el consumo y producción artística de los jóvenes y las propuestas de enseñanza artística tanto en contextos de educación escolarizados como no escolarizados.

En este trabajo analizaremos el uso de las tecnologías en el arte. En el presente proyecto estamos, por un lado indagando el uso de las tecnologías en los adolescentes en relación a lo artísticos y por otro, observando si los docentes de arte en las escuelas secundarias con modalidad artística utilizan las tecnologías en sus clases y de qué modo lo hacen. Por esto, en principio indagamos sobre este uso de las tecnologías en la didáctica para luego analizarlo en las producciones artísticas. Entendemos que el uso de las tecnologías tendría finalidades diferentes como herramienta de enseñanza o como herramienta de producción artística.

Consideramos que si el artista utiliza las tecnologías como herramienta de producción, es necesario indagar sobre la enseñanza específica que hace este especialista en la disciplina. Consideramos que la enseñanza se vincula a los contenidos y al “saber hacer” de un proceso.

Para analizar este tema hemos analizado entrevistas en profundidad a tres docentes de educación artística de escuelas secundarias de la ciudad de Tandil provincia de Buenos Aires. Los docentes son profesor de Artes Visuales, profesor de Teatro y profesor de Música. Estas entrevistas surgen de un análisis de encuestas realizado durante el 2013 a docentes de educación artística de la ciudad. En esta ocasión intentamos profundizar sobre algunos temas específicos como por ejemplo situaciones en las que se produce arte con tecnologías, si conocen arte tecnológico y qué opinión les merece estos trabajos y si utilizan las tecnologías para la enseñanza y, de hacerlo, en qué situaciones específicamente.

El presente texto trabajará entonces un apartado donde abordaremos algunas características del nuevo mundo cultural atravesado por las tecnologías, un segundo apartado donde analizaremos el uso de las tecnologías desde las propuestas didácticas llevadas a cabo por los docentes entrevistados, en tercer lugar, focalizaremos el uso de las tecnologías en las producciones artísticas y para finalizar, arribaremos a algunas consideraciones finales.

› *Algunas características del nuevo mundo cultural*

En la actualidad y en relación a hace alrededor de tres décadas atrás el panorama cultural cotidiano se ha transformado fuertemente.

La cultura ha mutado en la actual “sociedad de la información”. Las tecnologías adquirieron una posición relevante y se transformaron los contenidos y estructuras sociales y culturales.

Es así que las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han avanzado de tal manera que la mayor parte de los sectores profesionales y sociales están inundados de herramientas informáticas y servicios asociados a ellas. En líneas generales, hablaremos de TIC y no de nuevas tecnologías ya que, tomaremos la advertencia de Scolari sobre la fragilidad de los conceptos de “nuevas tecnologías” o “nuevos medios”, dada la vertiginosidad de los cambios, lo que hoy es nuevo mañana será vetusto. A su vez, el mismo autor recuperando a Marshall 2004, nos indica que *“cada vez que aparece una nueva tecnología -no sólo comunicacional-, ésta es hablada por la sociedad y sus instituciones. La tecnología se convierte en objeto del discurso y entra a formar parte de la trama cultural donde conocimiento y poder se entremezclan. Estas condiciones culturales tarde o temprano terminan por resignificar a esa tecnología”* (Scolari, C 2008:72)

De este modo, la apropiación tecnológica implica cambios en actitudes, comunicaciones y hábitos de uso y de consumo. Estos cambios son transversales a todo el hacer cotidiano. Por lo tanto consideramos a las TIC como poderosos activadores de cambios sociales y culturales que han revolucionado la vida cotidiana, cuestión que nos invita a reflexionar sobre la construcción de subjetividades, sus transformaciones en los últimos años y, particularmente en este trabajo, las prácticas de producción y de enseñanza en arte.

› *El uso de las tecnologías desde las propuestas didácticas*

Como expresa Alicia Camilloni, la didáctica como disciplina teórica explica las prácticas de enseñanza y tiene como misión describirlas, explicarlas y enuncia estrategias de resolución de problemas que se planteen.

Entre los aspectos de la enseñanza que estudia la didáctica, trabaja los mejores modos de comunicación de los contenidos a enseñar. En este sentido incluimos el tema de las Tics como un aspecto a indagar en lo que respecta a la enseñanza del arte.

El aprendizaje desde una postura dialéctica, implica incorporar cultura y conocimientos específicos disciplinares y a su vez, este aprender genera la construcción de nuevas formas de aprender.

“No es sólo que en distintas culturas se aprendan cosas distintas, es que las formas o procesos de aprendizaje culturalmente relevantes también varían. La relación entre el aprendiz y los materiales de aprendizaje está mediada por ciertas funciones o procesos de aprendizaje que se derivan de la organización social de esas actividades y de las metas impuestas por los instructores o maestros” (Pozo, I 2000:30)

Las organizaciones sociales y culturales se van modificando a lo largo de la historia. En este momento, las tecnologías forman parte de este nuevo escenario y se han constituido en una gran herramienta de comunicación. Observamos por tanto que ni las prácticas de la enseñanza ni la didáctica quedan afuera de esta gran transformación. Por este motivo indagamos si los docentes de educación artística utilizan las tecnologías en sus clases y si lo hacen, de qué modo o con qué propósitos.

Las tecnologías “salvan” problemas en el aula:

Los docentes de las diferentes disciplinas artísticas, si bien dicen no utilizar las Tics en sus producciones, dicen utilizarlas en sus clases. Es decir como un recurso didáctico.

Para dos de los docentes, las Tics son una herramienta válida para generar una producción ya que tienen como problema la inasistencia de sus alumnos. Por este motivo la filmación les permite establecer una producción que se va constituyendo en grupo en diferentes momentos o clases. Por ejemplo la docente de Teatro expresa:

Entrevistadora - ¿en el secundario usas las Tics?

Doc - En el secundario en la parte de edición. Además en el secundario es una necesidad porque los chicos tienen poca asistencia entonces se complica la posibilidad de producir algo. Una de las ideas, como no teníamos la posibilidad de producir algo, como recurso la idea fue filmar un video clip. Se tomó en una semana imágenes de todo así dábamos la posibilidad de que participen todos. El video lo estamos editando y lo presentamos en una muestra donde participaron todas las escuelas secundarias. *(Docente del área de Teatro)*

A su vez, también el uso de filmaciones solucionaría un problema que se da en el secundario que es

que el adolescente no se quiere mostrar. Les da vergüenza mostrarse ante otros chicos de su edad:

Entrevistadora – ¿Y estos videos serían una producción teatral?

Doc - Si. Esos videos, la idea era hacer una producción teatral. No llegaron a hacer en ese momento porque la idea era mostrar algo de la escuela y era la manera. Yo les propuse contar la misma historia en vivo pero ellos no querían

Entrevistadora – ¿Lo indagaste?

Doc - Si. No querían, a pesar que uno les habla del teatro... no les gusta exponerse. Y menos presentarse donde estaban todos los chicos de las otras escuelas. *(Docente del área de teatro)*

Es decir, la disciplina artística es una forma de conocimiento, como la ciencia y la religión, que permiten el acceso a diferentes esferas del universo y del hombre. Es un lenguaje, un medio de comunicación con el que el artista expresa imágenes, sentimientos, emociones. La producción artística hunde sus raíces en la constitución del sujeto, en su vínculo con el contexto socio cultural que vive, y genera un medio de expresión para el sujeto que en muchas ocasiones es mostrado o compartido como producción artística.

Lo que observamos es que el adolescente genera trabajos artísticos y está dispuesto a compartirlos pero no de manera directa. Los videos resultan ser un medio que no los enfrenta o los expone ante otros chicos o a otra gente. Esta es una característica propia de la edad y que advertimos que se ha podido ir resolviendo a través del uso de las tecnologías.

Por otro lado, el uso de las tecnologías genera el entusiasmo del adolescente cuando se involucra con lo que está haciendo. Por ejemplo la docente de teatro expresa que la filmación es algo que a los chicos del secundario les interesa y que pueden hacer con facilidad.

Entrevistadora – ¿Si los alumnos no hubieran faltado? ¿Si no hubiera habido tanta inasistencia? ¿Hubieras hecho esto?

Doc -Si. Quizá lo hubiera hecho porque es lo que los chicos están buscando. Filmar. Usar una cámara. Filman lo que ellos quieren ver. Ellos sacaban una foto en dos segundos y la editaron y...es lo que ellos conocen. *(Docente del área de teatro)*

A su vez, el docente de música expresa que los chicos cuando es de sus intereses, saben y buscan cómo resolver los problemas que las tecnologías les plantean y ayudan y se ayudan entre sí para resolver situaciones.

Entrevistadora -¿Vos consideras que los adolescentes saben usar las tecnologías?

Doc - En general, la tienen bastante clara. Muchas veces los alumnos me han explicado cómo resolver algún problema con mi propia computadora. Tienen una velocidad para Todo lo que a ellos les interesa. De pronto hay algunos programas en las computadoras que ellos no los van a abrir en la vida y no les llama la atención, pero es maravilloso cómo ellos se conectan entre sí y juegan en red sin que nadie se los explique. Como logran evadir las restricciones de la escuela de no entrar a ciertos lugares y ellos entran igual.

Observamos entonces que, si bien los tres docentes expresaron que lo más usado por los adolescentes en tecnologías es el Facebook, también expresan que hay actividades que los compromete e involucra fuertemente en la tarea.

Es decir, advertimos que el modelo de educación repetitiva y respondiente ya no involucra a

los alumnos. Pero cuando la propuesta que se les hace, genera un desafío para ellos y lo implica como seres, se involucran y producen.

Las nuevas concepciones de conocimiento van en contra de las miradas de la modernidad. *“en este marco, las habilidades cognitivas privilegiadas distan mucho de la memoria enciclopédica, la caligrafía impoluta y el saberse la lección. Hoy es necesario saber buscar información, seleccionarla, distinguir relevancias, desarrollar el análisis de alternativas, dominar las herramientas de comprensión textual en diferentes medios, producir informes multimediales. A su vez, el trabajo individual va cediendo el paso a la producción grupal, lo que nos lleva a nuevas necesidades relacionales y aun clima y estilo de trabajo diferente, especialmente teniendo en cuenta que para trabajar en grupo ni siquiera necesitamos estar juntos todo el tiempo y en el mismo lugar”* (Najmanovich, D 2000:66)

Usos de las Tics en la explicación de temas de la disciplina

Observamos una diferencia entre usar las tecnologías en las clases, para la producción de los alumnos y hacerlo para la explicación de un tema. En relación al uso que los docentes hacen de las tecnologías para la explicación de temas de la materia, observamos que los tres las utilizan.

Entrevistadora - Didácticamente Para explicar un tema ¿usas tecnologías?

Doc - A veces sí. Por ejemplo el otro día estábamos viendo las voces humanas con diferentes registros. Cuando los niños tienen voces blancas, cuando los niños son sopranos y les llevé para que observen todo eso la película “Los coristas” en la cual el principal actor que no sólo es actor sino también cantante tiene una voz de soprano. Tiene una voz increíble e inexplicable si no tenés la experiencia de verlo. Entonces vimos la película. Se trabajó primero la película y de ahí se partió. O sea se utilizó el medio no como una forma de hacer sino para mostrar. *(Docente de música)*

Doc -U so mucho el televisor. Tenemos la suerte de tener un DVD que tiene entrada USB. Entonces tengo mi PEN drive. Traigo mis tres PEN drive llenos de imágenes, filmaciones, películas, fotos, tengo de todo ahí. Todo... arte urbano, nuevas tecnologías, producciones audiovisuales, instalaciones, intervenciones en espacios públicos, privados. Distintas carpetas donde tengo cargadas imágenes. Ante un tema... no mostrar el referente visual de eso... poco pueden (los alumnos) llegar a producir porque la formación de los alumnos está lejos de comprender lo que uno comprende. Entonces arrancamos por ahí. *(Docente de artes visuales)*

Entrevistadora - Para dar las clases como recurso didáctico usas alguna Tics?

Doc - Sí. Uso mucho video. *(Docente de teatro)*

Los docentes dicen utilizar las tecnologías como recurso didáctico. Entendemos que un recurso didáctico es un instrumento que ayuda a los docentes en su tarea de enseñar facilitando el alcance de los objetivos planteados. En este caso, los docentes las utilizan como soporte para acercar al alumno al contenido, generar la experiencia de audición y/o de percepción de aquello a que se está haciendo referencia en las explicaciones.

Denisse Najmanovich expresa que *“Las concepciones contemporáneas hacen hincapié en la actividad del sujeto, en la importancia de los medios tanto simbólicos como técnicos en la producción*

de conocimiento, destacando la dinámica cognitiva y la producción de sentido. Los conocimientos atesorados por una cultura siguen siendo importantes y valiosos, pero ya no son intocables” (Najmanovich, D 2000:65)

Observamos entonces la importancia de este recurso tanto en el involucramiento del sujeto como en el acercamiento y posible interpretación y discusiones de sentido que se pueden generar.

› *El uso de las tecnologías en las producciones artísticas*

En el presente apartado abriremos un análisis sobre las construcciones de conocimiento disciplinar artístico en relación al uso de las TICs. Consideramos que la apropiación tecnológica genera cambios en las tramas vinculares y culturales; y por lo tanto en la constitución subjetiva de una época. Anabela David expresa que una *“obra artística siempre lleva implícito el marco cultural y social donde fue gestada. El autor que le dio origen y transmite ese mensaje, y la interpretación que la sociedad del momento realiza de la misma, hacen que a la obra se le otorgue un significado propio”* (2005:2) La autora enuncia también que en la actualidad se hace impensable diseñar, crear y hablar de realización artística sin la inclusión de las Nuevas Tecnologías –tanto por si mismas o en combinación con herramientas tradicionales- en alguna fase de la creación: proyecto, creación, difusión.

Es decir, consideramos que las TIC son herramientas construidas por la cultura, que nos ayudan a interactuar en el mundo cultural. Nos preguntamos entonces, sobre el impacto de las nuevas tecnologías en las producciones artísticas Desde las expresiones de Vigotsky advertimos que cuando entramos en el ámbito del conocimiento de la ciencia, se necesitan de mediaciones específicas, que ya no se aprende en la vida por el sólo el hecho de interactuar. Por lo tanto, se podría considerar que serían los especialistas disciplinares quienes enseñan ese usos específicos de las tecnologías para la producción. Por este motivo indagamos si los docentes de arte producían arte y si lo hacían, si usaban las tecnologías para sus producciones.

De los tres docentes indagados, dos producen arte y los dos expresan que no utilizan las tecnologías en sus producciones. Los motivos por los que los docentes dicen no utilizarlas son tanto desconocimiento como por desinterés. Según la palabra de los docentes habría diferentes aspectos de la producción artística a trabajar. Una sería la que ocupa la tecnología y a ellos no les interesa ya que se dedican a otros de los aspectos como por ejemplo la parte instrumental o la investigación sobre el proceso de producción de la creación dramática. En caso de necesitar las tecnologías saben a quién contratar para que les aporte la especificidad. Los docentes expresan al respecto:

Entrevistadora -El tema de las Tics. ¿Vos usas Tics para trabajar? En la producción siempre.

Doc - No

Entrevistadora - ¿por que decís que no?

Doc -No porque primero no es una cosa que sepa manejar a modo de poder generar algo que se pueda mostrar. Digamos, no conozco los medios, no conozco la herramienta. Mas que nada porque no me ha surgido todavía el interés. Estoy como en algo más básico (*Prof. de teatro*)

Entrevistadora - Y ahora si. ¿Usas tecnologías en todas estas producciones que vos hacés como artista primero?

Doc -Como artista la tecnología que puede tener un instrumento musical. Yo no me dedico ni a la pasterización, ni a la grabación, ni a nada de lo que tenga que ver con el uso de las nuevas tecnologías. Yo me dedico a hacer música. Después si hay que grabar una canción que hicimos con el coro, bueno, se llamará a alguien que lo haga. Yo no me dedico a eso. Asíque desde músico no, no lo toco. *(Docente de música)*

Se observa claramente que aún no interesa la tecnología en la producción artística. Los tres docentes saben sobre el uso de tecnologías sobre algunas producciones de sus disciplinas pero deciden no utilizarlas en sus propios trabajos y si las usan, no son ellos quienes las incorporan directamente sino que las terciarizan.

› *Algunas consideraciones finales*

Desde este sondeo inicial, podemos advertir que las Tic, no son una herramienta constituida para la producción artística. Que aún –al menos desde este sondeo inicial- el arte no ha incorporado demasiado estas herramientas contemporáneas en sus producciones. Las producciones artísticas parecen no tener demasiado contacto con estos “nuevas mediaciones tecnológicas”. Los artistas dicen a veces utilizar las tecnologías pero de manera indirecta. Contratando a los especialistas en tecnologías.

Si bien la estética se va transformando y lo tecnológico irrumpe en forma general, ya que observamos muestras con equipos amplificadores, proyecciones, filmaciones, etc. también advertimos que aún es un campo a examinar y que el producto que se consigue mediado por las tecnologías es concebido como un anexo a la obra.

Por otro lado, advertimos que las tecnologías son utilizadas por estos mismos artistas en su tarea de enseñanza. El uso que dan a las tecnologías es, por un lado, como un medio para la producción. Logran generar producciones en los alumnos con el uso de tecnologías, es decir que si bien ellos no las utilizan en sus propias producciones, si lo hacen en las de sus alumnos. Por otro lado, utilizan las tecnologías como un recurso didáctico como una herramienta para propiciar el acercamiento del contenido con el alumno.

Observamos que el trabajo con las tecnologías es un tema de gran complejidad y que en el análisis se va constituyendo un entramado multifacético de diversidad de temas y demandas que se ligan entre sí. *“El campo de la educación no es en absoluto homogéneo sino que tiene una trama compleja y multidimensional en la que podemos distinguir distintas dimensiones”* (Najmanovich, D 2000:54).

› *Bibliografía*

Buckingham, D (2008) “Repensar el aprendizaje en la era de la cultura digital” En Revista El Monitor de

la Educación N° 18 Septiembre de 2008. Argentina

Camilloni, A y otros (2007) El saber didáctico. Paidós. Argentina.

David, Anabela (2005) Las nuevas tecnologías y la educación artística. Portal Educar.

Pozo, I (2000) Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Alianza. Madrid.

Najmanovich, D (2000) "El desafío educativo en un mundo de mutación" En Espósito, I (Comp.)
Psicopedagogía. Entre aprender y enseñar. Miño y Dávila. Argentina.

Scolari C (2008) Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva.
Gedisa España.

Vigotsky L (1988) El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores Crítica Grijalbo México.

Educação a distância e tecnologias digitais acessíveis: Espaço para a incluso educacional

MELLO LORENSI, Vanise¹, E.E.E.E.Dr.R.F.Cóser/ GEPEIN (UFSM)- vanise.tutora@gmail.com

Eje: Estudios sobre educación y tecnologías

Tipo de trabajo: Ponencia

» **Palavras-chave:** *Educação a Distância; Educação Superior; Inclusão Educacional; Estudantes com Deficiência; Tecnologia Assistiva.*

» **Resumo:**

Este texto é parte da pesquisa de mestrado² desenvolvida pela autora, e tem como objetivo analisar o processo inclusivo de estudantes com deficiência³ na educação superior na modalidade da educação a distância de uma universidade do Rio Grande do Sul e as questões de acessibilidade ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), especificamente no ambiente *Moodle*. A Educação a Distância é considerada um sistema gerador de uma nova formação educacional e cultural em muitos lugares do Mundo e do Brasil, devido as rápidas mudanças sociais e culturais ocorridas nas últimas décadas, impulsionadas em grande parte pelas tecnologias da informação e da comunicação (TICs), que têm ampliado de sobremaneira a Educação à Distância que privilegiam uma nova forma de ensino-aprendizagem, de construção colaborativa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (GIL, 2009), como procedimento metodológico, o estudo de caso (GIL, 1991; LUDKE, ANDRÉ, 1986). A coleta de dados foi realizada através de entrevistas presenciais ou virtuais, com a análise de conteúdo (BARDIN, 2008) para interpretação dos dados de nove entrevistas, contemplando: estudante com deficiência, gestores do curso, professores e tutores. Para a realização desse estudo, elegeram-se como fios teóricos Vygotsky (2010). Em relação às questões da Tecnologia Assistiva e acessibilidade ao computador a partir dos estudos de Dias (2003); Santarosa (2010); Santarosa e Lima (2003); Sasaki (1997, 2005); Sonza (2008), e acessibilidade a internet. Algumas questões foram fundamentais para a realização desta pesquisa: a Educação a Distância é inclusiva aos estudantes com deficiência? A inclusão na Educação a Distância é favorecida pelo uso das tecnologias da informação e comunicação acessíveis? Como a Tecnologia Assistiva (TA) pode

¹ Professora de Educação Especial da Rede Estadual de Educação do Estado Rio Grande do Sul; Mestre em Educação (UFSM); Especialista em Educação Especial (UFSM); Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação inclusiva – GEPEIN (UFSM).

² Intitulada “A inclusão educacional e a educação superior: realidade e perspectivas na educação a distância”, com orientação da prof^a. Dr^a Fabiane Adela Tonetto Costas em 2014 (PPGE, UFSM).

³ Adota-se, neste texto, essa terminologia, uma vez que é a recomendada pela Convenção de Guatemala (1999).

contribuir para a inclusão dos estudantes com deficiência nessa modalidade educacional? A análise tem permitido inferir que o acesso à educação superior esta mais facilitada, mas para que a inclusão educacional aconteça na modalidade a distância, exige-se a construção de uma série de ações, que envolvem alguns aspectos, como as questões de acessibilidade visando à eliminação das barreiras comunicacional, atitudinal, programáticas, arquitetônica, metodológicas, instrumentais (SASSAKI, 2005) nos ambientes virtuais, proporcionando assim, as condições para que o estudante com deficiência se sinta incluído, com participação ativa e êxito na sua aprendizagem. Espera-se que as discussões aqui propostas possam contribuir realmente com o processo inclusivo dos estudantes com deficiência, na busca de oferecer uma real qualidade de educação como um direito universal.

› *Introdução*

Esse texto tem o objetivo apresentar um recorte dos dados encontrados pela dissertação de mestrado realizado pela autora, com o título “A inclusão educacional e educação superior: realidade e perspectivas na educação a distância”, com a orientação da Prof^a. Dr^a. Fabiane Adela Tonetto Costas, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, em 2014.

A referida investigação teve como um dos objetivos específicos que foi o de verificar se a Educação a Distância é uma modalidade de ensino que promove a inclusão educacional de estudantes com deficiência na educação superior. Com isso, esse texto pretende contemplar alguns dos dados encontrados sobre o processo inclusivo de estudantes com deficiência na educação superior na modalidade da educação a distância de uma Universidade do Rio Grande do Sul e as questões de acessibilidade ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), especificamente no ambiente *Moodle*.

Algumas questões foram fundamentais para a realização desse texto: a Educação a Distância é inclusiva aos estudantes com deficiência? A inclusão na Educação a Distância é favorecida pelo uso das tecnologias da informação e comunicação acessíveis? Como as Tecnologias Assistivas (TA) podem contribuir para a inclusão dos estudantes com deficiência nessa modalidade educacional?

Essas indagações acerca da utilização da Educação a Distância para a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência em cursos de nível superior e que possivelmente teriam dificuldades de realizar um curso superior na modalidade presencial, devido a diversas dificuldades, limitações e barreiras que são colocadas nas situações cotidianas, como barreiras arquitetônicas, as dificuldades de locomoção, de acesso à informação, de comunicação e que vão gerando empecilhos que contribuem para que as pessoas com deficiência não tenham acesso e dificilmente concluiriam um curso superior na modalidade presencial.

› *Contornos metodológicos: o levantamento das informações*

Para a realização dessa investigação, optou-se por trabalhar com a abordagem de pesquisa qualitativa (GIL, 2009) do tipo estudo de caso, com os autores (GIL, 1991; LUDKE, ANDRÉ, 1986). A coleta de dados deu-se através de entrevistas semiestruturada presenciais para alguns professores do curso de graduação escolhido, e de entrevistas virtuais semiestruturada online, mediada por computador (CMC) (NOGUEIRA, 2012) para os estudantes e alguns tutores. Essa entrevista foi realizada através da ferramenta do *Google Drive*. Os estudantes participantes recebem um *link* que dá acesso e podiam responder, de acordo com seu próprio tempo e o sistema salva automaticamente. Nessa ferramenta, pode-se utilizar uma caixa de bate-papo e de inserir comentários quando os participantes se encontram *on line*.

Como uma homenagem a Vigotsky (2010), que embasa teoricamente essa investigação e que tinha uma extrema admiração pelas obras de William Shakespeare que os sujeitos são identificados por nomes dos personagens de três das principais obras: Hamlet, Romeu e Julieta e Otelo. A análise dos dados aconteceu através do método de análise de conteúdo (BARDIN, 2008), o qual estabelece a criação de categorias de análise para o enunciado sobre o qual se pretende refletir. Assim, esse texto apresenta um recorte da realidade encontrada pela investigação e contempla, aspectos relacionados às percepções do estudante com deficiência incluído na educação superior na EaD e de alguns tutores e professores.

› *Entrando em cena: alguns fatores para a inclusão*

A evolução da humanidade, ao longo dos tempos, reflete-se significativamente na educação das pessoas e nas formas de ensino, as quais diante das contingências atuais se veem provocadas, desafiadas a ampliarem seus alcances e abrangências, não ficando restritas somente aos espaços escolares e suas tradicionais formas de ensino/aprendizagem/avaliação, mas vão para além desses, em outros espaços/tempos.

Com isso, percebe-se que o modo de vida das pessoas também se modifica, altera-se como todo o sistema no qual está imbricado. Parece não se ter mais as formas de viver de antigamente. Estamos vivendo outro tempo, um novo tempo, marcado pelas evoluções sociais, culturais, éticas, científicas, tecnológicas, ambientais, dentre tantas outras.

Com a intensificação dos movimentos pela inclusão e com as demandas das novas exigências sociais e educacionais, que apontam para o uso da educação à distância como aprendizagem aberta, intensificam-se as formas de ensino oportunizadas pelas novas tecnologias da informação e comunicação.

Nesse sentido, a educação não é vista como algo estático, que se conserva durante o tempo, mas ao contrário, ela muda e muda muito, e é interpelada pelas transformações sociais e culturais que ocorrem nas relações da sociedade. E a educação a distância (EaD) pode ser vista como uma alternativa educacional, porque apresenta um potencial de alcance principalmente para adultos em formação. Mas para que isso aconteça, principalmente aos estudantes com deficiência, em suas diferentes necessidades (motoras, sensoriais e de comunicação), e para que se apropriem do

processo de inclusão social e educacional na EaD são necessário alguns recursos da tecnologia acessível, e podemos citar a Tecnologia Assistiva (TA).

Segundo Bersh; Pelosi a TA:

é uma área de conhecimento que engloba recursos e serviços com o objetivo de proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de uma pessoa com deficiência ou com incapacidades advindas do envelhecimento. O objetivo da TA é o de promover qualidade de vida e inclusão social de seus usuários” (2006, p. 07).

Conforme Santarosa, a *“Tecnologia Assistiva (TA) é uma área multidisciplinar de conhecimento na qual se desenvolvem estudos, produtos e pesquisas, visando a promover qualidade de vida e inclusão social de PNEs”* (2010, p. 290).

Outra autora, Dias conceitua Tecnologia Assistiva: *“são produtos que auxiliam as pessoas com necessidades especiais a realizarem tarefas, sem os quais seria impossível ou muito difícil realizá-las”* (2003, p. 105).

Assim, apresentamos alguns exemplos de Tecnologia Assistiva, como: os auxílios para vida diária e prática, recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), recursos de acessibilidade ao computador, sistemas de controle de ambiente, projetos arquitetônicos para acessibilidade, órteses e próteses, adequação postural, auxílios de mobilidade, auxílios para cegos ou para pessoas com visão subnormal, auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo e adaptações em veículos.

Com isso, os usuários com limitações motoras e/ou na fala ao usarem o computador, podem utilizar dos teclados especiais, da colmeia, da máscara de teclado com tampões, pulseira de pesos, apontador ou ponteira de cabeça, adaptador bucal, vocalizador, mouses e acionadores especiais, acionador de pedal (BERSCH, 2011; SONZA, 2008).

As pessoas surdas são beneficiadas com a evolução das tecnologias e dos recursos da tecnologia da informação e da comunicação, colaborando na comunicação, na interação, na educação e na aprendizagem. A internet, com o uso do e-mail, das mensagens por celular, o MSN, das redes sociais, dos chats, da Web Can e do TDD (telefone para surdos) são alguns exemplos de tecnologias que estão disponíveis e tem colaborado na comunicação das pessoas surdas (LORENSI, 2014).

Ainda, podemos citar os recursos disponibilizados na televisão, como o uso da legenda Close Caption e a janela com o intérprete de LIBRAS⁴. Outros artefatos culturais, como livros em LIBRAS e na escrita SignWriting (representa os sinais na forma gráfica da LIBRAS), cds, dvds em LIBRAS. Temos a Solução Rybená⁵, uma tecnologia de comunicação digital (sinalizada ou falada em língua portuguesa) (LORENSI, 2014).

Para as pessoas cegas ou com baixa visão podem utilizar recursos de acessibilidade ao

⁴ Língua Brasileira de Sinais.

⁵ Disponível em: <<http://www.grupoicts.com.br/?pg=publicacoes&codigo=8>> e também no <<https://www.facebook.com/rybenalibras>>

computador, como os softwares de leitores de telas como o Dosvox⁶, Linvox⁷, Virtual Vision e o Jaws. Outro programa, o MecDaisy,⁸ permite a produção de livros em formato digital acessível, no padrão internacional Daisy (Digital Accessible Information System) (LORENSI, 2014).

Ainda temos como recurso as pessoas com deficiência visual, a linha braile, impressoras braile e os ampliadores de tela (SÁ, 2007, 2011; SONZA, 2008).

Nesse conjunto de recursos de TA, são alguns dos recursos que colaboram e buscam diminuir as dificuldades das pessoas com deficiência, amputações ou outras necessidades especiais frente às diversas situações do dia-a-dia. A partir dos recursos e serviços disponibilizados pela TA, essas pessoas têm acesso às informações, à comunicação, à interação, à aprendizagem, ao lazer e ao trabalho.

Construir uma sociedade acessível às pessoas não só depende de suas condições físicas, linguísticas, sensoriais entre outras, mas também exige um envolvimento social na busca de equiparação de oportunidades, na eliminação de barreiras para que aconteça a participação nas mais diversas esferas sociais, como coloca Sasaki:

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais (1997, p. 42).

Visando a eliminação das barreiras⁹ e a transformação das relações sociais em prol da inclusão, que esse autor (2005) aponta seis dimensões de acessibilidade. Seriam elas: acessibilidade arquitetônica; acessibilidade comunicacional (comunicação virtual – acessibilidade digital); acessibilidade metodológica; acessibilidade instrumental; acessibilidade programática, acessibilidade atitudinal.

Para Dias (2003, p. 103), acessibilidade *“é a capacidade de um produto ser flexível o suficiente para atender às necessidades e preferências do maior número possível de pessoas, além de ser compatível com tecnologias assistivas usadas por pessoas com necessidades especiais”*.

Como nosso estudo se debruça sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação a Distância, detemo-nos recursos de acessibilidade ao computador, à internet e ao ambiente virtual de ensino e aprendizagem.

Vivemos nos tempos da era da informática, do mundo interconectado, possibilitado pela Internet e pelas tecnologias da informação e comunicação, emergem questões relativas à acessibilidade nesse contexto. Com isso, Dias nos diz: *“no contexto da informática, o termo acessibilidade é frequentemente associado à capacidade de um software padrão ser acessado e usado*

⁶ Disponível pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Núcleo de Computação Eletrônica. Distribuição gratuita através de download:
<<http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox>>.

⁷ Para ambiente Linux. Disponível em: <<http://www.dcc.ufrj.br/~gabriel/linvox.php>>

⁸ Maiores informações disponíveis no site:<<http://intervox.nce.ufrj.br/mecdaisy/>>.

⁹ Utilizamos o conceito de Barreira do Decreto nº 5.296/04. (BRASIL, 2004).

por pessoas com necessidades especiais, mesmo que a forma de uso não seja idêntica para todos” (2003, p. 111).

Nesse sentido, as ferramentas tecnológicas podem fornecer elementos e instrumentos que contribuam para a eliminação de barreiras físicas e sociais, fornecendo elementos à educação, à participação, ao lazer, aos estudos, à interação das pessoas através dos recursos tecnológicos, minimizando marcas de exclusão educacional e social.

Assim, como nos diferentes espaços físicos, as pessoas precisam conviver e buscar alternativas para eliminar as barreiras que encontram e usar algumas ferramentas disponíveis, o mesmo ocorre na internet.

Dias coloca que a:

Acessibilidade na Web significa que qualquer pessoa, usando qualquer tipo de tecnologia de navegação (navegadores gráficos, textuais, especiais para cegos ou para sistemas de computação móvel) deve ser capaz de visitar e interagir com qualquer site, compreendendo inteiramente as informações nele apresentadas (2003, p. 111-112).

A acessibilidade na *Web* é a acessibilidade digital que vem no sentido de oferecer, oportunizar o acesso à informação e ao uso de todas as pessoas, independente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas, visuais, pessoas daltônicas, idosas, e com transtornos de leitura.

Para isso, a tecnologia usada e os recursos de usabilidade estão cada vez mais presentes nos sites e sítios da internet, seguindo as Recomendações e Normas internacionais de acessibilidade como a W3C¹⁰, do Grupo GUIA (1999), Normas da Section 508 (1998) que colocam orientações sobre o uso da internet para as pessoas com necessidades especiais e trazem orientações para tornar as páginas *Web* acessíveis a pessoas com e sem deficiência, assim como os sites dos órgãos federais de governo.

› ***Alguns dos achados: tematizando a acessibilidade para a inclusão educacional***

Nesse momento, serão aqui expostas algumas colocações advindas dos sujeitos da pesquisa sobre acerca de suas considerações sobre a acessibilidade ao ambiente *Moodle*.

Um estudante com deficiência visual nos diz:

Uma vantagem são os recursos que a informática oferece como o aumento da letra, das imagens, os leitores de texto em áudio, a possibilidade de estudar em casa entre outras facilitam o estudo de quem possui algum obstáculo que dificultaria seu estudo se a aula fosse presencial. (Iago)

No depoimento, o estudante demonstra ter conhecimentos dos recursos de acessibilidade

10 <<http://www.w3c.br/pub/Materiais/PublicacoesW3C/cartilha-w3cbr-acessibilidade-web-fasciculo-1.html>>

ao computador: como ampliar o tamanho da fonte das letras para leituras e conhece os programas leitores de telas. Cita também o uso das teclas de atalho, que são o uso combinado de duas ou mais teclas, que ao serem pressionadas, executam uma tarefa que normalmente exigiria um mouse ou um dispositivo apontador. Essas teclas de atalhos facilitam a interação humano-computador, principalmente quando existe uma dificuldade em manusear o mouse e outros comandos.

Como as pessoas com deficiência visual, apresentam uma variedade de graus e perdas visuais, aliadas as situações diferenciadas de cada indivíduo, mas de forma geral, algumas situações educacionais podem ser providenciadas, no sentido de fornecer as informações presentes no ambiente virtual do curso, como: colocando uma descrição textual dos elementos visuais (imagens, tabelas, gráficos, vídeos) que estão no ambiente e nos textos disponibilizados, visando que seja realizada a leitura pelo programa de leitor de tela na mediação semiótica e a conversão dos textos em áudio (Audiobook) e recursos de ampliadores e leitores de tela.

No que tange a acessibilidade, autores como Lima e Santarosa, consideram que representa:

o conjunto de esforços que se realiza em diferentes âmbitos da atividade humana para facilitar o acesso a meios e recursos sociais, culturais, educacionais, etc., com o objetivo de reduzir o efeito de uma **limitação do meio ambiente** e assim proporcionar uma maior igualdade às pessoas com necessidades especiais (grifos das autoras) (2003, p. 02).

Sobre a acessibilidade na educação a distância, podemos destacar a seguinte fala do tutor:

Para alguns alunos a EaD já é um ambiente adaptado, por exemplo, pra quem tem paralisia, deficiência motora, estudar em casa, podendo trabalhar no próprio computador (já com as adaptações necessárias) é mais fácil do que ter de ir a universidade. Dos alunos que por mim passaram na tutoria, que eu lembre, tive apenas alunos com baixa visão; no caso, trabalhar com computador, em tese, facilitava, pois poderia aumentar a fonte, ampliar a exibição, ou até mesmo utilizar softwares que fazem a leitura (Bianca).

Através desse excerto, pontua que a EaD, nas suas características, se apresenta como um ambiente inclusivo. Cita que, em algumas situações, como para o estudante com deficiência física, dependendo das características específicas e significativas de cada caso, que isso decorrem certas limitações, encontra no ambiente da EaD, juntamente com os auxílios da Tecnologia Asssitiva, para o uso do computador que ajudam a interagir no ambiente digital, e dessa forma, colaborando para a participação digital, educacional e inclusiva dos estudantes.

Em outro excerto, de acordo com o excerto da tutora da educação a distância coloca que o ambiente *moodle* é acessível:

Considerando a experiência que tivemos com esta turma, acreditamos que o Moodle é acessível aos alunos com deficiência. Acredita-se que os professores e tutores devem dar atenção às necessidades de cada aluno nas suas peculiaridades, quando iniciam um curso EaD, tendo em vista saber mais sobre suas necessidades e se são necessárias flexibilizações, tanto nos conteúdos, materiais, como no ambiente. Isso envolve também a participação do aluno ao descrever sua condição e solicitar os ajustes importantes para que o curso seja acessível ao mesmo (Desdêmona).

Destaca-se nessa fala a experiência no ambiente e na atuação na EaD e salienta a importância de se conhecer os alunos e de suas necessidades para assim construir meios e recursos que garantam à acessibilidade as peculiaridades de cada um. Aos estudantes com deficiência, ou vivenciando outra condição, que esses também devem informar aos professores e tutores as suas necessidades, pois como estamos falando em educação a distância, é diferente do sistema presencial que se vê o aluno, tem esse contato frente-a-frente. O estudante ao comunicar e dizer das suas necessidades permite que haja um envolvimento dos atores na construção/elaboração das estratégias de acessibilidade.

A questão da acessibilidade ao estudante surdo incluído no curso, um dos sujeitos coloca:

O aluno surdo, eu tenho dificuldade nas postagens que ele faz na escrita no português. Tenho dificuldade, eu percebo no entendimento que ele tem, mas aí esse entendimento claro, passa pelo intérprete e o intérprete não está disponível sempre (Romeu).

Aqui se percebe as questões relacionadas à escrita em língua portuguesa pelo estudante surdo, o entendimento e as dificuldades de compreensão dos conteúdos que estão sendo estudado na disciplina. O professor coloca que a transmissão do conteúdo passa pelo intérprete¹¹, que tem a função de transmitir em língua de sinais ao aluno, mas não tem a função de explicar o conteúdo. O que se observou é que o aluno surdo tem acesso ao conteúdo pela sua língua, mas isso somente não garante o seu entendimento e aprendizado. Faz-se necessário o apoio pedagógico nos estudos.

› *Considerações finais*

A inclusão é muito anunciada, mas em termos concretos ainda temos muito a avançar nos âmbitos escolares e instituições de ensino superior, pois há um pouco de resistência e dúvidas sobre esse processo.

Esse é o momento de reflexão sobre a inclusão, em termos teóricos, mas também exercitar ações concretas frente aos desafios desse tempo, como é a nossa responsabilidade, enquanto atores desse momento histórico, tanto nos aspectos educacionais como sociais.

Percebemos ao longo do estudo, que a acessibilidade e aprendizagem na educação a distância, apontam o ambiente *Moodle* como sendo acessível. Mas temos que considerar que se torna acessível quando são dadas as condições ou elementos de acessibilidade às pessoas incluídas. Somente assim terão acesso ao conteúdo, à informação e à interação, pois foram eliminadas as barreiras que impediam o acesso, permanência e participação.

Desse modo, o emprego de alguns recursos e de ferramentas contempla um rol de

¹¹ "O intérprete da Língua Brasileira de Sinais é aquele que, tomando a posição do sinalizador ou do falante, transmite os pensamentos, as palavras e as emoções do sinalizador, servindo de elo entre duas modalidades de comunicação" (SILVA, 2001, p. 64).

acessibilidades ao uso de computador e às plataformas virtuais de aprendizagem (AVA) para pessoas com deficiência e outras necessidades como os usuários com déficits cognitivos, disléxicos, pessoas idosas.

Outros aspectos a serem considerados sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na Educação a Distância: a inclusão pode ser favorecida pelo uso das tecnologias da informação e comunicação acessíveis; organizar o material didático das disciplinas, incorporando a linguagem audiovisual para atender as necessidades dos estudantes incluídos; ampliar os recursos didáticos empregados no processo de ensino e aprendizagem; elaborar programas de formação na área da Tecnologia Assistiva, principalmente sobre os recursos relacionados ao uso do computador.

› Referências

- BARDIN, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Ed.70.
- BERSCH, R. R.; PELOSI, M. B. (2006). Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: tecnologia assistiva: recursos de acessibilidade ao computador II. Brasília: ABPEE - MEC: SEESP. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/tecnologia_assistiva.pdf>. Acesso em 08/01/13.
- BERSCH, R. R.; MACHADO, R. (2011). Tecnologia assistiva – TA: aplicações na educação. In: SILUK, Ana Cláudia (Org.). *Formação de professores para o atendimento educacional especializado*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.
- BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>.
- DIAS, C. (2003). *Usabilidade na Web: criando portais mais acessíveis*. Rio de Janeiro: Alta Books.
- GIL, A. C. (1991). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- _____. (2009). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- LORENSI, V. M. (2014). *A inclusão educacional e educação superior: realidade e perspectivas na educação a distância*. Dissertação. 212 p. Universidade Federal de Santa Maria.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- NOGUEIRA, V. S. (2012). *Práticas pedagógicas na educação a distância: deslocamento de memórias e de sentidos*. 148p. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, 2012.
- SÁ, E. D. de. (2007). *Atendimento educacional especializado: deficiência visual*. São Paulo: MEC/SEESP.
- _____. (2011). *Atendimento educacional especializado para alunos cegos e com baixa visão*. In: SILUK, Ana Cláudia (Org.). *Formação de professores para o atendimento educacional especializado*. Santa

Maria: Universidade Federal de Santa Maria.

SANTAROSA, L. M. C.; LIMA, C. R. U. (2003). Acessibilidade Tecnológica e Pedagógica na Apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação por Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Anais. XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - NCE - IM/UFRJ.

SANTAROSA, L. M. C. (Org.). (2010). Tecnologias digitais acessíveis. Porto Alegre: JSM Comunicações Ltda.

SASSAKI, R. K. (1997). Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: KWA.

_____. (2005). Inclusão: o paradigma do século 21. Revista da educação especial – Inclusão. Ano I, n. 01. MEC/SEESP: Brasília.

SILVA, M. da P. M. (2001). A constituição de sentidos na escrita do aluno surdo. São Paulo: Plexus Editora.

SONZA, A. P. (2008). Ambientes virtuais acessíveis sob a perspectiva de usuários com limitação visual. Tese. 313 p. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

VIGOTSKY, L. S. (2010). Psicologia pedagógica. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Uso de los mapas conceptuales para el aprendizaje colaborativo y la investigación en educación

Mag. Nancy Peré¹ - Unidad Académica - Pro Rectorado de Enseñanza - Universidad de la República, Uruguay - npere@cse.edu.uy

Eje: Educación y nuevas tecnologías

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: Educación Superior Univeritaria – Mapas conceptuales – Investigación educativa – Aprendizaje colaborativo - TIC*

» *Resumen*

Este trabajo presenta un tema de interés educativo como es el uso de los mapas conceptuales para favorecer el aprendizaje colaborativo y por otro lado para el apoyo a la investigación en educación. En ambos casos mediados por el uso de un software de creación de mapas conceptuales y utilizando TIC.

La investigación que permitió la caracterización sobre el aprendizaje colaborativo y los mapas conceptuales fue de corte cualitativo y logró recoger la información disponible, sistematizarla, organizarla y vincularla entre sí por medio de fuentes documentales, entrevistas a informantes calificados y análisis de casos de uso.

Una de las preguntas de partida en esta investigación fue: *¿La utilización de software de mapas conceptuales es una herramienta que favorece el aprendizaje colaborativo?*

La indagación realizada permitió identificar los principales aspectos del aprendizaje colaborativo, los usos de los mapas y la vinculación existente entre ambos. En específico con los mapas conceptuales se presenta su fundamento a partir de los aportes de Novak a la teoría de Ausubel.

También se analizó el componente tecnológico que incluyó las plataformas virtuales, el uso de software para la elaboración de mapas conceptuales y la consideración de las herramientas de colaboración del software de diseño de mapas conceptuales desarrollado por el IHMC, denominado:

¹ Mag. Nancy Peré. Profesora Adjunta de la Unidad Académica, Pro Rectorado de Enseñanza, Universidad de la República, Uruguay. Magíster en Psicología y Educación, Experta Universitaria en Ambientes Virtuales de Aprendizaje, Especialista en Informática en la Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación. Autora de artículos y libros sobre formación de docentes universitarios con énfasis en la integración de tecnología

CmapTools.

El trabajo de campo se organizó inicialmente en forma de investigación acción con docentes universitarios de todas las áreas del conocimiento y posteriormente mediante el análisis de una experiencia de implementación en un curso y por medio de entrevistas a actores relevantes.

A partir de los elementos anteriores y como uno de los aportes específicos de la investigación se encuentra la mirada de posibles vinculaciones entre estas tres áreas de conocimiento: aprendizaje colaborativo, mapas conceptuales y TIC.

En la actualidad el trabajo se ha profundizado hacia el uso de los mapas conceptuales como una herramienta para el desarrollo de la tutoría en la investigación en educación. En este caso se utiliza el software cmaptools para la realización de un mapa del proyecto de investigación y el seguimiento de tutoría.

> *Introducción*

El uso de mapas conceptuales se ha expandido en la educación en general y en forma más reciente en la educación superior. Los trabajos publicados analizan su uso desde muy diversas perspectivas y con múltiples enfoques, en algunos casos el análisis está enmarcado en un contexto de disponibilidad de múltiples recursos informáticos que facilitan la interacción entre docentes y estudiantes y la realización de mapas conceptuales mediante programas diseñados con ese fin.

A pesar del desarrollo y presencia de los mapas conceptuales en los ámbitos educativos se observaron carencias entre los docentes universitarios en el conocimiento de lo que pueden implicar para el aprendizaje colaborativo, su valor didáctico y el uso de herramientas informáticas apropiadas para su elaboración.

En función de lo anterior se entendió que hay un área de trabajo que no había sido abordada hasta el momento y que implicaba la vinculación entre estas tres líneas de trabajo: Aprendizaje Colaborativo, Mapas Conceptuales y TIC.

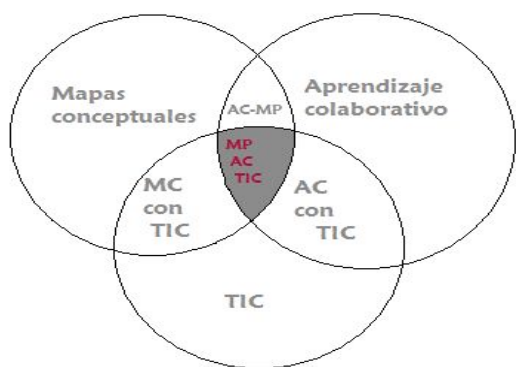


Figura 1: Delimitación de la línea de trabajo en aprendizaje colaborativo.

A continuación se describen los principales componentes del aprendizaje colaborativo

recuperados a partir de la investigación. Se hace una definición de los mapas conceptuales y el análisis de un software para la elaboración de mapas conceptuales: el cmaptools.

A su vez se presenta un avance de una nueva línea de trabajo en donde se asocian los resultados antes mencionados con otro campo de investigación en desarrollo centrado en el uso de mapas conceptuales para el trabajo de tutoría en la investigación educativa. En la figura 2 se pueden observar los principales componentes de esta línea en donde se integra el trabajo con mapas conceptuales y aprendizaje colaborativo con la tutoría de investigación mediada por múltiples recursos tecnológicos.

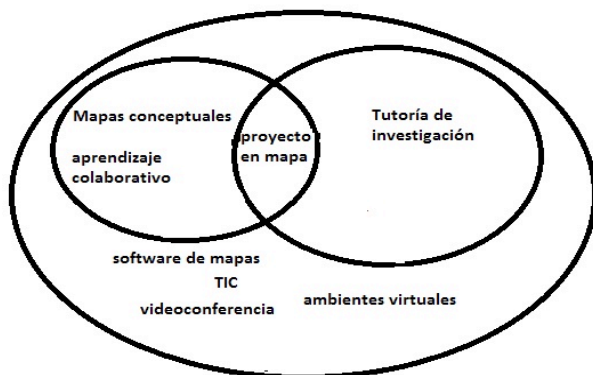


Figura 2: Delimitación de la línea de estudio en relación a la tutoría de investigación

En los apartados que siguen se resumen los principales resultados de la investigación sobre aprendizaje colaborativo y el avance del trabajo en cuanto al uso de los mapas para apoyo a la investigación.

➤ **1. Características básicas del aprendizaje colaborativo.**

El concepto de aprendizaje colaborativo ha tenido un desarrollo continuo en los últimos años. Según Serrano (2005) "Desde hace más de cuatro décadas se estudia el aprendizaje colaborativo, aunque algunos autores identifican sus orígenes en Estados Unidos en el siglo XVIII. Sin embargo, es a raíz del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación TIC en los procesos educativos que esta forma de aprendizaje ha ganado relevancia."

Se comparte que una posible definición sería:

"dos o más personas con el objetivo común de adquirir conocimiento, están dispuestas a compartir sus conocimientos y experiencias, en el marco de acciones de comunicación e interacción dirigidas a alcanzar tales propósitos." Wessner, M. & Pfister, H., (2001).

Esta forma de aprender se ofrece como una alternativa a la competencia y al individualismo en ella subyacen las ideas de solidaridad, de conjunción de esfuerzos y de acuerdo e

interdependencia entre las personas.

Algunos elementos básicos del aprendizaje colaborativo son:

Interdependencia positiva: condiciones organizacionales y de funcionamiento que deben darse al interior del grupo, por ejemplo el establecer metas, tareas, recursos, y roles.

Interacción: El contacto permite realizar el seguimiento y el intercambio entre los diferentes miembros del grupo por diferentes medios. Dillenbourg, et al, (1996) a partir de la investigación sobre la interacción entre alumnos en contextos presenciales identificaron tres factores claves: la composición del grupo (en cuanto al tamaño, la heterogeneidad de saberes, la estructura etaria, el género mayoritario, etc.), las características y descripción de la tarea en donde queda claro el contenido de aprendizaje, y el rol de profesor/tutor.

Contribución individual: Cada miembro del grupo debe asumir íntegramente su tarea y, además, tener los espacios para compartirla con el grupo y recibir sus contribuciones.

Marc Amoretti (2004) plantea que en su experiencia una de las dificultades encontradas durante el trabajo colaborativo con mapas conceptuales en el nivel universitario es la resistencia a perder la identidad individual a favor de la autoría colectiva.

› ***2. Definición de mapas conceptuales.***

Los mapas conceptuales se conciben como una representación gráfica, con el fundamento teórico de los aportes de Ausubel (1968), donde se pone en relieve los diferentes procesos de aprendizaje que pueden producirse, el énfasis principal de su teoría es el desarrollo del concepto de “aprendizaje significativo”. Uno de los elementos facilitadores del aprendizaje significativo son las representaciones gráficas, como son los mapas conceptuales. El trabajo con mapas conceptuales puede entonces ser un recurso adecuado para promover el aprendizaje significativo.

Novak plantea que “un buen mapa conceptual es conciso y muestra las relaciones entre las ideas principales de un modo simple y vistoso, aprovechando la notable capacidad humana para la representación visual”. (EDUTEKA, 2006)

Se define al mapa conceptual como una representación gráfica de conceptos y sus relaciones, que se vinculan a partir de conectores que ponen en evidencia la interrelación entre los mismos. Permite mostrar un panorama de la estructura cognitiva de una persona o grupo. Se pueden elaborar mapas sobre las más diversas áreas del conocimiento.

› ***3. Creación de mapas conceptuales mediante el uso del CmapTools***

Los mapas pueden ser elaborados de muy diversas formas, que van desde estructuras físicas, diseño en papel o con el uso de programas informáticos En la investigación realizada se optó por el uso del programa CmapTools para la elaboración de mapas conceptuales; del cual se analizó

en forma particular su potencialidad para el trabajo colaborativo.

El CmapTools fue creado por el Florida Institute for the Human & Machine Cognition (IHMC) de la University of West Florida a mediados de los años 90 como una herramienta para construir conocimiento usando mapas conceptuales siguiendo la teoría de Ausubel.

El programa CmapTools, (disponible en forma gratuita en: <http://www.ihmc.us>) permite a los usuarios construir, navegar, compartir y criticar modelos de conocimiento representados como mapas conceptuales.

Los mapas pueden trabajarse en forma individual o colaborativa, de manera sincrónica o asincrónica con otros usuarios de Internet. A la estructura base de un mapa conceptual se le pueden agregar recursos de muy diverso tipo. Por ejemplo, textos, enlaces a sitios web, imágenes, videos, audio, presentaciones, etc. Se guarda en múltiples formatos, los más utilizados son como imagen o como página web.

La investigación pudo comprobar que el CmapTools es una herramienta potente para la elaboración de mapas en forma individual pero también en forma colaborativa. El mismo programa incluye las posibilidades de publicación lo que favorece el desarrollo de una comunidad de usuarios.

➤ ***4. Resultados principales de la investigación***

La investigación que permitió la caracterización sobre el aprendizaje colaborativo y los mapas conceptuales fue de corte cualitativo y logró recoger la información disponible, sistematizarla, organizarla y vincularla entre si por medio de fuentes documentales, entrevistas a informantes calificados y análisis de casos de uso.

El trabajo de campo se organizó inicialmente en forma de investigación acción con docentes universitarios de todas las áreas del conocimiento. Con esta metodología se trabajó principalmente en la construcción del marco teórico sobre el aprendizaje colaborativo. Se recurrió a su vez a entrevistas en profundidad a actores relevantes con experiencia en el uso de mapas conceptuales en la educación superior. También en paralelo se realizó el análisis de una experiencia de implementación de uso de mapas conceptuales en un curso de formación de docentes cuyas principales características se describen a continuación.

Durante el 2010 la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República realizó el curso de “Mapas Conceptuales: conocimiento y esquemas mentales”, dirigido a docentes de todos los servicios de la Universidad, interesados en la temática. El curso se realizó en modalidad semipresencial en el entorno virtual de aprendizaje de la Universidad (<http://eva.universidad.edu.uy>), con 30 horas totales de duración.

Durante el desarrollo del curso se brindó material de apoyo en formato impreso para cada encuentro presencial así como material accesible en línea en dos grandes bloques temáticos.

En el primer bloque se realizó la introducción al tema y a los tipos de conocimiento y se realizó una actividad práctica individual que consistió en la elaboración personal de un mapa sobre

una temática de su interés. En la segunda parte se trabajaron los conceptos de cognición y de prototipo, y como actividad práctica se organizó a los participantes en forma grupal para la elaboración de un mapa colaborativo a partir de propuestas de temas brindadas por los organizadores del curso.

Las tareas individuales se consideraron un ejercicio de utilización del programa CmapTools y a la vez una primera experiencia en el desarrollo de mapas para algunos de los participantes.

Los mapas lograron un adecuado desarrollo en función del tiempo disponible para su realización.

La distribución de los participantes en los grupos funcionó perfectamente y se pudo observar la incidencia de la elección en función de amistades previas, proximidad del campo disciplinar de origen, espacios laborales compartidos, conocimientos previos del contenido temático propuesto.

Como resultado del trabajo colaborativo se contó con documentos en donde los participantes indicaron: acuerdos, desacuerdos, forma de organización, dificultades, potencialidades. Del análisis del material antes mencionado se encuentran los siguientes aspectos más relevantes.

Dentro de los elementos positivos se marcan:

Organización de la tarea, distribución y participación grupal.

Vinculación trabajo virtual- trabajo presencial. Potencialidad de lo virtual en los encuentros presenciales.

Llegar a acuerdos conceptuales y operativos.

Funcionamiento de acuerdo a roles.

Aportes multidisciplinarios.

Actualidad de la temática.

Posibilidades creativas.

En cuanto a los aspectos negativos se resaltaron:

Proposiciones: Complejidad en el acuerdo de la estructura conceptual del mapa.

Ausencia y presencia de los integrantes del grupo. Eso facilita o dificulta el cumplir con la tarea.

Las dificultades manifestadas por los grupos fueron:

Aspectos tecnológicos: ubicación de la carpeta pública, lentitud de conexión con el Cmap Server Público, problemas con permisos y contraseñas.

Aspectos sociales: poco conocimiento previo del grupo, poco tiempo de duración del curso para conocerse, falta de confianza para plantear diferencias.

Aspectos de contenido: escaso tiempo para profundizar teóricamente el tema, heterogeneidad en los conocimientos previos, amplitud de las temáticas seleccionadas.

Aspectos administrativos: falta de indicaciones claras desde la consigna escrita o desde las indicaciones de apoyo docente.

En cuanto a las potencialidades indicaron:

Importancia de conocer una herramienta nueva ya sea el uso del mapa conceptual como del software para su elaboración.

Posibles aplicaciones en la práctica docente.

Tener la experiencia de trabajo grupal desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo.

Reconocimiento de una comunidad internacional que trabaja en la misma línea.

Al observar los aportes grupales se encuentra que la comunicación del grupo se constituye en un factor positivo en la medida que permite el trabajo y la producción grupal pero también puede ser una de las mayores dificultades cuando no se logra un buen intercambio, con profundidad conceptual y en el tiempo disponible. Este aspecto, el de la interacción, fue analizado teóricamente como uno de los principios básicos del desarrollo de experiencias colaborativas exitosas.

Otro aspecto que surge de la experiencia como importante consiste en encontrar un adecuado equilibrio entre los encuentros presenciales y los virtuales. La colaboración requiere un juego de confianza y conocimiento que, en docentes universitarios de mediana edad, se basa en un vínculo establecido en forma personal y presencial para que luego pueda ser ampliado en los espacios virtuales.

La organización grupal, otro factor relevante, se observa que se puede dar en forma horizontal o mediante la asignación de roles alternativos de coordinación o liderazgo. Este aspecto se debe tener en cuenta en la planificación de la experiencia, en la presentación del trabajo a los participantes y dentro del seguimiento en la puesta en funcionamiento.

Analizar la experiencia práctica desde la teoría confirma que un buen trabajo colaborativo se basa en la responsabilidad colectiva y aprendizaje democrático, desde una integración de los binomios: individual - colectivo, teoría - práctica, alumnos - docentes.

Los distintos grupos mencionaron la importancia y potencialidad de trabajar en forma multidisciplinaria, que se pone en juego en todos los aportes ya sean metodológicos, teóricos, prácticos e incluso los aspectos vinculados al diseño y la estética para la elaboración del mapa.

Se puede observar la conjunción de diversas estrategias docentes para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Tanto el aprendizaje colaborativo como el uso de los mapas conceptuales deben estar integrados en una propuesta más amplia de apoyo al estudiante, de seguimiento de la tarea, de acompañamiento, de búsqueda de alternativas innovadoras.

Una de las características diferenciales del trabajo con mapas en la educación superior es el grado de complejidad en el diseño que pueden alcanzar, en contraste con los que se pueden elaborar en otros niveles educativos. La profundidad y amplitud del contenido trabajado en el nivel superior requiere de un importante esfuerzo para la síntesis y estructuración y re estructuración del conocimiento.

En definitiva, la experiencia de trabajo colaborativo mediante el uso del programa CmapTools para la elaboración de mapas conceptuales demuestra que es un tipo de metodología que tiene mucha potencialidad y aspectos positivos para desarrollar el aprendizaje significativo en docentes universitarios de distintas áreas del conocimiento. En Pere (2013) se pueden encontrar

algunos aportes que amplían la información sobre los conceptos antes mencionados y un detalle sobre el análisis del aporte del software de mapas conceptuales.

› *5. El uso de mapas para apoyo a la tutoría en la investigación educativa.*

En la investigación realizada se caracterizó el aprendizaje colaborativo y los mapas conceptuales. En particular se indicó la potencialidad de las herramientas de colaboración del software de mapas conceptuales CmapTools para facilitar los procesos de reconstrucción y reorganización del mapa a partir de la discusión grupal.

Surgió que uno de los principales elementos a tener en cuenta para la implementación de experiencias de aprendizaje colaborativo es la interacción. En especial se valoró como importante el establecer equilibrios entre instancias de trabajo virtual, en forma individual y grupal, y los encuentros presenciales. Desde el rol docente se entiende que el esfuerzo principal consiste en ser un gran facilitador de los espacios de diálogo y de interacción grupal.

Se encontró también que se denomina aprendizaje colaborativo a experiencias muy diversas tanto por el tamaño de los grupos como por el tipo de organización interna de los mismos, por la estructura propuesta por los docentes y por la integración que tienen con otros recursos, en este caso con el uso de los mapas conceptuales para el trabajo colaborativo.

Luego del relevamiento realizado se verifica la existencia de antecedentes en donde los mapas conceptuales fueron una herramienta para favorecer el aprendizaje colaborativo y a su vez se encontró que el uso de programas específicos permite brindar recursos y herramientas mediante las cuales se facilita la interacción grupal, instrumento principal de los procesos de colaboración y de aprendizaje.

El uso de software específico con recursos de colaboración habilitados es una base importante para el interjuego de diálogo, representación del conocimiento, discusión conceptual, reorganización de la estructura cognitiva de los participantes y apropiación del nuevo conocimiento.

A partir de las conclusiones antes mencionadas surgen otras posibles líneas de investigación que refieran por ejemplo a los elementos necesarios para favorecer el desarrollo de estas modalidades educativas a partir del análisis de los modelos pedagógicos existentes en los docentes universitarios.

Por otro lado, dentro de la Maestría en E-learning organizada en forma conjunta entre la Universidad Autónoma de Bucarmanga (UAB) de Colombia y la Universidad Oberta de Catalunya (UOC), España, se están implementando proyectos de investigación educativa en temáticas vinculadas a las que se llevan adelante en la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República (CSE-Udelar). Desde este año 2014 se ha comenzado un trabajo de cooperación institucional entre ambas universidades que permite la participación de docentes de la CSE como tutores de tesis de maestrandos de la UAB. Dentro de este contexto y como parte del doctorado en

e-learning de la Universidad de las Islas Baleares, se está construyendo un caso de estudio en donde los mapas conceptuales son utilizados como una herramienta de apoyo para la tutoría de la investigación tendiente a la elaboración final de la tesis de maestría.

En este trabajo como caso de estudio se requiere que tutor y estudiante trabajen en forma colaborativa no solo utilizando el CmapTools sino también múltiples herramientas de comunicación, registro y debate. La intencional es analizar en que medida los mapas pueden facilitar la elaboración del proyecto de tesis y en definitiva colaborar con la tarea del seguimiento que debe realizar el tutor.

Este nuevo enfoque del uso de los mapas permite aproximarse al análisis de las líneas propuestas en la figura 2.

Es mediante este proceso que se está iniciando que se espera aprender aún más sobre los mapas, el trabajo colaborativo y la mediación de las tic en un proceso de construcción de conocimiento.

› *Referencias Bibliográficas*

- AMORETTI, M., (2004), **Collaborative Learning Concepts in Distance Learning. Conceptual Map: analysis of prototypes and categorization levels.** CCM Digital Government Symposium. The University of Alabama. <http://www.ccm.ua.edu/pdfs/37.pdf>
- AUSUBEL, D.P. (1968). **Educational Psychology: A cognitive view.** New York: Holt, Rinehart and Winston.
- AUSUBEL, D.P. , (1978) **In Defense of Advance Organizers: A Reply to the Critics** *Review of Educational Research*, Vol. 48, No. 2 (Spring, 1978), pp. 251-257
- CAÑAS, A., (2000), et. all., "**Herramientas Para Construir y Compartir Modelos de Conocimiento Basados en Mapas Conceptuales**", *Revista De Informática Educativa*, Vol. 13, No. 2, 2000, pp. 145-158.
- DILLENBOURG, P., BAKER, M., BLAYE, A. & O'MALLEY, C., (1996) The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (Eds) *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science.* (Pp. 189- 211). Oxford: Elsevier.
- EDUTEKA (2006), **Del Origen de los Mapas Conceptuales al Desarrollo del CMAPTOOLS**, Entrevista a J. D. NOVAK & A. CAÑAS, A., Disponible en: <http://www.eduteka.org/Entrevista22.php>, Consultado: 13/2/2011.
- GREIMAS, A.J., COURTÉS, J. (1982), **Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje.** Madrid, Gredos.
- NOVAK, J. D. & CAÑAS, A., (2007), **La teoría subyacente en los mapas conceptuales y como construirlos**, Florida Institute for Human and Machine Cognition. Disponible en: <http://cmap.ihmc.us/publications/ResearchPapers/TeoriaCmaps/TeoriaSubyacenteMapasConceptuales.html>. Visitado:6/4/2011.

- NOVAK, J. D. & D. B. GOWIN. (1984). **Learning How to Learn**. New York: Cambridge University Press.
- NOVAK, J.D. (1998). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. Edición en castellano: Novak, J.D. (1998). **Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas**. Madrid: Alianza Editorial
- PERE, N. (2013), **Aprendizaje colaborativo con mapas conceptuales y uso de tic**, en InterCambios, N° 2, diciembre.
- SERRANO, C., (2005), **¿De qué trata el aprendizaje colaborativo?**.AUSJAL: Bogotá.
- VYGOTSKY, L. (1979), **Pensamiento y lenguaje**, La Pléyade, Buenos Aires.
- WESSNER, M. & PFISTER, H. (2001), Group formation in computer-supported collaborative learning. In Proceedings of the International ACM SIGGROUP Conference on Supporting Group Work, ACM Press New York, NY, USA.

Aproximaciones sociosemióticas al estudio de los portales educativos: un análisis descriptivo-comparativo del discurso pedagógico en tiempos de Internet

SABICH, María Agustina / UBACyT - agustinasabich@hotmail.com

Eje: Educación y tecnologías

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: portales educativos – libros de texto – sociosemiótica*

» *Resumen*

En el presente trabajo efectuaremos el análisis y la comparación de algunos de los procedimientos discursivos presentes en la *estructura interna* de un manual¹ de enseñanza media de Comunicación (*Introducción a la Comunicación, Aula Taller, 2012*) y de un portal educativo de igual nivel y área (*Educ.ar*). Para llevar a cabo dicho estudio, se utilizarán herramientas teórico-metodológicas de la sociosemiótica y ciertos aportes conceptuales desarrollados en el campo de las Tecnologías Educativas y en el área de la Comunicación y la Educación.

La elección de solo *dos* materiales didácticos para realizar nuestra investigación responde al hecho de que, hasta el momento, son escasos los libros de texto de Comunicación orientados al nivel secundario y, posiblemente debido a que se trata de un campo en plena formación, son pocas las plataformas que incorporan “formalmente” recursos para la enseñanza de tal disciplina. A partir del tipo de análisis que desarrollaremos, creemos que será posible sistematizar algunas de las carencias que estos sitios educativos poseen, lo que entendemos, podrá incidir para que futuras investigaciones desarrollen el tema.

¹ Si bien aquí equiparamos el concepto de “manual” con el de “libro de texto”, es importante aclarar que el primero suele utilizarse para hacer referencia al material que se emplea en la Educación Primaria (EP), dado que en él se incluyen las cuatro áreas principales de estudio (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Matemática), mientras que el segundo, suele emplearse para aludir al material usado en la Educación Secundaria (ES), de acuerdo con los Ciclos Orientados (CO) que corresponden a cada institución, según “las distintas áreas de conocimiento, del mundo social y del trabajo” (Ley de Educación Nacional n° 26.206, art. 31). Por otro lado, y siguiendo los planteos de Tosi (2011a), el término también suscita variaciones semánticas en relación con el país de origen (en Argentina y en España se denomina “libro de texto”, mientras que en Colombia se llama “texto escolar” y en Brasil, “libro didáctico”). En el desarrollo de este trabajo, utilizaremos indistintamente dichos términos para referirnos a esta clase de libros, es decir, los destinados para su uso “sistemático en el aula” (Johnsen, 1996).

Las preguntas disparadoras que guiaron el trabajo son las siguientes: ¿Cómo se muestra un contenido didáctico en un libro de texto a diferencia de su presentación en un portal educativo?; ¿Cómo se construye el vínculo pedagógico a partir de la inserción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)?, ¿Qué efectos de sentido podrían inferirse en relación con las características formales que ambos dispositivos expresan?, ¿En qué medida la sociosemiótica podría contribuir al desarrollo actual y futuro de las plataformas virtuales?.

La hipótesis central que condujo esta investigación halló asidero en la idea de que, dado el contexto creciente de *hipermediación* (Scolari, 2008), los portales educativos constituyen, una herramienta fundamental para el desarrollo de los modelos educativos. Por tal motivo, entendemos que además de estudiarse los contenidos y las estrategias didácticas dinamizadas –en el soporte digital como, asimismo, en el soporte impreso–, debe ocupar la atención del investigador todo lo que refiere a su construcción formal, es decir, a su presentación y diseño en uno y otro medio. Al respecto, pensamos que la sociosemiótica constituye un adecuado marco teórico-metodológico para abordar esta problemática, dado que puede ocuparse del estudio del “funcionamiento del sentido en relación con los mecanismos de base de la sociedad” (Verón, 1995: 15).

En relación con los aspectos estrictamente metodológicos, en esta ponencia analizaremos retórica, temática y enunciativamente la estructura interna del libro de texto y del portal educativo que conforman nuestro corpus y procederemos a su comparación. A partir de los resultados arrojados, intentaremos realizar algunas sugerencias en lo que respecta al uso de los recursos constructivos característicos de la discursividad en Internet que propicien el perfeccionamiento de los portales educativos, fundamentalmente, en los niveles retórico y enunciativo.

› *Presentación*

En el presente trabajo efectuaremos el análisis y la comparación de algunos de los procedimientos discursivos presentes en la estructura interna de un manual¹ de enseñanza media de Comunicación (*Introducción a la Comunicación*, Aula Taller, 2012) y de un portal educativo de igual nivel y área (*Educ.ar*). Para llevar a cabo dicho estudio, se utilizarán herramientas teórico-metodológicas de la sociosemiótica y ciertos aportes conceptuales desarrollados en el campo de las Tecnologías Educativas y en el área de la Comunicación y la Educación.

La elección de solo dos materiales didácticos para realizar nuestra investigación responde al hecho de que, hasta el momento, son escasos los libros de texto de Comunicación orientados al nivel secundario y, posiblemente debido a que se trata de un campo en plena formación, son pocas las plataformas que incorporan “formalmente” recursos para la enseñanza de tal disciplina. A partir del tipo de análisis que desarrollaremos, creemos que será posible sistematizar algunas de las carencias que estos sitios educativos poseen, lo que entendemos, podrá incidir para que futuras investigaciones desarrollen el tema.

Las preguntas disparadoras que guiaron el trabajo son las siguientes: ¿Cómo se muestra un contenido didáctico en un libro de texto a diferencia de su presentación en un portal educativo?;

¿Cómo se construye el vínculo pedagógico a partir de la inserción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)?, ¿Qué efectos de sentido podrían inferirse en relación con las características formales que ambos dispositivos expresan?, ¿En qué medida la sociosemiótica podría contribuir al desarrollo actual y futuro de las plataformas virtuales?.

La hipótesis central que condujo esta investigación halló asidero en la idea de que, dado el contexto creciente de hipermediación (Scolari, 2008), los portales educativos constituyen, una herramienta fundamental para el desarrollo de los modelos educativos. Por tal motivo, entendemos que además de estudiarse los contenidos y las estrategias didácticas dinamizadas –en el soporte digital como, asimismo, en el soporte impreso–, debe ocupar la atención del investigador todo lo que refiere a su construcción formal, es decir, a su presentación y diseño en uno y otro medio. Al respecto, pensamos que la sociosemiótica constituye un adecuado marco teórico-metodológico para abordar esta problemática, dado que puede ocuparse del estudio del “funcionamiento del sentido en relación con los mecanismos de base de la sociedad” (Verón, 1995: 15).

En relación con los aspectos estrictamente metodológicos, en esta ponencia analizaremos retórica, temática y enunciativamente la estructura interna del libro de texto y del portal educativo que conforman nuestro corpus y procederemos a su comparación. A partir de los resultados arrojados, intentaremos realizar algunas sugerencias en lo que respecta al uso de los recursos constructivos característicos de la discursividad en Internet que propicien el perfeccionamiento de los portales educativos, fundamentalmente, en los niveles retórico y enunciativo.

› *Los elementos paratextuales² internos*

El índice / los filtros, la bibliografía y los anexos

En relación con la estructura interna de *Introducción a la Comunicación* –de la que obviamente, se puede tener una visión adecuada a través del “índice” –, encontramos que la conforman *once* capítulos, los cuales introducen, gradualmente, las temáticas generales de la disciplina. Entre ellos pueden mencionarse “corrientes de pensamiento”, “escuelas”, “tipos y modalidades de la comunicación”, “los orígenes de Internet”, tópicos vinculados a “la opinión pública y al marketing”, entre otros.

²Según Alvarado (1994: 13), “el paratexto puede ser considerado [tanto] parte de la tapa, la contratapa, la solapa y las ilustraciones de un libro, diario o revista, como el diseño gráfico y topográfico (...). También se incluyen en la categoría, prólogos, notas, epígrafes, dedicatorias, índices, apéndices, resúmenes y glosarios. Podríamos decir que el paratexto es lo que queda de un libro (...) sacando el texto principal”.

Contenido	Página
ÍNDICE	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	11
CAPÍTULO II	23
CAPÍTULO III	35
CAPÍTULO IV	47
CAPÍTULO V	59
CAPÍTULO VI	71
CAPÍTULO VII	83
CAPÍTULO VIII	95
CAPÍTULO IX	107
CAPÍTULO X	119
CAPÍTULO XI	131
CAPÍTULO XII	143
CAPÍTULO XIII	155
CAPÍTULO XIV	167
CAPÍTULO XV	179
CAPÍTULO XVI	191
CAPÍTULO XVII	203
CAPÍTULO XVIII	215
CAPÍTULO XIX	227
CAPÍTULO XX	239
CAPÍTULO XXI	251
CAPÍTULO XXII	263
CAPÍTULO XXIII	275
CAPÍTULO XXIV	287
CAPÍTULO XXV	299
CAPÍTULO XXVI	311
CAPÍTULO XXVII	323
CAPÍTULO XXVIII	335
CAPÍTULO XXIX	347
CAPÍTULO XXX	359
CAPÍTULO XXXI	371
CAPÍTULO XXXII	383
CAPÍTULO XXXIII	395
CAPÍTULO XXXIV	407
CAPÍTULO XXXV	419
CAPÍTULO XXXVI	431
CAPÍTULO XXXVII	443
CAPÍTULO XXXVIII	455
CAPÍTULO XXXIX	467
CAPÍTULO XL	479
CAPÍTULO XLI	491
CAPÍTULO XLII	503
CAPÍTULO XLIII	515
CAPÍTULO XLIV	527
CAPÍTULO XLV	539
CAPÍTULO XLVI	551
CAPÍTULO XLVII	563
CAPÍTULO XLVIII	575
CAPÍTULO XLIX	587
CAPÍTULO L	599

Imagen 30

Contenido	Página
ÍNDICE	
CAPÍTULO I	11
CAPÍTULO II	23
CAPÍTULO III	35
CAPÍTULO IV	47
CAPÍTULO V	59
CAPÍTULO VI	71
CAPÍTULO VII	83
CAPÍTULO VIII	95
CAPÍTULO IX	107
CAPÍTULO X	119
CAPÍTULO XI	131
CAPÍTULO XII	143
CAPÍTULO XIII	155
CAPÍTULO XIV	167
CAPÍTULO XV	179
CAPÍTULO XVI	191
CAPÍTULO XVII	203
CAPÍTULO XVIII	215
CAPÍTULO XIX	227
CAPÍTULO XX	239
CAPÍTULO XXI	251
CAPÍTULO XXII	263
CAPÍTULO XXIII	275
CAPÍTULO XXIV	287
CAPÍTULO XXV	299
CAPÍTULO XXVI	311
CAPÍTULO XXVII	323
CAPÍTULO XXVIII	335
CAPÍTULO XXIX	347
CAPÍTULO XXX	359
CAPÍTULO XXXI	371
CAPÍTULO XXXII	383
CAPÍTULO XXXIII	395
CAPÍTULO XXXIV	407
CAPÍTULO XXXV	419
CAPÍTULO XXXVI	431
CAPÍTULO XXXVII	443
CAPÍTULO XXXVIII	455
CAPÍTULO XXXIX	467
CAPÍTULO XL	479
CAPÍTULO XLI	491
CAPÍTULO XLII	503
CAPÍTULO XLIII	515
CAPÍTULO XLIV	527
CAPÍTULO XLV	539
CAPÍTULO XLVI	551
CAPÍTULO XLVII	563
CAPÍTULO XLVIII	575
CAPÍTULO XLIX	587
CAPÍTULO L	599

Imagen 31

Como se evidencia en las imágenes 30 y 31, cada unidad temática destaca algunos conceptos teóricos de la disciplina, su desarrollo responde a un criterio de organización que va de los contenidos simples a los complejos y de los más generales a los más específicos. Por ejemplo, el capítulo uno se denomina “¿Qué es la comunicación?”, el capítulo dos, “Formas, sentidos y dimensiones de la Comunicación”; mientras que el cinco se llama “Tres escuelas relevantes: Frankfurt, Birmingham y Palo Alto”.

Siguiendo los planteos de Eco (1990), Alvarado (1994) sostiene que el índice, como elemento “organizador” del manual escolar, no solo facilita la búsqueda de información sino también “refleja” la estructura lógica del mismo, ya que encontramos los temas centrales y sus ramificaciones. Por lo tanto, una rápida mirada daría a conocer cuáles de ellos se incluyen y cuáles se dejan de lado: “cualquiera sea el tipo de publicación –libro o revista –, una mirada al índice permitirá al lector darse una idea general del contenido de la misma y el punto de vista o enfoque privilegiado” (Alvarado, *op.cit.*: 68).

A partir de la lectura de este segmento, lo que podríamos verificar es la presencia de la vertiente “institucional” de la Comunicación: entre los once capítulos, dos están destinados a introducir algunas características generales de la disciplina; tres se focalizan en los campos de saber vinculados con las corrientes teóricas, las escuelas de pensamiento (entre ellas, Semiótica y Lingüística, Palo Alto, Frankfurt, Birmingham entre otras) y más de la mitad de todos los apartados (es decir, del número seis al once), se inscriben dentro de la comunicación “organizacional”, articulando dicho fenómeno con el proceso actual de convergencia tecnológica. Si bien entendemos que el manual se denomina *Introducción a la Comunicación* -y por tanto, el mismo no pretende agotar todas las instancias teóricas-, consideramos que en el mismo predomina un cierto *desequilibrio* con respecto al desarrollo de sus temas, ya que, por ejemplo, no encontramos referencias explícitas respecto de la historia de los medios, el discurso periodístico o los aspectos legales de la comunicación y de la información, los cuales también, funcionan como tópicos de esta ciencia social.

Asimismo, hallamos una suerte de *imprecisión léxica* a partir de la segunda mitad de los capítulos. Según nuestro criterio, la denominación de algunos de ellos no permitiría ubicar con

claridad el concepto que se quiere trabajar debido a que se emplean términos muy amplios que no logran agilizar el proceso de consulta del material: “*La sociedad de la comunicación*” (p. 119, Cap. VI), “*Los ámbitos de la comunicación*” (p. 130, Cap. VI), “*Comunicación y expresión: dos formas de significación*” (p. 133, Cap. VII), “*Comunicación, medios y sociedad*” (p. 147, Cap. VIII). La precisión adquiere, por el contrario, mayor presencia, en la primera parte del índice del libro escolar: “*Surgimiento y recorrido histórico de la palabra ‘comunicación’*” (p. 7, Cap. I), “*Los sentidos de la comunicación: directa, técnica y social-funcional*” (p. 36, Cap. II), “*Peirce, la tríada del signo*” (p. 52, Cap. III), “*Teoría de la aguja hipodérmica*” (p. 72, Cap. IV).

Otros elementos paratextuales internos son aquellos que responden a la bibliografía general y a los anexos (*ver imágenes 32 y 33 ubicadas a continuación*), los cuales, en cierto sentido, permitirían dar a conocer las condiciones de producción del texto lingüístico³:

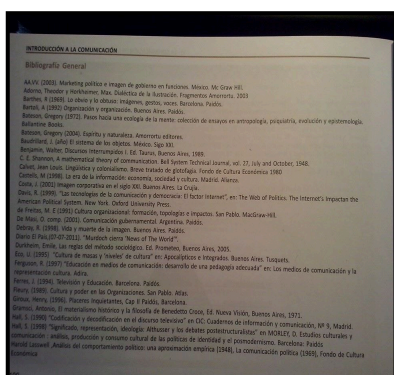


Imagen 32

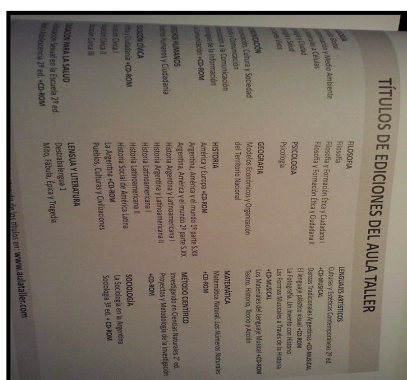


Imagen 33

Como puede observarse, el estilo gráfico que manifiestan es “sobrio” y “apagado”, en la medida en que no predominan los colores “llamativos”, las imágenes ni los recuadros y la *negrita* solo es utilizada para delimitar los títulos de los subtítulos, por lo cual podría plantearse que en estas secciones, no hay un trabajo fuertemente “indicial” tendiente a orientar la mirada de los receptores hacia elementos que excedan los contenidos lingüísticos.

En lo que respecta a la bibliografía, hallamos textos académicos de diversos autores que giran en torno de temáticas de la comunicación, pero también, materiales complementarios, como documentos de organismos internacionales (la UNESCO) y algunos instrumentos científicos de interés (revista *Perspectivas*). Incluso, algunos títulos están citados en su lengua original, privilegiándose en este caso, los escritos en inglés y en francés.

³Un elemento paratextual que podemos identificar en *Introducción a la Comunicación* es el segmento en el que se presenta información “legal” del libro de texto, como, por ejemplo, datos de los autores, fecha y lugar de catalogación y de edición, número de publicación o ISBN y mención de algunas normativas, entre ellas, la Ley de Propiedad Intelectual n° 11.723 y la Ley de Fomento del Libro y la Lectura n° 25.446. Este apartado guarda cierta relación con la “zona secundaria” que describimos en *Educación*, en la cual encontramos información del funcionamiento general del portal, en relación con las categorías “privacidad y condiciones de uso”, “accesibilidad” y “contacto”.

Otra cuestión que nos parece significativa –y sobre la cual nos detendremos con mayor precisión en el párrafo siguiente–, es el hecho de que la mayoría de los autores citados son europeos o norteamericanos, esto es que no se hace referencia a obras latinoamericanas o únicamente nacionales. Dicho mecanismo discursivo pone en escena la problemática de la “transmisión del conocimiento”, y de cómo el lugar de la enunciación de las disciplinas es, precisamente, *un lugar geopolíticamente marcado* y un espacio enunciativo *siempre localizado* (Mignolo, 2001).

Asimismo, es importante destacar que –tratándose de un libro con fecha de edición de 2012– las referencias bibliográficas⁴ se encuentran un tanto desactualizadas, ya que el último registro mencionado es del 2004. Posiblemente, esta sea la causa de que no se citen suficientes materiales sobre los nuevos medios. Consideramos que es importante promover en los docentes (y también en los estudiantes) la revisión y la consulta de la bibliografía para que ésta no funcione como un “simple” decorado; esto implica fomentar en los sujetos pedagógicos el ejercicio de tareas vinculadas con la reflexión, la investigación y el pensamiento crítico, además de permitir que el destinatario se ponga en contacto con las fuentes teóricas que dieron origen al material.

De esta manera, el discurso del manual propendería a aproximar a sus receptores al discurso de las Ciencias Sociales pues este sería un elemento más que contribuiría a construir la figura de un sujeto enunciatario “investigador” que consulta diversas fuentes, observa, relaciona datos, y extrae –en ocasiones– sus propias conclusiones.

Por otro lado, entendemos que, para acentuar la función didáctica de la bibliografía, ella debería estar contextualizada y por qué no, “comentada”, es decir, “provista de un resumen del contenido de la obra referida en relación con el tema al que se la vincula en el texto” (Alvarado, 1994: 72).

Con respecto al segundo elemento paratextual, es decir, el que se denomina *Títulos de ediciones de Aula Taller*, vemos que allí se detallan algunos materiales impresos de la editorial asociados a otras disciplinas de nivel secundario, como por ejemplo, Biología, Educación Cívica y Geografía, y también observamos la dirección de su página web. La inclusión de este apartado –el cual se utiliza como espacio publicitario para dar a conocer otras publicaciones de interés– configura la idea de una editorial “en construcción”, que requiere de la promoción de sus ejemplares, a diferencia de otras empresas más consolidadas y con mayor trayectoria en el mercado del libro, como por ejemplo, *Santillana*, *Maipue* o *Kapelusz*.

Un dato importante a tener en cuenta es que este manual no posee un apartado específico que cumpla la función de “anexo” en el que se proporcione información adicional, como textos, cuadros, documentos, reglamentaciones, entrevistas de lectura complementaria y facultativa⁵. Tal

⁴Es importante subrayar que la bibliografía no posee un estilo “homologado” de cita, ya que en ocasiones se utiliza el formato MLA (*Modern Language Association of America*) mientras que, en otras oportunidades, se emplean las normas APA (*American Psychological Association*). Incluso, hay obras que no poseen su fecha de publicación.

⁵Por otro lado, si bien no constituye un requisito “legal”, creemos que en estas secciones faltaría mencionarse - a modo de “currículum vitae” - información académica o de interés sobre los autores, ya que no constituye un dato menor indicar que los mismos forman parte de la carrera de

como señala Alvarado (*op.cit.*: 82):

Las contratapas, los prólogos y los índices suelen cumplir una función de anticipación de la macroestructura del texto, que ayuda a la integración semántica de [los contenidos] (...). La información que brinda el paratexto, previamente a la lectura propiamente dicha, activa en la memoria de lector la red de conocimientos conceptuales, lingüísticos o intertextuales que le facilitarán la construcción del modelo mental del texto. Cuanto más densa y extendida sea esa red, más fácil será la tarea.

Dada su vinculación con el “mundo del comentario⁶” (Weinrich, 1975), los elementos paratextuales se presentan como instancias o zonas periféricas cuya naturaleza puede ser o bien de carácter fuertemente “persuasivo” o bien “indiferente” (Alvarado, *op.cit.*: 82). En uno o en otro caso, el paratexto constituye una herramienta que se encuentra en consonancia con las competencias de los receptores (sean estas “elevadas” o no). Así, un lector con una amplia trayectoria reposará detenidamente en estos apartados e invertirá un mayor tiempo en ellos, mientras que un lector “poco experimentado” no le otorgará la misma atención, puesto que la interpretación de estos elementos implica un ejercicio cognitivo de mayor complejidad (es necesario entrar y salir del texto con cierta velocidad para no olvidar la información más relevante).

A diferencia de *Introducción a la Comunicación*, la estructura interna de *Educación* se “complejiza”, ya que no aparece organizada en torno de un *índice*, sino a partir de *filtros*, los cuales incluyen una variedad de recursos, entre los que podemos mencionar, “series”, “videos”, “imágenes”, “juegos” y “películas”. Generalmente, los elementos aparecen “suelos” de modo tal que el destinatario (ya sea el docente o el alumno) debe o bien otorgarle o bien restituirle su coherencia.

Los ejes tratados son diversos: desde experiencias narradas por instituciones escolares o entrevistas a figuras reconocidas del campo, hasta videos explicativos que, en ocasiones, le otorgan una cierta *interactividad* al contenido teórico tratado, dando lugar, en términos de Casetti y Odin (1990), a un “mestizaje generalizado”⁷, puesto que en la plataforma se combinan una multiplicidad de tareas que trascienden las prácticas educativas tradicionales que son la de la lectura y la escritura:

Comunicación.

⁶Weinrich (1975) distingue “dos mundos entreverados” que intervienen en la instancia de la enunciación: el mundo del relato (en el cual los acontecimientos se presentan como finalizados y, por lo tanto, inmodificables, mientras que el mundo del comentario remite al tipo de dialogo establecido entre el enunciador y el destinatario, en el cual se van a introducir valoraciones, opiniones, reflexiones del sujeto de la enunciación. La lectura, el reconocimiento y la interpretación de los mismos tendrá que ver con las competencias lectoras de los receptores.

⁷ Si bien los autores utilizan el término para hacer referencia a las características presentes en la “neotelevisión”, nosotros, como se habrá advertido, lo hemos trasladado al estudio de los portales educativos.

Nivel	Filtros	Filtros
Iniciar (653) Primaria (2421) Secundaria (7922) Superior (2354)	Secundaria <input checked="" type="checkbox"/> Área <input checked="" type="checkbox"/>	Secundaria <input checked="" type="checkbox"/> Comunicación <input checked="" type="checkbox"/>
Tipo de recurso	Artes (504) Ciencias agrarias y ambiente (20) Ciencias ambientales (58) Ciencias naturales (1167) Ciencias sociales (1402) Comunicación (274) Economía y administración (134) Educación física (45) Educación sexual integral (22) Filosofía (96) Formación ética y ciudadana (522) Informática (239) Lengua (639) Lenguas extranjeras (117) Literatura (305) Matemática (459) Psicología (179) Tecnología (833) Turismo (35)	Tipo de recurso <input checked="" type="checkbox"/>
Actividades (830) Agenda (213) Biografía (13) Capítulo (43) Colección (50) Curso (22) Documento (965) Enlaces (349) Entrevista (331) Especiales (65) Experiencia (48) Galería de imágenes (136) Imagen (12) Infografía (130) Juego (124) Libro electrónico (687) Manual / Tutorial (47) Micros (35) Nota (747) Noticia (955) Pósteres (4)	Actividades (11) Agenda (16) Colección (2) Documento (28) Enlaces (25) Entrevista (3) Especiales (1) Experiencia (9) Infografía (1) Juego (1) Libro electrónico (26) Manual / Tutorial (2) Nota (27) Noticia (7) Podcast (2) Proyecto (21) Secuencia didáctica (14) Software (3) Video (74) Webquest (1)	

Filtros
Documento <input checked="" type="checkbox"/> Secundaria <input checked="" type="checkbox"/> Comunicación <input checked="" type="checkbox"/>

<p>Los géneros discursivos</p> <p>Documento 2 Me gusta</p> <p>En este recurso se proponen algunos recorridos teóricos y metodológicos que pueden ser herramientas para abordar el análisis de los géneros discursivos en los medios de comunicación.</p> <p>Etiquetas: medios de comunicación, género discursivo</p>
<p>Lengua y comunicación</p> <p>Documento 2 Me gusta</p> <p>Materiales de Enseñanza Semipresencial del Nivel Secundario para Adultos, preparados por el Ministerio de Educación argentino y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Incluye explicaciones, lecturas y actividades sobre temas que hacen a la Lengua y a la Comunicación: textos, formatos y géneros discursivos. Un abordaje de temas textuales desde el aspecto comunicativo, normativo, gramatical y semántico con los objetivos de generar competencias de producción y lectura comprensiva de textos.</p> <p>Etiquetas: comunicación, cohesión textual, coherencia textual, comunicación escrita, microestructura textual</p>
<p>La nueva industria de la comunicación en Argentina</p> <p>Documento 0 Me gusta</p> <p>Trabajo de Oscar Landi que analiza las características de la transformación en el campo de la industria cultural en Argentina, en la década del '90, a partir de la revolución tecnológica de la comunicaciones y la fusión entre varias de ellas.</p> <p>Etiquetas: comunicación, innovación tecnológica, industria cultural, revolución tecnológica, nueva tecnología</p>

Captura 34

Como puede advertirse en las capturas presentadas, lo que separa a una categoría de la otra no es un “concepto” o un “contenido” interno estrictamente temático –como sí lo advertimos en el índice de *Introducción a la Comunicación* –, sino una “actividad” y, más aún, una acción que el usuario “puede” y “sabe” realizar. Este procedimiento discursivo es sumamente interesante puesto que es *otra* la figura del destinatario que construye el soporte digital; en principio, se trataría de un destinatario más “capaz”, que cuenta con mayores conocimientos y competencias. De esta manera, el enunciador parecería interpelar al enunciatario a partir de lo que este último ya sabe y conoce, buscando indagar en sus experiencias previas, en su mundo cotidiano, en sus prácticas de consumo:

¿Quién no ha mirado una película o un video? ¿Quién no ha jugado alguna vez? ¿Quién no podría reconocer una imagen? En este sentido, *Educar* promueve –tal como lo venimos planteando– un tipo de educación *amplia* que, según indica Buenfil Burgos (1993), está orientada no solo a la transmisión de los contenidos conceptuales sino también al desarrollo de tareas que implican un saber-hacer. El sujeto pedagógico aquí construido no es únicamente un destinatario que aprende, sino también un destinatario que “hace”, “produce”, y “participa”, el cual además aprende cosas diversas.

No obstante, un rasgo problemático que caracteriza a *Educar*, es que independientemente de la disciplina con la que el receptor pretenda trabajar (sea Comunicación, Biología, Formación Ética y Ciudadana), todas las áreas curriculares comprenden las mismas categorías⁸. Esto le otorga a cada asignatura poca especificidad, en la medida en que la lógica de funcionamiento es la misma para todas las materias. También es importante subrayar que esta herramienta de búsqueda *solo* se encuentra en la solapa de los “estudiantes” y en la de los “docentes”, excluyendo tanto a las “familias”, como asimismo, a los segmentos “noticias” y “televisión”. En este sentido, hay una clara delimitación de quiénes son los sujetos pedagógicos destinatarios del discurso y quiénes cumplen una función meramente complementaria o adicional.

A continuación, para efectuar una descripción más detallada, nos detendremos en el filtro correspondiente al “destinatario-docente”.

En cuanto al recorrido propuesto por esta herramienta, lo que pudimos corroborar es que la lógica de organización de los documentos presenta un mecanismo básicamente *descendente*. En primer lugar, para acceder a los materiales se debe seleccionar el “nivel educativo” (inicial, primario, secundario o superior), luego el “área” disciplinaria (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Comunicación) y, finalmente, el “tipo de recurso” que se desea consultar (actividades, entrevistas, noticias, entre otros), (*ver las capturas comprendidas en la figura n° 34*). Asimismo, cada documento –además de estar organizado alfabéticamente– muestra un registro numérico sobre la cantidad de los recursos disponibles. Por ejemplo, el nivel “secundario” y el “superior” cuentan con un mayor número de componentes que el “inicial” y el “primario” y, tanto las Ciencias Naturales como las Ciencias Sociales son las áreas curriculares que más contenidos poseen en comparación con las demás. Por su parte, “Comunicación” se destaca por incluir una importante cantidad de videos (un total de 74); esto conllevaría ubicarla dentro de las disciplinas con mayor caudal de audiovisuales para visitar.

En esta sección del portal encontramos una serie de falencias. En primer lugar, no comprendemos cuál es la practicidad que cumple el registro numérico ubicado a la derecha de cada documento. De acuerdo con nuestro criterio, este elemento puede generar en el usuario cierta dispersión en el momento de consultar los materiales, puesto que pareciera orientar la búsqueda en base a criterios *cuantitativos*, cuando en realidad debería efectuarse a partir de criterios

⁸ Cuando decimos “categorías”, nos referimos a los elementos lingüísticos que aparecen ubicados en el *filtro* y que conducen a los distintos componentes presentes en el portal. En el caso del “tipo de recurso”, por ejemplo, las categorías son: “actividades”, “agenda”, “biografía”, “capítulo”, etc.

cuantitativos: ¿Qué nos dice un número acerca de la utilidad del recurso con el que vamos a trabajar?

En relación con la categoría “nivel”, podemos indicar que en la propuesta discursiva del portal, subyacería una cierta “intencionalidad” al diferenciar los contenidos según los niveles inicial, primario, secundario y/o superior⁹. Este procedimiento, a la vez que incrementa las posibilidades de acción de los usuarios, también amplía el número de destinatarios, es decir, apunta a un público mucho más variado, con competencias y necesidades educativas disímiles –algo que el libro de texto por sí solo no puede lograr– debido a que el formato impreso impone algunas limitaciones, entre ellas, el tamaño y el peso de su encuadernación¹⁰. Sin embargo, y a pesar de las posibilidades que brinda el dispositivo digital, dicho propósito no logra cumplirse, ya que en varias oportunidades se ha registrado el *mismo* contenido (repetido o compartido), independientemente del nivel educativo seleccionado. Sobre esta cuestión, nos detendremos más adelante.

Respecto de la categoría “tipo de recurso”, la delimitación semántica que se efectúa entre los documentos no garantiza, a nuestro entender, la especificidad de cada uno; esto conlleva poner la atención en “todos” y a la vez en “ninguno”. Si bien entendemos que se trata de “acciones” y no de “tópicos”, cabe preguntarse, ¿cuál es la diferencia conceptual entre las categorías “curso”, “agenda”, “documento”, “galería de imágenes”, “imágenes”? ¿Por qué como destinatario-usuario haríamos “clic” en “nota” y no en “noticia”? Esta problemática, que también se presenta en *Introducción a la Comunicación*, pone en escena algunas dificultades para dinamizar y optimizar el proceso de lectura.

En cuanto a la categoría “área”, también encontramos algunas carencias, debido a que las disciplinas y los niveles educativos aparecen mezclados. Por ejemplo, “Comunicación” y “Formación Ética y Ciudadana” pertenecen a las Ciencias Sociales y, sin embargo, en el *filtro* se las muestra alejadas. Lo mismo ocurre con la materia “Ciencias Agrarias y Ambiente” que aparece diferenciada de la disciplina “Ciencias Ambientales”. Entendemos que si la división tuviera una justificación, la misma debería explicitarse, con un comentario breve que argumentase dichas razones, para evitar confusiones y dotar de una cierta especificidad al material didáctico.

En relación con la *captura 34* ya presentada –la cual expresa el último trayecto del filtrado–, vemos que allí se despliegan una serie de documentos, cuyos títulos son “*Géneros Discursivos*”, “*Lengua y Comunicación*” y la “*Nueva Industria de la Comunicación en Argentina*”. Por debajo de estos, aparecen algunas descripciones que, a modo de “copete”, sintetizan las características de los recursos incorporados en la sección del sitio web. La disposición de los mismos se encuentra organizada vertical y secuencialmente –tal como podrían ubicarse en un manual o en un soporte impreso, es decir, sin aprovechar significativamente el carácter “reticular” del medio–, y los mismos se distinguen a partir de recuadros sencillos, con límites difusos. A su vez, en los títulos se emplea un tamaño de letra “mayor”, y la “negrita” y el “subrayado” en color naranja sirven para

⁹ La división de los niveles educativos mantiene, a su vez, una estrecha relación con la actual Ley de Educación Nacional n° 26.206, la cual en su artículo n° 17 señala que “la estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles – la educación inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior”.

¹⁰ Según destacan Chartier y Hébrard (1994), el manual debe ser de utilización cómoda en la clase de uno o varios cursos.

discriminarlos de la explicación introductoria. Como puede evidenciarse, en oposición a *Introducción a la Comunicación*, los contenidos no poseen una estructuración genérica que oriente al usuario en el momento de consultar el material, generando así un importante efecto de “desorganización”.

En relación con la explicación general o el copete que presenta cada documento, vemos que allí aparece la categoría *etiquetas*, la cual funciona a modo de “palabras clave” para guiar a los docentes en la selección de los contenidos, y por encima, encontramos una interconexión entre el portal educativo y la red social *Facebook*, ya que aparece el *plug-in* “me gusta”. Esto nos conduce a pensar que, dependiendo de la reputación del material, cada profesor cuenta con la posibilidad de “elegir” con qué elementos trabajar. Sin embargo, esto opera con un cierto condicionamiento, puesto que la selección de los contenidos no se encontraría motivada por una decisión criteriosa del docente -que reflexiona detenidamente sobre la calidad del recurso pedagógico-, sino por el grado de popularidad del mismo. La figura del destinatario que aquí se construye varía sustancialmente de la propuesta en *Introducción a la Comunicación*: en un caso, podríamos hablar de un destinatario-docente más comprometido con la trasmisión de los saberes, mientras que en *Educación* prevalece la figura de un destinatario-docente colaborador e interactivo, el cual debería contar con ciertas competencias tecnológicas para usar apropiadamente la plataforma.

Por otro lado, es importante señalar que las fotografías en miniatura y el estilo general de los documentos repiten su formato, generando -como lo mencionamos anteriormente-, un importante efecto de “precariedad” y de “estandarización” en el diseño del portal. Es decir que, en comparación con *Introducción a la Comunicación*, el orden de los recursos no pareciera tener una jerarquización didáctica de índole conceptual (como dijimos, en el libro de texto, los contenidos siguen una secuenciación que va de lo *simple* a lo *complejo*, y de lo *general* a lo *particular*); aquí, por el contrario, no pareciera haber una lógica de organización pedagógica que apele a la construcción gradual del conocimiento, sino a una estética de “banco de datos”, al presentarse como un instrumento técnico-didáctico que proporciona insumos. Dado que imita la forma de un buscador web, se plantean -entre otros interrogantes-: ¿por qué, como docentes, buscaríamos un contenido en *Educación* y no en *Google* o en *Yahoo*? ¿En dónde residiría la especificidad de este portal educativo?

Si exploramos algunos de los elementos paratextuales que circulan alrededor de esta sección (ver *captura 35 ubicada abajo*), la búsqueda de los contenidos didácticos también puede efectuarse de manera personalizada. Es decir que -a simple vista-, pareciera haber una articulación entre las pretensiones de búsqueda de los usuarios y las posibilidades que ofrece el dispositivo, promoviendo de esta manera, la figura de un destinatario más autónomo. No obstante, este mecanismo presenta algunas dificultades y opera con ciertos condicionamientos. Por ejemplo, en un caso, los documentos pueden ser ordenados de acuerdo a tres criterios específicos (ver *círculo azul*): “*más relevantes*”, “*más recientes*” y “*alfabético*”. Según nuestro parecer, esta forma de organización no es significativa, ¿quién define qué es y qué no es relevante? En todo caso, habría que reemplazar el término por otros, como “*más buscados*” o “*recomendados*”; de esta manera, la plataforma educativa establecería, por otro lado, una mayor conexión con la discursividad que caracteriza a *Twitter* o a *Youtube*.

A su vez, la búsqueda también puede realizarse manualmente, es decir, a partir del empleo de una barra de tareas (*ver círculo rojo*):



Captura 35

Por ejemplo, si se escribe la palabra “televisión” –siempre manteniéndonos en la sección correspondiente al destinatario-docente y en el nivel secundario – encontramos, automáticamente, que el sistema selecciona una serie de documentos (*ver captura 36*):



Captura 36

Si hacemos “click” en la categoría “noticias”, aparecen dos: la primera señala: “Presentan nuevos dispositivos móviles con TDA: las compañías de telefonía móvil Movistar y Personal anunciaron el lanzamiento de los primeros dispositivos equipados con señal de Televisión Abierta, en el marco de un acuerdo con el Gobierno Nacional” (...); por su parte, la segunda, indica: “Cristina Inauguró 17 nuevas estaciones para TDA. Como parte de las actividades enmarcadas en el Acto de inclusión Digital ‘Más Voces’, ‘Mas Miradas’, ‘Más libres’ (...)”. Está claro que el material guarda relación con aquello que se busca; sin embargo, las noticias aparecen circunscriptas solo a las acciones políticas llevadas a cabo por el gobierno nacional, sin contemplar la participación de otros actores sociales, por lo que aquí se manifestaría un cierto sesgo propagandístico y una mirada restringida de la vida política, social y cultural.

Por otra parte, si se ingresa a la categoría “secuencia didáctica”, encontramos una serie de guías destinadas a los docentes para analizar programas de radio y de televisión:

Guías para analizar programas de radio y de TV

Guía para realizar un correcto análisis de un programa de radios o de televisión.

Mis contenidos Me gusta Compartir

Ver pantalla completa

Guía general para analizar un programa de TV

Tema del programa

Título

Género (noticiero, programa político, programa de entretenimientos)

Participantes

Analice características que le parezcan significativas en estos planos:

- Tipos de imágenes, Relación con los textos
- Gestualidad, ubicación en el espacio y postura de los participantes
- Escenografía. Interiores/Exteriores
- Organización de la información
- Tipo de léxico
- Contrato de lectura. Enunciación
- Función de los presentadores.
- Juego de cámaras. Sintaxis, montaje, planos
- Elementos propios de la paleo TV
- Elementos reconocibles de la neoTV

Contenido relacionado

- [Los géneros de la TV y el orden del contacto](#)
- [Los signos de la TV: lo icónico y lo indicial](#)

Ficha del recurso

Nivel: [Primaria](#) [Secundaria](#)

Área: [Lengua](#) [Comunicación](#)

Tipo de recurso: [Secuencia didáctica](#)

Etiquetas: [programa de radio](#) [género televisivo](#) [medios de comunicación](#)

Autor/es: Educ.ar

Idioma/s: Español

Fecha de publicación: 28/04/2008

Editor: Educ.ar

Captura 37

Captura 38

Guía general para analizar un programa de radio

Tema del programa

Título

Género (noticiero, programa político, programa de entretenimientos)

Participantes

Analice características que le parezcan significativas en estos planos:

- Organización de la información
- Tipo de léxico
- Contrato de lectura. Enunciación
- Función de los presentadores y otros participantes.
- Matices de la voz, las pausas, tonos, énfasis, ritmo, volumen, tibatones son indicadores
- Efectos sonoros, función.

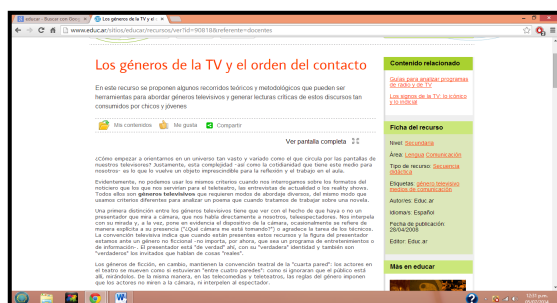
Captura 39

Según lo que observamos en las *capturas 37 y 39*, notamos que el documento presenta las características de un “apunte” y no de una “secuencia didáctica” propiamente dicha, debido al carácter informal que el mismo exhibe. En primer lugar, no hay un despliegue de actividades por parte del enunciador que impliquen operaciones como las de argumentar, ejemplificar, elaborar hipótesis, justificar o confrontar ideas. Tampoco tenemos conocimiento respecto de quién es el autor responsable del material (como puede notarse en las zonas paratextuales – *ver captura 38*– el editor mencionado es *Educar*, no una persona física) y no distinguimos referencias bibliográficas que le otorguen cierta legitimidad o autoridad a la presentación del documento. A diferencia de *Introducción a la Comunicación* –en donde la bibliografía cumple la función de explicitar las condiciones de producción del texto–, en *Educar* no pareciera apelarse a dicha función, por lo que el efecto de sentido que generarían los materiales didácticos, ostentarían un fuerte carácter objetivo y

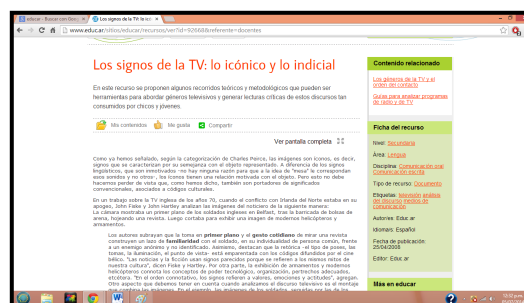
neutro¹¹. Pareciera como si la dimensión colaborativa del portal no mereciera ser juzgada por los usuarios.

A su vez, el copete revela una construcción semántica que, a nuestro parecer, no promueve la reflexión o la lectura crítica del material¹²: “*Guía para realizar un correcto análisis¹³ de un programa de radio o de televisión*”. Respecto de esta titulación, consideramos que es imprecisa, ya que un análisis no puede ser correcto o incorrecto; en todo caso, puede ser más o menos detallado, más o menos profundo, pero –en líneas generales –puede decirse que todo análisis es correcto si se encuentra sustentado en un marco teórico. Asimismo, entendemos que no hay un aprovechamiento significativo del medio, ya que no predominan las imágenes, los colores, ni los hipervínculos para cautivar la atención del destinatario.

Si nos dirigimos a los hipervínculos presentes en la misma zona paratextual (ver círculo azul), encontramos una lógica de funcionamiento y un diseño similar. En la categoría “*Los géneros de la TV y el orden del contacto*” y en “*Los signos de la TV: lo icónico y lo indicial*” (ver capturas 39 y 40), tampoco predominan los enlaces, las imágenes, los videos, el uso de colores o de “destacados” para distinguir la información y atraer la atención de los receptores. En efecto, la misma se presenta de forma aglomerada, sin la presencia de recuadros o de separadores que le otorguen dinamismo a la lectura, y el tamaño de la letra no varía sustancialmente entre el copete y el cuerpo general.



Captura 40



Captura 41

Con respecto a la *captura 38* (ver círculo violeta), también encontramos que los documentos poseen una *ficha técnica*, la cual sintetiza algunos de los datos generales sobre ellos. Aquí se producen algunas falencias en relación con la mixtura de niveles y de áreas curriculares ofrecidas por el portal. Tal como puede observarse, el mismo recurso puede ser utilizado indistintamente en el nivel primario o en el secundario, la materia puede ser Lengua o Comunicación y las palabras “clave” o “etiquetas” giran en torno de los conceptos “programas de radio”, “género televisivo” o

¹¹Tal como señala Tosi (2011b: 178), el discurso pedagógico tiende a efectuar tareas vinculadas con el silenciamiento de las fuentes, la eliminación de conceptos teóricos previos, y el ocultamiento de los sujetos responsables del enunciado, con la finalidad de que la explicación sea percibida como “natural”, “experiencial”, “transparente” y no como el resultado de una construcción teórica.

¹² Entendemos aquí por “lectura crítica y reflexiva” a la interacción pedagógica que permite favorecer la discusión y los intercambios de puntos de vista, promover interrogantes de nivel superior, exigir respuestas que requieran una formulación elaborada, fomentar la gestión investigadora y alentar el trabajo en equipo (Piette, 1998).

¹³ El resaltado es propio.

“medios de comunicación”, alcanzando un enfoque teórico-conceptual predominantemente amplio. Por otro lado, como ya mencionamos, el autor no es una persona con nombre y apellido sino que es *Educar* y la fecha de publicación del artículo es del 2008, es decir que desde ese período, el material no ha sufrido modificaciones, lo que tratándose del soporte en el que aparece, revela ausencia de actualización.

En comparación con *Introducción a la Comunicación*, podríamos señalar que en *Educar* –si bien las posibilidades de interacción y de navegación parecieran multiplicarse, puesto que las acciones de búsqueda se amplían y el destinatario-usuario pareciera recorrer la plataforma sin limitaciones–, la supuesta libertad aparece controlada (Scolari, 2008) no solo por los propios condicionamientos generales que impone la estructura formal del sitio, sino también, por todas las falencias que estuvimos describiendo, las cuales –según nuestro criterio– no promueven un efecto de utilidad sino de dispersión y de falta de organización¹⁴. Esto favorecería el hecho de que el usuario recurriera a *otras fuentes informáticas* para acceder a los documentos pedagógicos deseados.

› *La composición interna de Introducción a la Comunicación*

En lo que respecta a la composición interna de *Introducción a la Comunicación*, podríamos indicar que la misma presenta una lógica discursiva lingüística y extra-lingüística “consecuente” en todas sus secciones. Esta puede dividirse en tres núcleos sistémicos: *la sección de inicio, la sección de desarrollo y la sección de cierre*. Como puede advertirse fácilmente, dicha configuración estilística se asemeja a la estructura tradicional de una *secuencia didáctica*, en donde la expansión de los contenidos se dinamiza de manera progresiva y gradual, comenzando por una introducción o actividad preliminar, siguiendo por un apartado nuclear o problemático y finalizando con una tarea conclusiva o metarreflexiva. A continuación, exploraremos algunos de estos procedimientos:

La sección de inicio

En esta sección, los capítulos del manual comienzan con titulares en mayúscula, los cuales presentan, a su vez, una tipografía relativamente grande, aparecen destacados en “negrita” y ubicados en el margen superior izquierdo. Por debajo, hayamos los textos lingüísticos que, a modo de “copetes”, resumen las características conceptuales del segmento y, en el margen inferior derecho, vemos las imágenes principales que, generalmente, están en consonancia con el tema a

¹⁴Un aspecto positivo que sí debemos señalar es el hecho de que en *Educar* -a diferencia de *Introducción a la Comunicación*-, hay una fuerte presencia del componente indicial, ya que en el soporte digital se recurre al empleo de colores vivos y de recuadros que buscan llamar la atención del usuario. A su vez, el extenso número de solapas desplegadas, también despertarían cierto interés en los destinatarios, al poner la atención “aquí” y “allá”. No obstante, habría que reparar en todas las otras dificultades que hemos encontrado para perfeccionar su funcionamiento discursivo.

desarrollar:

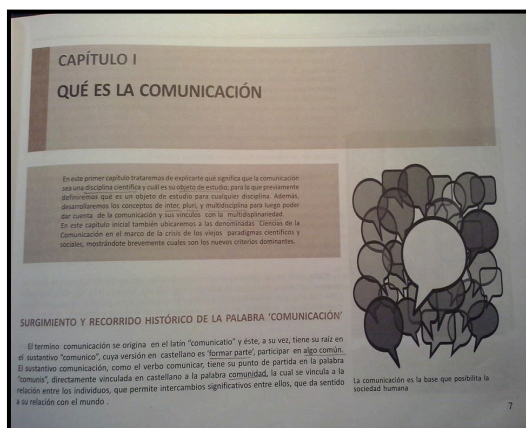


Imagen 42

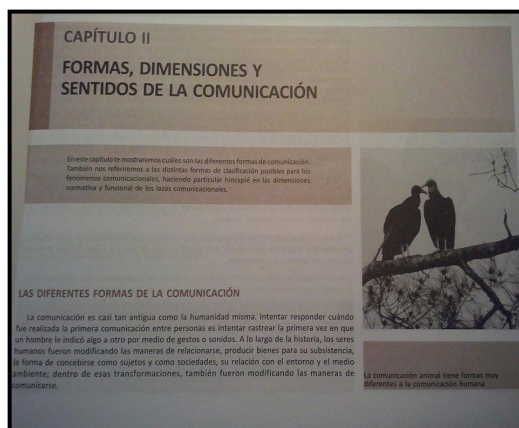


Imagen 43

El diseño gráfico de *Introducción a la Comunicación* opera de manera similar a la discursividad de la prensa escrita (principalmente en lo que respecta a las primeras planas de los diarios), en la cual podemos identificar segmentos fijos como, por ejemplo, el título principal, la volanta, el copete, la imagen de portada y el epígrafe. Estos mecanismos generan un importante efecto de *organización* –a diferencia de la presentación en *Educar*–, y le otorgan cierta *previsibilidad* al manual. Asimismo, los títulos de los capítulos son, generalmente, oraciones unimembres: “*Comunicación, cultura y política*” (Cap. X), “*Comunicación y TICs*” (Cap. IX), “*Comunicación y expresión*” (Cap. XVII), que le brindan a las secciones tres características que son comunes, también, en relación con la construcción de la noticia: *brevedad, generalidad y claridad*.

Las fotografías iniciales de estos apartados suelen variar; a veces son “identificadoras”, otras “testimoniales” o “categorizadoras”¹⁵ y, en ocasiones, suelen aparecer representaciones gráficas sencillas –las cuales, en términos de Alessandria (1996), podrían considerarse como “metaimágenes”¹⁶–. En general, las mismas se introducen para ilustrar ciertas problemáticas sociales o para abrir interrogantes respecto de fenómenos culturales (entre los cuales podemos destacar, viñetas de historietas que hablan sobre la escritura, fotografías que muestran conjuntos de personas o adolescentes utilizando dispositivos tecnológicos). Por ejemplo, en la *n° 44*, para introducir el tópico “*Comunicación, política y cultura*”, se muestra a un grupo de jóvenes frente a un televisor y, en la *n° 45*, se utiliza una fotografía que da cuenta de una “aglomeración” de individuos, con el objetivo de explicar el tema la “*sociedad de masas*”:

15De acuerdo con Verón (1997: 62-67) -quien analiza la discursividad icónico-icicial en la prensa gráfica-, la fotografía *categorizadora* es aquella que manifiesta “cuasi-conceptos” y tiene la particularidad de operar en la dimensión categorizadora de la evolución individualista: “la fotografía es solo un soporte a través del cual el lector reconoce su problema, un problema que comparte con muchos otros individuos que pertenecen a su misma categoría social o socioprofesional”. En cambio, la fotografía *testimonial*, “es una imagen que se fundamenta por entero, en el momento en que se la difunde por primera vez, en el hecho de captar el instante del evento, siempre instantánea (en oposición a la foto posada), es el ‘haber estado allí’”

16Siguiendo a Greimas y Courtés (1979), quienes describen el funcionamiento del “metalenguaje”, Alessandria (1996) refiere a las “metaimágenes”, como imágenes que hablan sobre otras imágenes y que plantean diversas relaciones con la “realidad”, el “tiempo” o las “situaciones”.

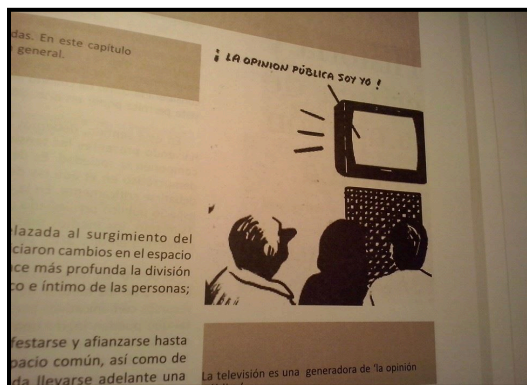


Imagen 44



Imagen 45

A pesar de que los componentes icónicos o indiciales establecen una cierta relación con el tema didáctico a desarrollar y, en algún punto, dan cuenta de algunas problemáticas socio-comunicacionales, en general notamos que no son aprovechadas al “máximo”. Posiblemente, en esta sección sea útil incorporar algunas preguntas, proponer la realización de actividades o formular consignas con la finalidad de “poner en escena” los *saberes previos* de los estudiantes. Esto contribuiría, además, a la construcción de un diálogo más amable entre el enunciador-autor y el destinatario-alumno, ya que generaría un efecto de cordialidad, al permitir que los estudiantes puedan utilizar los conocimientos que ya traen de su propia experiencia.

La sección de desarrollo

En esta sección encontramos la explicación central del tema a desarrollar. Según observamos en las imágenes 46 y 47), *Introducción a la Comunicación* presenta segmentos expositivo-explicativos desplegados tanto en el cuerpo del texto como en las zonas paratextuales, una lectura progresiva, continua y lineal, una disposición a caja completa y una dimensión que ocupa gran parte del ancho de página:

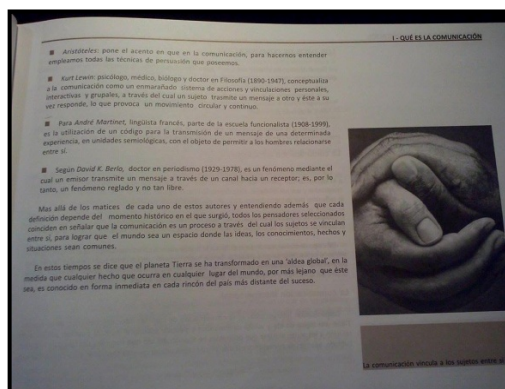


Imagen 46

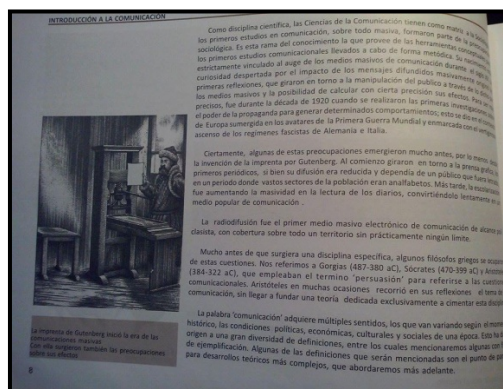


Imagen 47

En este segmento, no predomina el uso de la *negrita* o de la *bastardilla* (salvo en las secciones donde se ubican los títulos y los subtítulos), pero sí hemos registrado, con frecuencia, el empleo del *punteo* para sistematizar ciertas ideas o conceptos “clave”, el cual funcionaría como una “estrategia de simplificación lingüística¹⁷” (Tosi, 2010c). Este procedimiento permitiría caracterizar a la figura de un enunciador-maestro¹⁸ “director”, que señala aquellos conceptos que deben ser recordados y memorizados, sin brindar la suficiente autonomía para que el destinatario-alumno reelabore o sintetice los términos por cuenta propia. Dichos mecanismos son utilizados, generalmente, en *cuatro* modalidades distintas:

1. Para sintetizar definiciones (ya sea explicitando o no la voz ajena del discurso):
 - Aristóteles: pone el acento en que en la comunicación, para hacernos entender, empleamos todas las técnicas de persuasión que poseemos. (p. 9)
 - Kurt Lewin: psicólogo, médico, biólogo y doctor en filosofía (1890-1947), conceptualiza a la comunicación como un enmarañado sistema de acciones y vinculaciones personales (...) (p. 9)
 - Comunicación descendente: alguien que emite un mensaje desde un nivel superior a otro inferior (...) (p. 13)
 - Comunicación ascendente: se produce desde un estrato subordinado o jerárquicamente inferior hacia los escalones superior de la jerarquía (...) (p. 14).
2. Para distinguir conceptos:
 - La interdisciplina, por ejemplo, puede significar simplemente el diálogo entre distintas disciplinas como también puede significar intercambio y ayuda mutua para mejorar el conocimiento de una determinada situación. (p. 16)
 - La multidisciplina puede significar la vinculación de diversas disciplinas en pos de un proyecto común, cada campo de conocimiento aporta sus esquemas interpretativos, para la mejor comprensión del fenómeno. (p. 16).
3. Para identificar –diferenciándolas– ciertas características del objeto al que se hace referencia:
 - Pero, ¿qué es la información? Consideramos a la información como un producto hecho por el hombre que posee las siguientes características:
 - Intenta o simular ser una simple transmisión de datos.
 - En general, una característica central es que se borra el *yo* de la enunciación (...)
 - Suele haber un solo emisor, pero múltiples y variados receptores. (p. 30, la cursiva es original.)

¹⁷En términos de Berstein (2005: 139), el discurso pedagógico, entendido como el “conjunto de reglas y prácticas para la formación y transformación de la comunicación [didáctica]”, tiende a reconfigurar los textos lingüísticos de base a partir de mecanismos que implican tareas semejantes a la *selección*, la *simplificación* y la *condensación*.

¹⁸Como señala Martín-Menéndez (1998), el *profesor* es otro sujeto discursivo que interviene, pues si bien no produce el texto, actúa como un *productor sustituto* porque, en última instancia, es el que propone el modo en que el material debe ser leído, organizado e interpretado, modalidad a la que el alumno debe atenerse.

4. Para simplificar, resumir y/o relevar las partes más “importantes” del contenido que se quiere enseñar a partir de tomar en cuenta algunos elementos constituyentes de una obra en particular:

- El signo es heteróclito, heterogéneo. Es decir que su construcción aparece apoyada por tres dimensiones que Saussure decide discriminar (...), una dimensión biológica, una dimensión psíquica y una dimensión física:
- *Biológica*, en la medida en que necesito un aparato fonador para emitir los sonidos (...).
- (...) además se necesita de un *soporte físico*, que es el aire para que los sonidos se proyecten y arriben a destino (...)
- Además para la elaboración del lenguaje como forma de expresión social necesito la presencia de lo *psíquico*. (p. 49, la cursiva es original.).

De acuerdo con Authier-Revuz (1984), las demarcaciones que se emplean en el texto lingüístico, como por ejemplo, la *negrita*, la *bastardilla*, el *entrecorillado* o en este caso, las *viñetas*, no permiten dar a conocer ciertas expresiones, posiciones, opiniones o juicios de valor del enunciador, sino que son “artificios” que forman parte de la estrategia pedagógica para resumir la información presentada. No obstante, el uso de estos elementos y los efectos de sentido varían de acuerdo al género discursivo en el que se despliegan; en el caso de los manuales escolares, García Negroni *et al.* (2006) afirma que aquellos funcionan para indicarle al alumno, por ejemplo, cuál es el léxico especializado que debe aprender y memorizar. De esta manera, según Tosi (2010b: 1325), “se evidencia la relación de asimetría [que es] inherente al discurso pedagógico: el autor del libro de texto le indica al lector, en tanto destinatario inexperto, cuál es la información relevante. A través de esta estrategia discursiva, el libro (...) se presenta como autoridad en el saber y guía del aprendizaje”.

Otra cuestión que resulta significativa en esta sección es la que se corresponde con *la explicitación de la voz ajena*. Como ya hemos mencionado, producto de los procesos de transposición didáctica, el discurso pedagógico tiende a recontextualizar los saberes con el objetivo de que los mismos sean incorporados fácilmente por los destinatarios-alumnos. Uno de los mecanismos tradicionales¹⁹ que el manual suele emplear para lograr que la explicación sea percibida como clara y sencilla es la eliminación de las condiciones de producción del texto lingüístico (Hyland, 2000), generando de esta manera, un efecto de transparencia y de objetividad (Chevallard, 1991). Sin embargo, en la actualidad dichos procedimientos se han flexibilizado²⁰ y

¹⁹Entre los diversos procedimientos lingüísticos que se utilizan en el discurso pedagógico para recontextualizar los saberes, se destacan las nominalizaciones, la sintaxis desagentivada, la sintaxis desligada, la acumulación de incisos, el desplazamiento del foco informativo y el empleo de negaciones metalingüísticas y litóticas. Para ampliar, ver Tosi (2010c: 2).

²⁰La flexibilización de estos mecanismos se debe a las reformas propuesta por la Ley Federal de Educación (1993), la Ley de Educación Nacional (2006) y por las tendencias del diseño editorial que incorporaron estrategias

“existe un cierto consenso al valorar y considerar a los libros editados recientemente como abiertos y permeables a la incorporación de múltiples voces, en contraposición a los de la generación anterior, que suelen ser caracterizados como monódicos” (Tosi, 2010c: 4-5).

Estos mecanismos, cuyo funcionamiento hemos intentado explicar en el párrafo anterior en relación con *el índice, la bibliografía y los anexos*, se presentan, con mayor frecuencia, en las zonas paratextuales, de cuatro formas distintas:

1. A partir de la inclusión de imágenes “identificadoras”:

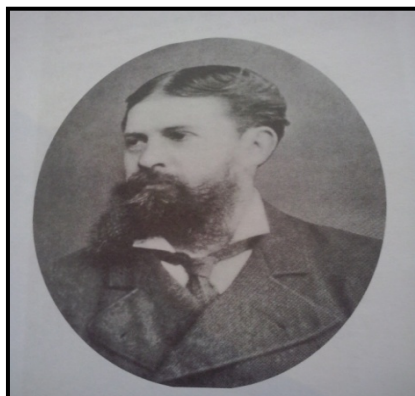


Imagen 48
Charles. S. Peirce

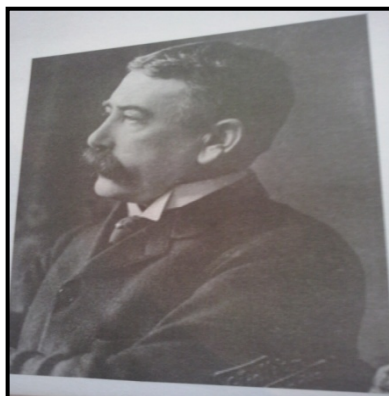


Imagen 49
Ferdinand de Saussure

2. A partir de la incorporación de tapas de libros:

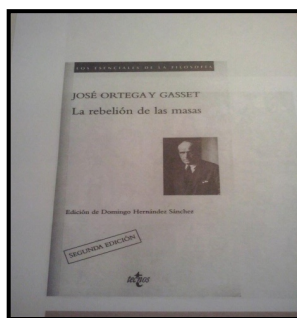


Imagen 50

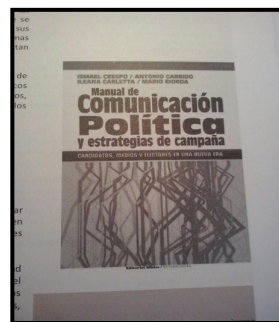


Imagen 51

3. Mediante “fragmentos” de obras escritas por autores vinculados con el campo de la Comunicación:

“novedosas” en la construcción discursiva de los manuales en zonas o recuadros paratextuales con la finalidad de atraer la atención de los destinatarios.

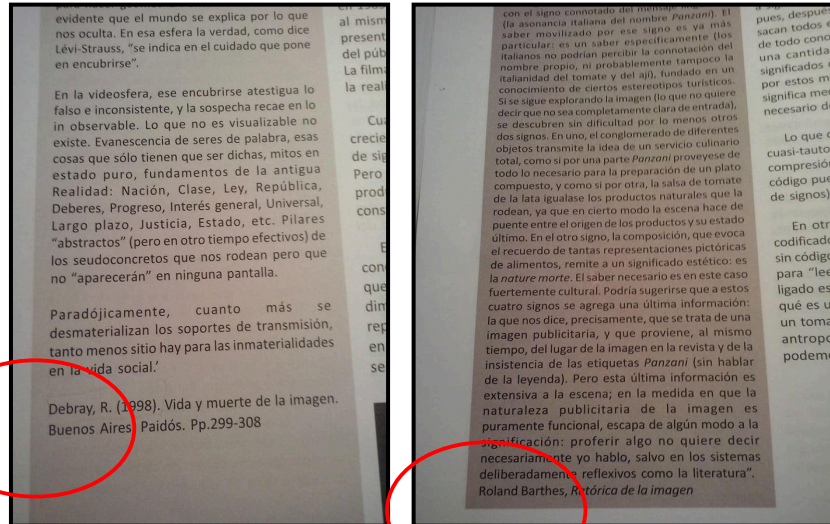


Imagen 52

Imagen 53

4. O bien, a partir de la explicitación de la voz ajena en el cuerpo “central” del texto lingüístico:
- El planteo de Lazarsfeld sostiene que la toma de decisiones electorales está basada en la comunicación interpersonal (...) (p. 84)
 - El primer modelo que suele atribuirse a Schramm (...) plantea a la comunicación como un proceso no lineal (...) (p. 78).
 - Adorno y Horkheimer comparten la opinión de que la cultura de masas y las comunicaciones están en el centro de la actividad de ocio” (p. 96)
 - Saussure en su trabajo se centra en la lengua, por allí transita la elaboración de su teoría y no en el habla (p. 50)

De esta manera, podríamos indicar que las estrategias retórico-enunciativas presentes en *Introducción a la Comunicación* manifiestan una cierta preocupación por subrayar la dimensión polifónica del discurso –al tiempo que buscan hacer visibles las figuras de los científicos–, para posicionarlo como el resultado de una construcción teórica y *no* como un proceso objetivo y neutral. Tal como indica Bajtín (1998[1979]: 281), “todo enunciado debe ser analizado (...) como respuesta a los enunciados anteriores de una esfera dada (...): los refuta, los confirma, los completa (...) los toma en cuenta de alguna manera”. En este caso, y siguiendo los planteos del teórico ruso, los enunciados ajenos son entendidos como “referencias de autoridad” y tomados como “punto de partida” por el enunciadador-autor.

No obstante –y tal como lo hemos anticipado en el parágrafo anterior–, prácticamente no hemos registrado, tanto a nivel lingüístico como icónico, la incorporación de discursos latinoamericanos o nacionales (casi todos los teóricos citados provienen de Europa o de Estados Unidos; incluso la mayoría de ellos son hombres). Por ejemplo, no hemos encontrado referencias respecto de intelectuales como Jesús Martín-Barbero, Aníbal Ford, Beatriz Sarlo, Rossana Reguillo Cruz, Renato Ortiz, Néstor García Canclini, entre otros posibles.

Esta configuración discursiva construye una visión básicamente “androcéntrica” y, fundamentalmente, “eurocentrista” de la Comunicación en particular, y de las Ciencias Sociales, en general; en términos de Mignolo (2001) se trataría de una organización “geopolítica” del conocimiento, debido a que su circulación funciona de manera similar a la estructura económica capitalista, partiendo desde un *centro* y llegando hacia una *periferia*. Tal como indica el autor, “no solo el capital se extendió paulatinamente en todo el planeta, sino a medida en que lo hacía, con el capital iban juntos formas de pensamiento tanto de análisis y justificación como de crítica” (*op. cit.*: 16-17). Por este motivo, hasta aquí cabe preguntarse respecto de la incorporación de las múltiples voces ajenas, ¿en qué sentido se construye un discurso en el que tienen cabida posturas y enfoques verdaderamente diferentes? ¿En qué medida se configura un texto lingüístico no-monódico y no-autoreferencial? Al respecto, Carli (2012: 330-331) señala:

Las tesis de los estudios poscoloniales respecto de desplazar la mirada a los lugares de enunciación y favorecer formas híbridas del pensar en escenarios interculturales, constituyen un aporte teórico que alienta la discusión sobre el trabajo intelectual en los países andinos, pero que permite problematizar todo lugar de enunciación desde lugares periféricos (...). Sin embargo, abre también el debate acerca del *estatuto de lo común* en la producción de conocimiento (qué es lo propio-común en un mundo globalizado) y sobre la batalla cultural que se plantea siempre en el terreno de la hegemonía y que excede las fronteras de una enunciación localizada en una comunidad, grupo o región.

Si bien hemos registrado una abundante presencia del discurso ajeno (de manera verbal y visual y ubicado tanto en las zonas centrales como en las zonas paratextuales), es importante señalar que él proviene, generalmente, del ámbito *científico-académico*, resultando limitada la inclusión de otros tipos discursivos, no solo a nivel *genérico* (como por ejemplo, el periodístico, el cinematográfico, el publicitario, el artístico, el jurídico), sino también a nivel *geopolítico* (nacional, latinoamericano, asiático o africano).

Asimismo, en la mayoría de las páginas estudiadas, el empleo del discurso ajeno se utiliza para argumentar sobre una teoría o un concepto (que resulta *doblemente legitimado*, por el saber del teórico citado y por el saber recontextualizado del enunciador), pero no se registran, debates o polémicas que pongan en discusión temas sociales como, por ejemplo, qué es la “cultura” para una corriente u otra, qué significa “dominación” para una postura u otra o qué representa el concepto de “identidad” para un autor o para otro.

En relación con el empleo de las fotografías, podríamos indicar que las mismas poseen un tamaño similar (son relativamente pequeñas en comparación con el texto lingüístico central), *siempre* se ubican en los márgenes laterales y cumplen la función de ilustrar el contenido o concepto a desarrollar. Ya hemos señalado que en *Introducción a la Comunicación* hay una gran cantidad de imágenes identificatorias; cabe además señalar que también encontramos con frecuencia “metaimágenes” que expresan un claro interés por problematizar alguna dimensión de la vida social comunicacional:



Imagen 54

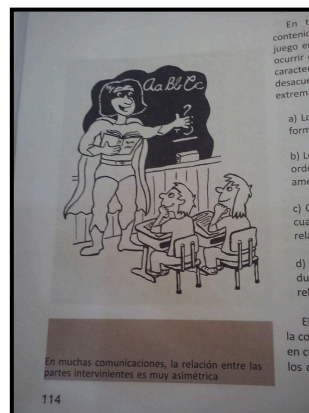


Imagen 55

Sin embargo, como puede advertirse en las imágenes 54 y 55, en la mayoría de los casos, los epígrafes dan por sentada la problemática que se quiere enseñar, anticipando el sentido de la actividad, sin contribuir a que el destinatario desentrañe el concepto por cuenta propia: *“saber escuchar, una habilidad no muy difundida; “en muchas comunicaciones, la relación entre las partes intervinientes es muy asimétrica”.*

Otra clase de fotografías que podemos encontrar, también con frecuencia, son aquellas que se vinculan con la vertiente institucional de la Comunicación; se las utiliza para explicar el funcionamiento de la misma dentro de las organizaciones; las que remiten a ámbitos empresariales y comerciales normalmente de gestión privada, excluyendo, por ejemplo, otros espacios alternativos de socialización, como las universidades, los clubes, las familias, las escuelas u otros lugares de recreación por donde transiten los jóvenes (ver a continuación imágenes 56 y 57):



Imagen 56



Imagen 57

A menudo, también aparecen, fotografías y contenidos relacionados con la expansión de los nuevos medios y las nuevas tecnologías. Sin embargo, el contenido que presentan en relación con este tema parece ser más descriptivo que el que se corresponde con la exposición de otros conceptos teóricos; a la vez suelen ser apartados en los que prácticamente no se incluyen citas o referencias de autores especializados, por lo que el discurso adquiere matices más monódicos y autorreferenciales, posiblemente debido a que se trata de una problemática de escasa trayectoria académica: “en las últimas décadas, las tecnologías de la información y la comunicación se han ampliado enormemente” (p. 147); “Internet está cada vez más presente en nuestras vidas” (p. 166); “Las TIC han multiplicado el acceso a la información” (p. 86) (ver a continuación) imágenes 58 y 59):

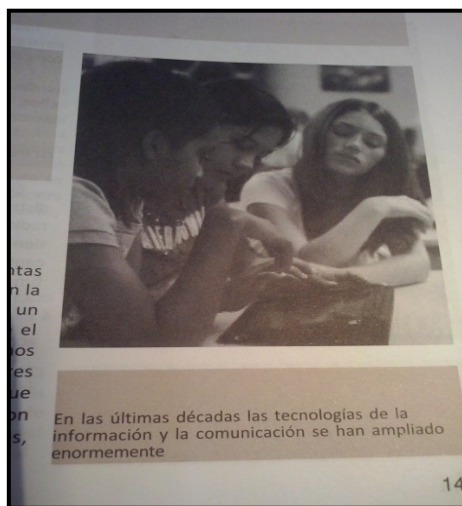


Imagen 58



Imagen 59

Creemos importante recalcar que en esta sección no predominan fotografías o componentes lingüísticos que puedan articularse con el universo cultural de los jóvenes²¹ como por ejemplo, películas, videos, revistas, videojuegos, grupos musicales, clubes de fútbol, entre otros objetos posibles de consumo. Esto contribuye a que *Introducción a la Comunicación* construya representaciones más ligadas al mundo adulto que al mundo juvenil.

La sección de cierre

²¹Entendemos aquí la noción de “joven” o “juvenil” de la misma forma que lo hace Reguillo Cruz (2000), es decir, como una categoría sociocultural no-homogénea y no-biológica, que conforma un conjunto de esquemas de representación en donde se configuran campos de acción diferenciados y desiguales. Como destaca la autora, para entender las culturas juveniles es fundamental “partir del reconocimiento de su desarrollo dinámico y discontinuo”.

En esta sección, encontramos, al final de los capítulos y bajo la forma de recuadros, una serie de actividades, consignas o guías de preguntas que, en cierta medida, tienden a efectuar una conclusión generalizada” del segmento desarrollado. La lógica que opera al interior de este apartado suele variar conforme se avanza en la lectura del manual, es decir, también pretende fomentar – como lo señalamos anteriormente– la construcción gradual del conocimiento.

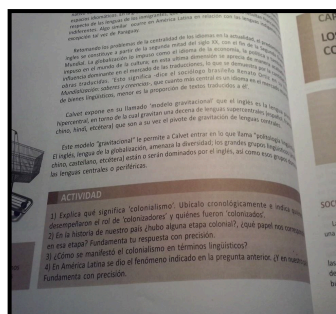


Imagen 60

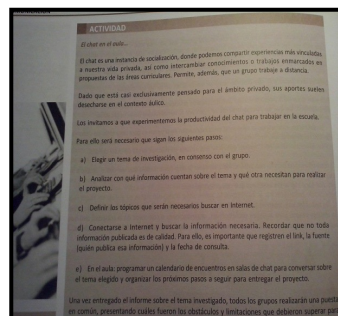


Imagen 61

Por ejemplo, en las primeras unidades se manifiestan actividades de cierre que apuntan a grados conceptuales de relativo nivel cognitivo y a realizarse de manera individual:

Define con tus palabras qué es Comunicación (Cap I, p. 8)

Explica con tus palabras el significado de esta frase: “la comunicación permite el acercamiento, manifestando al mismo tiempo, el límite impenetrable de todo acercamiento” (Cap. II, p 44).

¿Cómo se manifestó el colonialismo en términos lingüísticos? (Cap III, p 66).

En cambio, desde el capítulo *cuatro* en adelante, las tareas propuestas por el enunciador-autor implican actividades que involucran procesos cognitivo-reflexivos más complejos, como “debates”, “producciones”, “dramatizaciones”, entre otros, los cuales, generalmente, deben realizarse de manera grupal:

¿Cuál de las dos teorías les parece la más apropiada? Si el profesor/a está de acuerdo pueden hacer una puesta en común y sacar algunas conclusiones. (Cap IV, p. 88).

Les sugerimos una tarea de expresión gráfica para realizar en clase. Representen cómo influyen los medios de comunicación en nuestras vidas (...) (Cap. V, p. 118).

Una sugerencia, podrían organizar un debate en clase, siguiendo las pautas proporcionadas en el capítulo (...) (Cap VI, p. 146).

Conversa con tu compañero de banco y opinen qué piensan de los estereotipos. Pongan sus conclusiones por escrito. (Cap. X, p. 170).

Si bien las consignas apuntan a la realización de tareas metacognitivas²², las mismas no

²² Se trata de acciones que permiten generar una autorreflexión sobre el desarrollo del propio aprendizaje. Por ejemplo, las tareas de producción (escritura de un texto periodístico, confección de un afiche, redacción de un aviso publicitario), implican tareas metacognitivas que ayudan a poner en relación la dimensión teórica con la dimensión práctica.

suelen acompañarse de fotografías o de elementos visuales, como por ejemplo, tapas de las primeras planas de los diarios, viñetas de historietas o “capturas” de publicidades o películas, videojuegos y/o películas. Esto permitiría lograr, no solo un trabajo concreto con los objetos de los medios masivos de comunicación, sino también, un cruce teórico-didáctico multidisciplinario (característico de las Ciencias de la Comunicación) entre el discurso pedagógico y otros tipos discursivos como el político, el publicitario o el cinematográfico. Consideramos, además, que sería interesante reforzar el constituyente icónico-indicial del manual, a partir de la incorporación de colores, recuadros, mapas conceptuales, diagramas, para optimizar la utilización de este instrumento pedagógico.

› *La composición interna de Educar*

En relación con la composición interna de *Educar*, es decir, la que se corresponde con la sección de “Comunicación”, vemos que en ella los materiales se expanden, proliferan y se diversifican en torno de *tres grandes campos semánticos*: los contenidos “colaborativos”, los contenidos “instructivos” y los contenidos “informativos”. Si bien, como indicamos en el párrafo anterior, los recursos ya poseen una denominación específica en la herramienta de *filtro*, también se podría agruparlos en categorías que pertenecerían ya sea al componente lingüístico, ya sea al icónico. Es importante resaltar la idea de que, a diferencia de *Introducción a la Comunicación*, la disposición textual del portal educativo no manifiesta una estructuración *consecuente* – como sí habíamos advertido en el manual–, sino *variable*, con lo que se contribuiría a generar un *efecto de desorganización* relativamente importante. A continuación, exploraremos sus mecanismos de funcionamiento:

Los contenidos colaborativos

Los contenidos colaborativos que se presentan en *Educar* son variados y de naturaleza divergente: videos, weblogs, programas radiales, diseños multimediales, tutoriales para el uso de softwares, entre otros insumos; pero, en términos generales, los une un punto en común: *el uso de la tecnología*. Se trata de recursos que, de una u otra manera, ponen en escena las producciones colectivas realizadas por los estudiantes –de “todo el país”–, a partir del uso de las netbooks, en consonancia con el programa *Conectar Igualdad* y canal *Encuentro*. De esta manera, la consigna pareciera ser el hecho de narrar algunas experiencias escolares promovidas por el uso de las TIC.

Estos materiales pueden dividirse entre las producciones *profesionales* (creadas por *Educar*, en donde se construye la figura de un enunciatario “idóneo”) o las *amateurs* (desarrolladas por alumnos, por lo que aquí se construye un enunciatario “inexperto”, aunque con cierta tendencia a la profesionalización). A diferencia de *Introducción a la Comunicación*, los jóvenes predominan en casi todas las secciones de la plataforma, como productores, artistas, investigadores, científicos y, en sus realizaciones, la tecnología es el principal elemento *mediador*. Todos los procedimientos discursivos tienen el mismo punto de llegada: construir al sujeto pedagógico como protagonista de

la educación y de la historia, lo que en términos de Fabbri (2000), se trataría de un signo pasional orientado al saber y al conocimiento:



**Escuela Secundaria n° 5039
"11 de septiembre"
Salta**



**Escuela de Educación Especial
"Próspero García"
San Miguel de Tucumán**

Los videos *profesionales* suelen comenzar con planos generales que muestran diferentes paisajes, lugares o fenómenos naturales de la provincia en la cual se sitúa la escuela (usualmente, localizada en el interior del país). Están acompañados, a su vez, por una música que connota el espacio de procedencia y cuya función es la de situar al espectador respecto de ciertas prácticas culturales tradicionales del lugar. Por lo general, también se exhiben planos cortos de los alumnos realizando alguna actividad con las netbooks dentro de la institución (un programa radial, una cortina musical, un sketch televisivo) en articulación con una voz en off "síncrona"²³ (sea de la docente o de algún alumno) que relata las ventajas y los usos de las computadoras en su práctica escolar cotidiana y cómo estos dispositivos perfeccionaron la enseñanza. Una de las docentes, explica la actividad de la siguiente manera:

Bueno chicos, hoy vamos a usar uno de los programas que viene en las netbooks que es el Audacity, este es un programa para grabar sonido. Lo que les pido es esto: que ustedes se imaginen a un científico. Ese científico tiene que estar haciendo una investigación. Estos científicos van a un programa de radio como invitados, y el periodista del programa le hace una entrevista para que le cuente cuál es la investigación que está haciendo. Se reparten los roles: quién va a ser el científico o la científica, quién el periodista o la periodista. Y la única obligación de esta consigna es que tienen que hablar todos, no puede haber ninguno que no hable. [Fernanda Planels, docente de Filosofía]

²³Según Bourdon (1997), quien analiza los mecanismos discursivos del fenómeno del "directo" en el dispositivo televisivo, la voz en off 'síncrona' es un elemento técnico que está 'por fuera' de la imagen, pero ella fue registrada en el campo de las cámaras del directo y puede volver en todo momento a anclarse en la imagen (como la voz en off del participante en un debate).

En este fragmento, no solo encontramos una representación particular del joven (científico/investigador, federal) sino también, una construcción *particular* de la institución escolar, es decir, un espacio abierto a los escenarios tecnológicos del futuro.

Con respecto al segundo tipo de producciones, es decir, las *amateurs*, podríamos indicar que ellas poseen una estética “casera” –debido a que no predominan recursos técnicos variados como encuadres, montajes, sonidos o planos–, y pueden ser desde videos ficcionales hasta programas televisivos que narran problemáticas sociales o barriales, desde la propia óptica de los estudiantes:



“El Monstruo del Bullying”²⁴



Programa “Cronistas Barriales”²⁵

En general, estos materiales suelen estar acompañados de hipervínculos localizados en las zonas paratextuales que apelan directamente al destinatario-alumno y lo incitan a realizar actividades similares, ya que los títulos indican expresiones como: *¿Querés hacer tu propio programa?*, *Audacity* [programa de edición de audio y video], *“Los jóvenes productores de medios culturales”*, *“estudiantes mendocinos construyeron un aerogenerador para una escuela albergue”*, entre otros.

En estos documentos, encontramos, principalmente, dos condicionamientos, uno relativo al dispositivo y otro al efecto de sentido que se construye: por un lado, a nivel estructural, notamos que los contenidos se encuentran duplicados (a veces, aparecen en la sección de “experiencias”, otras veces en “noticias” o en el módulo “proyecto”, generando, como ya lo advertimos, un importante *efecto de desorganización*), por otro lado, a nivel semántico notamos que hay una sobredimensión de la escuela de gestión pública, excluyendo, por ejemplo, colegios de gestión privada, ámbitos de educación no-formal (como los bachilleratos populares) u otros espacios educativos alternativos, tales como las escuelas de reingreso o los institutos de formación de

²⁴ Video ganador del concurso “voces de los jóvenes” realizado por estudiantes de una escuela ubicada en Avellaneda, Provincia de Buenos Aires.

²⁵ Programa televisivo realizado por estudiantes de Quilmes que narra diferentes problemáticas sociales presentes en los barrios. La iniciativa - impulsada por la Universidad Nacional de Quilmes -, busca capacitar a los jóvenes del conurbano bonaerense en lenguaje, producción y posproducción audiovisual.

jóvenes y adultos. Si bien subyace una estrategia discursiva propensa a la “democratización” y a la “diferencia” (Novoa, 2009), la heterogeneidad y pluralidad que el portal intenta manifestar es más bien aparente, ya que se muestra dinamizando *una* verdad homogénea e irrevocable

Los contenidos instructivos

Los contenidos “instructivos” que hemos agrupado se encuentran dirigidos, principalmente, al destinatario-docente y suelen presentarse dentro de las categorías “actividades” y “secuencias didácticas”, o bien, en los segmentos “colección” y “manual/tutorial”. Entre ellos, podemos destacar video-tutoriales, pautas para la realización de trabajos prácticos, guías de preguntas o actividades, modelos de evaluación, entre otros materiales didácticos. En términos de Werlich (1975), se trata de tipos textuales que, dada su coherencia y completitud, aparecen estructurados en torno de una base temática directivo-descriptiva común, cuya principal finalidad reside en brindar indicaciones futuras, sugerencias o regular el comportamiento pedagógico de los enunciatarios:

Los géneros periodísticos. La noticia

Este recurso propone un abordaje de los géneros discursivos propios de la prensa y de la noticia en particular, como parte un conjunto de actividades para trabajar en el aula los textos que se producen y circulan en la esfera de la actividad periodística.

Actividad 2: la noticia

Luego de la actividad anterior -que podrá servir para la presentación general del tema, en caso de que lo consideres necesario-, los alumnos podrán empezar a concentrarse en cada uno de los géneros puntuales. Es recomendable que en primera instancia trabajen con los géneros del periodismo tradicional, de manera que se familiaricen con los formatos textuales, para luego pasar a explorar el terreno de la prensa on line y producir textos digitales.

En cuanto al primero de los géneros periodísticos que te proponemos abordar, podrás realizar una actividad secuenciada:

Paso 1

En primer lugar, podrás indicarles a tus alumnos que observen la presentación [Características y estructura de la noticia](#).

Paso 2

A partir de la información que allí se brinda, podrán seleccionar un grupo de noticias en papel y analizar sus rasgos.

Paso 3

Luego, podrán realizar una búsqueda digital para cotejar las diferencias y similitudes que presenta este género periodístico en cada uno de los soportes: extensión, lugar del destinatario, actualización del contenido, complemento del texto no solo con imagen fija, etc.

Paso 4

Finalmente, podrás invitar a los alumnos a participar de Wikinoticias. Se trata básicamente de una wiki especializada en noticias, es decir, en donde los usuarios pueden publicar, leer y comentar noticias.

En cuanto a la información necesaria para realizar este trabajo, podrás consultar enlaces para conocer [qué es una wiki](#) y ver un video explicativo junto a tus alumnos: [en inglés](#) o [doblado al castellano](#). También será útil que los alumnos naveguen el sitio de [Wikinoticias](#) para comprender su funcionamiento y se informen sobre [cómo participar](#).

En cuanto a los contenidos, tendrán que aplicar en esta etapa de trabajo lo que hayan aprendido sobre la redacción de noticias: seleccionar información, procesarla, transformarla en un texto propio, editar la nota y publicarla. Por otra parte, mediante el uso de esta herramienta, lograrán un acercamiento profundo a los aspectos formales de las noticias digitales y, simultáneamente, comenzarán a familiarizarse con el lenguaje de la [Web. 2.0](#). El video [Web 2.0: la revolución social de Internet](#) te permitirá tener más información sobre este tema.

Comparando tapas

Guía para analizar las tapas de diferentes diarios.

1. Trabajen en clase los siguientes conceptos y líneas de análisis de medios: Contrato de lectura. Elementos de portadas de diarios Orden del contacto.

2. Analicen diferentes tapas de diarios del mismo día. Pueden utilizar las siguientes



Usar otros recursos de los Materiales multimedia o buscar en la web en los sitios señalados en Materiales multimedia o en otros.

Tengan en cuenta:

- los distintos recursos que emplean para marcar la jerarquía asignada a las noticias;
- los temas o contenidos que jerarquizan;
- las marcas de acercamiento o distancia con el lector;
- la forma en que se relacionan las imágenes con los textos que las acompañan;
- los diferentes contratos de lectura que proponen.

El trabajo puede finalizar de diferentes maneras:

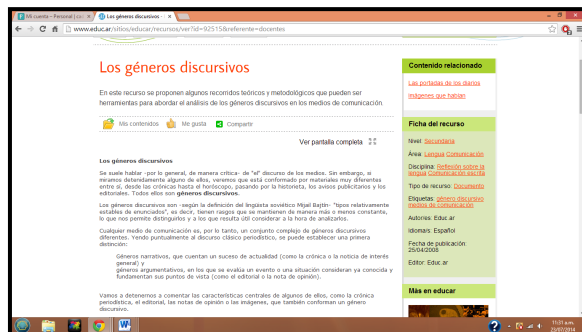
- Que cada alumno escriba un texto con una síntesis de su análisis fundamentado, a la manera de un ensayo.
- Una muestra en la escuela a través de una cartelera donde se exhiban las tapas con su análisis.
- Una presentación digital explicando las diferencias utilizando fragmentos de la página, animaciones.

Como puede evidenciarse, en la mayoría de estos recursos, el texto lingüístico ocupa gran parte del ancho de página y no predominan los colores, los videos, los recuadros o el uso de “destacados” para resaltar ciertas ideas o conceptos “clave” –la información se despliega de manera similar a un libro de texto convencional–, por lo que el discurso se asemejaría al académico-científico.

En este segmento detectamos varios problemas: por un lado, –tal como lo manifestamos en el párrafo anterior–, nuevamente los recursos se exhiben tanto en una categoría como en otra; a su vez, en oposición a la configuración discursiva presente en *Introducción a la Comunicación*, en *Educación* las actividades no están acompañadas de un texto lingüístico expositivo-argumentativo que permita identificar la coherencia de la consigna y tampoco se tiende a explicitar las condiciones de producción del material didáctico, es decir, no encontramos las referencias bibliográficas correspondientes. Por otro lado, ¿Cómo se aprovecha la interactividad del medio? ¿Dónde están los videos, los hipervínculos, las imágenes, los colores, las notas de interés, los videojuegos que permitan “explotar” el carácter indicial y simbólico del dispositivo? ¿En qué se diferencia una presentación de este estilo con la efectuada en un formato impreso? ¿Por qué como docentes elegiríamos un material de estas características para trabajar con los alumnos? Asimismo, ¿quién es el productor de este material? ¿Cuál es la legitimidad del mismo si no tenemos información respecto de sus autores?

Los contenidos informativos

Los contenidos informativos pueden dividirse en dos *subgrupos*: aquellos vinculados con ciertos eventos o actividades de interés que tienen una finalidad pedagógica “implícita” (como por ejemplo, entrevistas, noticias, agenda, recursos especiales) y aquellos relacionados con aspectos estrictamente teóricos o conceptuales, que tienen una fundamentación pedagógica “explícita” (entre ellos, podemos destacar documentos, videos, infografías o libros digitalizados):



Captura 62



Captura 63²⁶



Captura 64²⁷

²⁶Martín Varsavsky, empresario argentino de telecomunicaciones y nuevos medios.

²⁷ Cecilia Sagol, investigadora argentina especialista en nuevas tecnologías y, como indicamos, directora del contenido del sitio educativo.



Captura 65²⁸



Captura 66²⁹

Multiespacio Patria Tecnópolis: la educación hace patria

El Ministerio de Educación de la Nación está presente en la megamuestra de ciencia y tecnología con el multiespacio "Educación, fundamento de la patria de todos". Allí ofrece una experiencia física y virtual destinada a explorar la patria, en espacios lúdicos e interactivos.



Captura 65

En relación con la *captura 62*, podríamos señalar que la mayoría de los documentos presenta características expositivo-argumentativas, reúne temas variados y, en cierto sentido, trata

²⁸ Video que narra la historia y el desarrollo de la radio en la Argentina.

²⁹ "Mejor que decir es mostrar. Medios y política en la democracia Argentina", libro electrónico escrito por Gabriel Vommaro.

la relación entre la comunicación y los medios masivos (entre los cuales se hallan los géneros discursivos, la televisión, la radio, las nuevas tecnologías y su impacto en los procesos de informatización), pero no posee una etiqueta temática más general que las aglutine, lo que permitiría construir una lectura organizada. Por otro lado, en general, son materiales que no cuentan con referencias bibliográficas; en este sentido, el discurso se vuelve monódico y autorreferencial y, en gran parte de ellos, no se recurre a la utilización de videos o imágenes para facilitar el proceso de comprensión del texto. También notamos que a nivel temático prevalecen contenidos “aplicacionistas” y no se destacan debates o polémicas ni tampoco corrientes de pensamiento que se presenten como fuentes teóricas originarias de la Comunicación. A su vez, no hemos encontrado actividades o consignas que se desprendan de los textos lingüísticos y que tengan por función acentuar el carácter pedagógico del dispositivo.

Respecto de las *capturas 63 y 64*, en *Educar* también se encuentran videos en los que suele entrevistarse a especialistas, empresarios o investigadores reconocidos, quiénes brindan su opinión, generalmente, sobre el impacto de las nuevas tecnologías o los nuevos medios. Sin embargo, los principales condicionamientos operantes en estos recursos son, por un lado, su baja calidad técnica y, por el otro, su tendencia a visibilizar voces nacionales, ignorando por ejemplo, autores latinoamericanos o internacionales. Asimismo, los temas están vinculados, comúnmente, con el uso de las TIC en el aula, por lo que la representación de la comunicación asume un carácter fuertemente instrumentalista. Algo similar ocurre con las *capturas 65 y 66*: los contenidos audiovisuales incorporados (*ciertos* libros digitalizados o videos que narran la historia de algunos medios como la radio) guardan una estrecha relación con la Comunicación, pero aparecen restringidos *solo* al ámbito nacional, al tiempo que no manifiestan temáticas vinculadas con los intereses juveniles de los estudiantes sino que forman parte del universo adulto.

Por último, en relación con la *captura 65*, en *Educar* también predominan espacios propagandísticos en los cuales se despliegan actividades organizadas por el gobierno nacional (apertura de Tecnópolis, desarrollo de dispositivos tecnológicos o eventos desarrollados por el Ministerio de Educación de la Nación).

Hasta aquí, cabe preguntarse, ¿a qué responde esta lógica? ¿Por qué prevalecen ciertos recursos didácticos y no otros? *Educar* no pareciera ser un *simple* portal en el cual se depositan insumos para ayudar a los docentes y a los alumnos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; actúa también como un modelador de conducta en el que se construye una identidad socio-escolar homogénea, sin matices, uniforme, y en la cual se define, a su vez, cómo debe ser y cómo no debe ser la educación.

> **Bibliografía**

- ALESSANDRIA, Jorge (1996): Imagen y metaimagen. Enciclopedia Semiológica, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Eudeba.
- ALVARADO, Maite (1994): Paratexto. Enciclopedia Semiológica, Instituto de Lingüística, Facultad de

- Filosofía y Letras. Buenos Aires: Eudeba.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline (1984): "Hétérogénéité(s) énonciative(s)", en *Langages*, N° 73, pp. 98-11. París: SEDES.
- BAJTÍN, Mijaíl (1998[1979]): *Estética de la creación verbal*. México D.F.: Siglo XXI.
- BERNSTEIN, Basil (2005[1975]): *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- BOURDON, Jérôme (1997): "El directo: una política de la voz o la televisión como promesa incumplida", en *Réseaux*, N° 81. Champs-sur-Marne: Université de Marne-la-Vallée y France Telecom I+D.
- BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (1993): "Análisis del discurso y educación", en *Documento DIE*, N° 26. México D.F.: Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- CARLI, Sandra (2012): "Conocimiento y universidad en el escenario global. La crítica al universalismo y la dimensión de la experiencia", en *Giros teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades*. México D.F.: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de México.
- CASETTI, Francesco y ODIN, Roger (1990): "De la paleo a la neo televisión, Aproximación semio-pragmática", en *Communications*, N° 51. Catalunya: Universitat de Girona.
- CHARTIER, Anne-Marie y HÉBRARD, Jean (1994): *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.
- CHEVALLARD, Yves (1991): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: FCE.
- FABBRI, Paolo (2000): *El giro semiótico*. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA NEGRONI, María Marta, ESTRADA, Andrea y RAMÍREZ GELBES, Silvia (2006): "Polifonía y objetividad. Las no coincidencias del decir en el abstract científico", en *Hispanismo: discursos culturales, identidad y memoria*, Vol. III, pp. 378-389. Tucumán: FFyL-UNT.
- GREIMAS, Algirdas Julius y COURTÉS, Joseph (1979): *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- HYLAND, Ken (2000): *Disciplinary discourses, Social Internactions in academic writing*. London: Longman.
- Ley n° 24.195. Ley Federal de Educación. 1993. Congreso de la Nación Argentina, Argentina http://www.fadu.uba.ar/institucional/leg_index_fed.pdf
- Ley n° 26.206. Ley de Educación Nacional. 2006. Congreso de la Nación Argentina, Argentina. Disponible: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- MARTÍN-MENÉNDEZ, Salvio (1998): *El discurso del libro de texto: un enfoque pragmático-discursivo*. Actas XIII Congreso AIH (Tomo III). Madrid: Centro Virtual Cervantes.
- MIGNOLO, Walter (2001): *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones El Signo.
- PIETTE, Jaques (1998), "¿Qué es un receptor crítico?", en Conferencia en Congreso Nacional, "El diario en la escuela". Bahía Blanca: Now.
- REGUILLO CRUZ, Rossana (2000): *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá:

Norma.

- SCOLARI, Carlos (2008): *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- TOSI, Carolina (2010a): El mercado de los libros de texto. Un análisis sobre el proceso de edición. IX Congreso Argentino de Hispanistas. La Plata, 27-30 de abril, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en actas: <http://ixcah.fahce.unlp.edu.ar/actas/tosi-carolina>
- TOSI, Carolina (2010b): “Los mecanismos de incorporación del léxico disciplinar en manuales escolares de secundario. Un enfoque polifónico-argumentativo”, en *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Castel y Cubo Editores.
- TOSI, Carolina (2010c): “Argumentatividad y polifonía en libros escolares. Un análisis microdiscursivo en libros de texto argentinos”, en *Álabe*, n° 2, pp. 1-22. Almería: Ediciones Nuevos Rumbos.
- TOSI, Carolina (2011b): “Puesta en escena discursiva y ethos pedagógico. Acerca de la subjetividad y la polifonía en libros de texto de Secundario”, en *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*, pp. 151-186. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- VERÓN, Eliseo (1995 [1984]): *Semiosis de lo ideológico y del poder. La mediatización*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones CBC.
- VERÓN, Eliseo (1997 [1994]): “De la imagen semiológica a las discursividades. El tiempo de la fotografía”, en *Espacios públicos en imágenes*. Barcelona: Gedisa.
- WEINRICH, Harald (1975): *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.
- WERLICH, Egon (1975): *Typologie der Texte*. München: Fink.

Investigación acerca de representaciones y usos de las TIC en sujetos en formación docente

Schwartz, Gladys Catalina/ UNRC- schwartzgladys@gmail.com

Lladser, María Cecilia/ UNRC - lladserc@gmail.com

Eje: Estudios sobre Educación y Tecnologías

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras Clave: Formación docente. TIC. Representaciones y Uso*

> Resumen

Esta ponencia se enmarca en un Proyecto de Investigación¹, titulado “la práctica docente con TIC en el área de Ciencias Sociales y Biología”, cuyo objetivo es comprender representaciones acerca de TIC y las modalidades de uso en la práctica docente.

Nos preguntamos, ¿Qué representaciones de la práctica docente con TIC poseen estudiantes avanzados de los profesorados de la UNRC y docentes en ejercicio en escuelas del nivel medio educativo, incorporadas al programa de “Conectar Igualdad”.

Consideramos que las representaciones conforman categorías que se aproximan más a los modelos de enseñanza espontaneistas y técnicos.

En tanto las representaciones son complejas y en permanente movimiento, a veces contradictorias y los actores sociales atribuyen significados diversos a sus acciones e interacciones dentro de un contexto histórico y social determinado, en esta investigación se utiliza una lógica cualitativa que enfatiza el descubrimiento, la inducción analítica y la comprensión.

Aceptando que “proceso de indagación y teorización sobre prácticas profesionales de los prácticos que se proponen mejorar lo que hacen a partir de comprenderlo” (Arnal et. al. 1992), en una acción conjunta se adopta un modelo metodológico en colaboración.

Se operativiza con un conjunto de técnicas: muestreo intencional, Grupo focal, encuesta, método comparativo constante, y para su validación, la triangulación.

En esta ponencia se presentan las categorías de representaciones constituidas por estudiantes de los profesorados en Ciencias Sociales, el uso que realizan de las TIC en los procesos académicos y la integración curricular de las TIC en proyectos educativos.

¹ Integrado al Programa de Investigación “La práctica docente con TICs. Representaciones de docentes y estudiantes de profesorados”. Dirigido por Gladys Schwartz. Evaluado y subsidiado por la SECyt. UNRC. 2012-2014

Considerando que las TIC, en tanto sistema simbólico son estructurantes de sujetos y sociedades y los planteos realizados en las políticas educativas en relación con la alfabetización digital y la promoción del uso de computadora, se podría afirmar que la implementación de las TIC en la enseñanza es una problemática social que demanda una reflexión profunda sobre el sentido de realidad del mundo, del hombre y de la sociedad, de allí su relevancia como problemática de investigación.

› *Investigación acerca de representaciones y usos de las TIC en sujetos en formación docente*

Por ser la sociedad actual, una sociedad de la información en donde los procesos de selección de información relevantes y su transformación para la acción es una de sus características (Ramón Flecha, Jesús Gómez y Lidia Puigvert) y por nuestro interés especial en la formación de sujetos futuros docentes, seleccionamos para investigar, las prácticas con las TIC en educación, desde una dimensión social y desde el enfoque socio pedagógico crítico.

Asimismo, las políticas educativas de provisión de TIC y conectividad en escuelas de Nivel Medio y por la posibilidad de diferentes modelos de enseñanza con TIC (Schwartz.2008), llevó al grupo de investigación a plantear un proyecto titulado “*La práctica docente con TIC en el área de Ciencias Sociales y Biología*”².

En dicho proyecto se plantea el siguiente **problema**:

¿Qué representaciones de la práctica docente con TIC poseen los estudiantes avanzados de los profesorados de la UNRC, en esta sociedad de la información?

¿Qué representaciones de la práctica docente con TIC poseen los docentes en ejercicio en escuelas del nivel medio educativo, incorporadas al programa de “Conectar Igualdad”?

Es **propósito** de la investigación; *Comprender las representaciones de estudiantes avanzados de los profesorados de Ciencias Sociales y Biología y de docentes en ejercicio del área de ciencias sociales y ciencias naturales del nivel medio educativo, acerca de las TIC y las modalidades de uso en su práctica docente e interpretarlas desde teorías socio pedagógica didácticas.*

En el abordaje teórico metodológico, se explicitan conceptualizaciones entre las que se destacan:

- La construcción social de la “realidad social” y la posibilidad de su transformación por la toma de conciencia y la acción articulada de los sujetos sociales. El hombre tiene la capacidad de intervenir activamente en la realidad natural y sociocultural pudiendo actuar para mantenerla o para transformarla.

² Integrado al Programa de Investigación “La práctica docente con TICs. Representaciones de docentes y estudiantes de profesorados”. Dirigido por Gladys Schwartz. Evaluado y subsidiado por la SECyt. UNRC. 2012-2014

- La educación como práctica social, socialmente construida, determinada y comprometida con opciones de valor y los estudiantes como “sujetos” sociales, psíquicos, históricos, cognoscentes que organizan la experiencia personal, dándole significado a las situaciones de vida. “Sujetos” de lenguaje y acción que aprenden a ser miembros de la sociedad interiorizando el mundo social.
- La práctica docente como una práctica teleológica que pone en juego saberes, actitudes, competencias en un quehacer social para la que la Universidad los habilita. Por ser la práctica docente una práctica social es socio histórica lo cual implica ser situada y que el sujeto con autonomía pueda asumirla con diversidad de alternativas.
- Las TIC pueden ser analizadas con una mirada técnica, artefactual e instrumental, una mirada psicosocial y una mirada socio-crítica. Desde la primera perspectiva se puede definir como conjunto de procesos y productos derivados del uso de computadoras y redes de conectividad, para el almacenamiento, procesamiento y transmisión de información, como proceso de comunicación. Son medios de información y comunicación.

Desde la perspectiva psicosocial, las TIC forman parte del entorno del sujeto, un entorno estructurado que participa en el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes (...). Es decir una estructura estructurante del sujeto.

Desde una perspectiva socio crítica las TIC se consideran sistema de control y sistema simbólico. Es decir estructuras que organizan y posibilitan el control a la vez que por el sistema de códigos que distribuyen pueden generar un imaginario coherente con alguna finalidad social. Con potencialidad para constituir en el sujeto y en los grupos sociales un sentido de realidad del mundo, una percepción y nociones éticas, estéticas y lógicas para el accionar social, es decir puede ir generando normatividad, modos de percibir el espacio y el tiempo y las formas de actuación.

En este sentido la integración de la tecnología digital en la práctica docente es planteada, como imposición de un “*arbitrario cultural*” (Bourdieu).

- Otro concepto importante en la investigación es la existencia de una diversidad de tecnologías de diferentes naturaleza y potencialidades, lo que hace que en la práctica docente sea necesaria su selección de acuerdo a una serie de criterios, entre los que se destacan: contenido educativo, propósito o intencionalidad docente, momento del proceso de enseñanza y aprendizaje..., asimismo existen diferentes modalidades de uso de las TIC en educación. Desde una modalidad espontaneísta, centrada en el dejar hacer, a una modalidad crítica que problematiza el medio como sistema simbólico e intenta formar al estudiante en la lectura del sentido de realidad y de acción que promueve pasando por una modalidad técnica cuyo objetivo es la enseñanza del uso de las TIC como herramienta.

Por ello, el plan de trabajo de la investigación, refiere a las representaciones de estudiantes avanzados de los profesorados y docentes en ejercicio como sujetos de la sociedad de la

información enfatizando concepciones y usos de las TIC en la práctica docente, en el marco de políticas públicas en educación.

El objeto de investigación se aborda con un enfoque teórico metodológico relacional y dialéctico, que lleva a considerar las representaciones relativas a la práctica docente en relación a lo social que conforma al sujeto sin determinarlo y a los sujetos como agentes de transformación.

El proceso metodológico que se adopta es el inductivo-analítico a través del cual se realiza la confrontación teoría-empírea y las unidades de análisis son las representaciones de estudiantes avanzados de los profesorados y docentes en ejercicio en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Se acepta que en un “*proceso de indagación y teorización sobre prácticas profesionales de los prácticos que se proponen mejorar lo que hacen a partir de comprenderlo*” (Arnal et.al.1992), en una acción conjunta, se adopta la lógica cualitativa, una metodología inductiva-analítica y un modelo metodológico en colaboración.

Asimismo su operativización se constituye con un conjunto de técnicas entre las que se destacan: el muestreo intencional, para determinar estudiantes y docentes en ejercicio participantes según área de conocimiento (Cs. Sociales, Cs. Naturales), el Grupo focal (Mónica Petrasi en Kornblit, 2007) con docentes de cada área y la encuesta a estudiantes avanzados, el análisis de políticas públicas y de las programaciones didácticas para la obtención de información.

Con el fin de organizar y analizar la información disponible para la categorización de las representaciones se utiliza el método comparativo constante. (Glasser y Straus, 1967) y para su validación, la triangulación, es decir, “*mirar los hechos desde distintos ángulos*”. Elliot, (1990)

➤ ***Algunos avances relativos a representaciones acerca de TIC en docentes en formación***

Si bien, la propuesta de investigación refiere a representaciones de la práctica docente con TIC, en una primera etapa se indagó las representaciones que los estudiantes de profesorado poseen acerca de TIC. En esta ponencia se presentan las categorías de representaciones constituidas por estudiantes de ciencias sociales, del profesorado en Geografía, el uso que realizan de las TIC en los procesos académicos y la integración curricular propuesta en proyectos educativos.

Representaciones acerca de las TIC

Se han identificado tres categorías de representaciones

a.- Dispositivos o herramientas de información

Algunos estudiantes representan las TIC como dispositivos, o herramientas vinculadas con la organización y el flujo de información, marcando como característica sobresaliente la rapidez y

facilidad del manejo y obtención de la misma y su carácter de nuevo, entendido como reciente. Son testimonios los decires siguientes:

“Son herramientas que me brindan datos, información.”

“Herramientas tecnológicas, que permiten el flujo de información de forma más rápida.”

“*Son tecnologías que permiten facilitar la búsqueda de información, [...]*”

“*Son avances que permiten una óptima y fácil manera de obtener información, [...]*”

b.- Dispositivos de comunicación

Algunas representaciones, vinculan las TIC con la comunicación y reflejan su potencialidad para lograr y mantener procesos comunicativos. Algunos lo consideran dispositivos materiales, otros hablan de técnicas o de sistema.

Al respecto los estudiantes dicen:

“Son nuevas técnicas [...] para la comunicación.”

“Sistema de comunicación [...]”

“Avances que permiten poder comunicarse.”

c.- Tecnología de la educación

La mayoría de los estudiantes representan las TIC en relación con la educación en general y los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular.

Encontramos estudiantes que consideran TIC, como “*Tecnologías diseñadas para la educación, para el uso de los alumnos y docentes.*”; o “*que permiten incorporar recursos didácticos.*”; o “[...] *mejorar el aprendizaje, relacionado con la educación.*”

Considerando estas representaciones desde la teoría se advierte:

Que las representaciones construidas por estudiantes avanzados de Geografía son muy simples y acotadas, no reflejan la doble naturaleza de las TIC.

La mayoría las considera como herramientas materiales y formales. Ninguna representación da cuenta de TIC como entorno y menos aún como sistema simbólico.

Expresan además el desconocimiento de su configuración histórica y de las finalidades de origen, ya que las consideran, recientes o bien recursos creados para la enseñanza y el aprendizaje.

Al considerarla simplemente como medio de información, de comunicación, de enseñanza y aprendizaje, se pierde la posibilidad de comprender las TIC como sistema complejo que constituyen un nuevo entorno demandante de conocimientos y habilidades específicas, y al mismo tiempo el reconocimiento de su potencialidad de control social y constitución de un nuevo relato.

Uso de las TIC en los procesos académicos

Con el mismo grupo de estudiantes se indagó acerca de las TIC empleadas en los procesos académicos de formación.

Los resultados de la encuesta realizada a estudiantes de los profesorados de Geografía y Filosofía del año 2012 nos muestran un grupo que ha realizado durante su carrera un **uso diferente de las TIC como medio y entorno de aprendizaje**.

Todos los estudiantes manifiestan utilizar Internet, y algunos dicen conocer criterios de validación de información.

Los estudiantes además manifiestan haber tenido una experiencia de aprendizaje con TIC como entorno por haber participado de un aula virtual, aunque sólo pocos sostienen haber participado de un Foro Virtual.

Más precisamente y para conocer el uso de TIC en el procesamiento de información se indagó acerca de los programas utilizados por los estudiantes encuestados. Llama la atención que la mitad no contesta, y el resto dice sólo conocer: Word, Power Point y Excel.

Esta experiencia de uso y la escasa formación en TIC propuesta por las currícula de formación docente podría estar sustentando las representaciones anteriormente explicitadas.

› *Algunos avances relativos a la integración curricular de TIC en programaciones didácticas*

El análisis y valoración de la integración curricular de las TIC en las programaciones didácticas considerando TIC usadas, pertinencia y finalidad del uso, momento del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el que se emplean y modalidad de implementación, posibilita expresar:

Las TIC seleccionadas por los estudiantes fueron variadas por su naturaleza, entre ellas encontramos páginas Web, videos, Google Earth, y Power Point. El uso de Internet estuvo relacionado con la búsqueda de información y su reorganización. En la mayoría de los casos las páginas Web fueron sugeridas por los estudiantes a sus alumnos. Por lo general la búsqueda hacía referencia a videos, información, mapas digitales, zonas geográficas; relacionados con los contenidos seleccionados.

La imagen, la iconografía, es un elemento fundamental en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Los estudiantes incorporan en sus programaciones tanto la imagen fija como dinámica y uno de los sistemas de reproducción de imagen dinámica (imagen en movimiento) como es el video. El empleo del video en el salón de clases facilita la construcción de un conocimiento significativo dado que permite concretizar conceptos de alto nivel de generalidad (límite, frontera) y posibilita vivenciar situaciones y procesos vinculados con la dimensión ambiental y sociocultural del espacio geográfico (catástrofes, diferencias ambientales y socioculturales, deterioro ambiental, entre otros). Se destaca además el potencial comunicativo de las imágenes, los sonidos y las palabras para

posibilitar distintos estilos de aprendizaje en los alumnos, pero especialmente la posibilidad que brindan de ubicación del sujeto en espacios a distancia y tiempos diferidos.

Otra tecnología seleccionada fue Google Earth que permite realizar viajes virtuales a cualquier lugar del mundo, explorar el relieve, edificios 3D y otras imágenes, buscar ciudades y sitios posibilitando observar los cambios producidos en el tiempo.

Asimismo el Power Point como tecnología de enseñanza y aprendizaje, exige asimilación y reorganización de información sobre diferentes fenómenos espaciales.

La incorporación curricular de las TIC exige una selección pertinente (en el sentido de adecuado) a la naturaleza del contenido, los propósitos educativos y el tipo de actividad propuesta, el interés de los estudiantes, los recursos informáticos disponibles, entre otros.

La totalidad de las propuestas didácticas evidenció que la selección de las TIC fueron adecuadas a la naturaleza del contenido y a las intencionalidades de las clases, entre otras, asimilación de conceptos, vivencia de situaciones de riesgo y catástrofes, comprensión de la desigual situación de diferentes partes del mundo y de situaciones de riesgo ambiental, lectura crítica de diferentes fuentes de información, interpretación de gráficos y variables, presentación de información reorganizada, lectura de mapas digitales, conclusiones y valoraciones, entre otras.

- Atendiendo a finalidad del uso desde un punto de vista pedagógico didáctico, observando la incorporación de las TIC, en el proceso de enseñanza o en las actividades propuestas a los estudiantes en los procesos de aprendizaje, se puede afirmar que los alumnos integran las TIC tanto en los procesos de enseñanza como para la realización de actividades de aprendizaje. Son técnicas utilizadas por el docente para brindar información sobre un tema, para presentar situaciones. Las propuestas didácticas incluyen también el uso de las TIC por parte de los alumnos para buscar información, vivenciar situaciones, leer mapas, reorganizar y presentar información de forma colaborativa.

Considerando los momentos del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el que se emplean, definidos según la propuesta ausbeliana, el análisis nos muestra que las actividades de las fases de procesamiento o retención, organización de información y reproducción fueron las elegidas como los momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje para el uso de las TIC. En ninguna propuesta aparecen como elementos incentivadores al inicio de la clase y sólo en una, en la fase de recepción o captación del objeto de conocimiento

Según los modelos pedagógicos didácticos de incorporación de las TIC en educación³, la modalidad de implementación que predomina es el modelo pedagógico técnico para la selección y ampliación de información, y las TIC fueron empleadas como herramientas en todos los casos y no como entorno.

³ La modalidad tecnológica requiere la enseñanza del uso de las TIC como herramienta, mientras que la modalidad crítica, desmitificadora incorpora la enseñanza de la vigilancia epistemológica y el análisis de los valores que sustentan la información haciendo explícito un contenido del currículum oculto. Asimismo, considera la modalidad del uso de las TIC como herramienta o como entorno.

No obstante cuando lo seleccionado para enseñar está vinculado con deterioro ambiental y diferencias socioculturales se adopta una modalidad didáctica crítica comunicativa, haciéndose presente la valoración, la crítica y el debate.

› *Un cierre transitorio para la reflexión*

Las representaciones expresadas por los estudiantes, por su simplicidad, por el énfasis en los aspectos tecnológicos considerándolas como conjunto de procesos y productos derivados del uso de computadoras y redes de conectividad, para el almacenamiento, procesamiento y transmisión de información, como proceso de comunicación; simplemente como medios de información y comunicación, su definición por el uso y el desconocimiento del contexto sociocultural de su desarrollo, es coherente con la modalidad de integración curricular que los estudiantes proponen en los proyectos educativos.

Los estudiantes a pesar de haber participado en aulas virtuales en el desarrollo de la carrera del profesorado, es decir, de haber vivido las TIC como entorno de aprendizaje, no la incorporan en las programaciones didácticas, ni proponen el uso de alguna tecnología en red, que favorezca el aprendizaje colaborativo.

Coherentemente con sus representaciones, no se problematizan las TIC como entorno, ni la consideran como oportunidad de generación de otras modalidades de aprendizaje, y de espacios movilizadoras de operaciones intelectuales que le demandará la sociedad actual. Esta problematización parte de la idea de considerar las TIC como generadoras de un nuevo entorno del sujeto diferente del entorno natural y social; un entorno estructurado que participa en el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes (...) del sujeto, es decir de su proceso de subjetivación. Lleva al docente a reflexionar y tomar decisiones vinculadas con el valor de dichos desarrollos cognitivos en una sociedad en donde las TIC, no sólo han cambiado los perfiles productivos, los ha generalizado, sino también las actividades culturales (servicios, diseños, productos, bienes simbólicos, conocimientos, instituciones, valores).

Al respecto, Castells, habla de un giro tecnológico en la sociedad actual que provoca un cambio sustancial en el mundo moderno y en particular en los principios de organización del conocimiento, el mundo del trabajo, las relaciones interpersonales y hasta la constitución de la identidad individual y colectiva y la construcción de la ciudadanía. *“Sin embargo, el problema está muy lejos de ser un tema técnico y se ubica en rigor en el centro de la escena cultural contemporánea”*. (Dussel 2010).

Profundizando el análisis de representaciones acerca de TIC expresada por estudiantes avanzados del profesorado, su uso en procesos de aprendizaje académicos y propuestas de incorporación de TIC en las programaciones didácticas, desde la dimensión sociocultural y atendiendo a la naturaleza del medio, es decir como sistemas de control y simbólico, se han visualizado muy escasa referencia al mismo.

Esta referencia se centra especialmente en el valor científico de la información, su actualidad y relevancia, lo que lleva al estudiante futuro docente a proponer videos, páginas, sitios a visitar para consultar información generando una serie de limitaciones en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. En primer lugar no los habilita para un uso de las TIC con vigilancia epistemológica, ni valorativa, para una práctica independiente, para una interactividad con la información y con los sujetos que posibilita la intervención, reescritura, modificación y cambio de sentido de los productos ya existentes es decir su resignificación. En este sentido Burn (2009); Henry Jenkins (2006) y Tyner y otros (2008) enfatizan las posibilidades que habilitan los nuevos medios a las prácticas con el conocimiento hablando de “permisibilidades” (*affordances*): acciones y procedimientos que permiten nuevas formas de interacción con la cultura, más participativas, más creativas, con apropiaciones originales.

Por otra parte, no se visualiza en las representaciones ni en las propuestas una referencia a las TIC como sistema simbólico, es decir con potencialidad para generar en sujetos y grupos un sentido de realidad y de accionar social. Ello implica un posicionamiento frente a las TIC diferente que también exige “permisibilidades” de diferente naturaleza y que exige un posicionamiento valorativo desde el cual aceptar o rechazar el sistema de códigos propuesto por las TIC.

Podemos, entonces preguntar ¿Cuál es, la incidencia de la integración curricular de las TIC?

Podríamos afirmar que la incidencia es múltiple, según la modalidad que el docente asuma. Si el docente asume un modelo tecnológico, la enseñanza del uso de las TIC se centra en actividades de contenidos procedimentales, en su mayoría, necesarios para el manejo de la computadora, como medio de información y expresión. Los docentes asumen un trabajo fundamentalmente técnico, adoptando la posición del informante del uso, una tarea puramente descriptiva sin realizar valoraciones ni reflexiones acerca de estos medios de información y comunicación, su origen, su desarrollo, sus potencialidades educativas.

Los alumnos se apropian de las formas de uso, en la mayoría de los casos en forma individual, significando más un entrenamiento con una herramienta para aprendizajes actuales y futuros. En general no tienen posibilidad de asumir una postura crítica ante las representaciones e información que circula.

Otra forma de incorporación curricular que tenga en cuenta las notas que caracterizan a las TIC como entorno, exigen operaciones individuales y colectivas que van constituyendo la estructura cognitiva del sujeto que aprende y a la vez, considerar que los productos sostenidos por las TIC son construcciones socio históricas que significan “la realidad” desde un posicionamiento cultural e ideológico. Para ello, no sólo se deberá enseñar el uso de las TIC, sino provocar la “deconstrucción” de sus productos, enfatizando los significados como construcciones socio histórico y con componente axiológico diverso.

Este modelo de enseñanza con TIC que podría denominarse crítico, desmitificador, se fundamenta en presupuestos conceptuales que consideran los fenómenos educativos como realidad ideológica, socialmente construida y comprometida con opciones de valor. Se inscribe en un modelo que reconoce al docente como sujeto y a la acción educativa como práctica social que debe intentar

una relación dialéctica teoría- acción y que implica un doble compromiso con la representación de la realidad que refleja y con los valores que sustenta.

Acepta la teoría con potencialidad para incorporar criterios ideológicos, valorativos e históricos para una valoración y acción de enseñanza fundada, pero la considera como una construcción en la acción y para la acción.

También los procesos de enseñanza desde este modelo crítico, desmitificador, promueven el aprendizaje de conceptualizaciones, y capacidades para descubrir lo implícito de cada programa de televisión, la publicidad, los portales, ... la ideología imperante de los desarrollos tecnológicos, los propietarios y el control de las redes de comunicación... las intenciones más o menos escondidas de sus productores, las representaciones y estereotipos; las representaciones de realidad, los sistemas éticos, la valoraciones y prácticas socioculturales que promueven. Exige la incorporación en la enseñanza de criterios valorativos (ideológicos e históricos) y de compromiso ético (liberación y emancipación).

Podríamos sostener que es urgente una reflexión y toma de decisiones en los procesos formativos permanentes y sostenidos de los docentes. En dichos procesos formativos, sería necesaria la generación de espacios que promovieran conocer las TIC, no sólo como herramienta o entorno de enseñanza y aprendizaje sino también como sistema simbólico que desde su estructura, estructura a sujetos y sociedades.

Dicho conocimiento posibilitaría que el docente tome decisiones fundadas acerca del uso de las TIC y su adecuación a los propósitos educativos y la naturaleza de la disciplina que enseña.

Además, los planteos realizados en las políticas educativas en relación con la alfabetización digital y la promoción del uso de computadora, posibilita afirmar que la implementación de las TIC en la enseñanza es una problemática social que demanda una reflexión profunda sobre el sentido de realidad del mundo, del hombre y de la sociedad.

› *Referencias Bibliográficas*

- Arnal, J., Delio del Ricón, & Latorre, A. (1992). Investigación educativa. Barcelona: Labor
- Burn, A. (2009). Making New Media. Creative production and digital literacies. Nueva York: Peter Lang.
- Bourdieu, P. (1988). La distinción, criterios y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. & Waqquant, L. (1995). Respuestas por una antropología reflexiva. México: Grijalbo. Observatorio Ciudadano de la Educación. OCE.
- Castells, M. (1999). Genesis de un nuevo mundo. Rev de Occidente. Enero N °140
- Castells, M. (2009) Comunicación y poder. Madrid: Alianza Editorial.
- Dussel, I. & Quevedo, L. (2010). Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital Ponencia presentada al VI Foro Latinoamericano de Educación. Educación y nuevas tecnologías. Buenos Aires: Santillana.
- Elliot, J. (1990). Investigación-Acción en educación. Madrid: Moratta
- Flecha, R.; J. Gómez, & Puigvert, L. (2001). Teoría sociológica contemporánea. Barcelona: Paidós

- Glaser, B & Strauss, A. (1967) *The discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*.
New York: Aldine Publis & hing Company.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios*. Barcelona: Paidós.
- Perazza, R. (2010) *Informe de Investigación: Los videojuegos educativos en la escuela*. Buenos Aires:
OEI/FLACSO/RELE/AECID
- Schwartz, G. (2008) *Las TIC en la formación y la Práctica Docente: Un enfoque integral*. En *Revista Cronía
Sociedad, Educación y Aprendizaje*. Vol. 5 Nº 1. 2008. 358:367
- Tyner, K. (2008). *Breaking out and fitting in: Strategic uses of digital literacies by youth*. ESRC Seminar
Series on The educational and social impact of new technologies on young people in Britain,
(Disponible en: <http://www.esrc.ac.uk/ESRCInfoCentre/about/CI/events/esrcseminar/index.aspx>).