



**CONGRESO
IBEROAMERICANO**
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO
IBERO-AMERICANO**
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

ESCRITURA CON TIC: RASGOS Y DESAFÍOS DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE

MARQUEZ, A.

ESCRITURA CON TIC: RASGOS Y DESAFÍOS DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE

Autora: Alejandra Márquez porf.ale.marquez@gmail.com

Centro de Trabajo: [-Facultad de Humanidades-
Universidad Nacional de Catamarca- Argentina](#)

RESUMEN

La presencia de la Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es una realidad que se manifiesta de diversos modos en el escenario escolar. En las escuelas privadas, mediante iniciativas institucionales que autogestionan el funcionamiento de salas de informática y/o la conexión a Internet; en los establecimientos públicos, a través de la entrega de equipos portátiles distribuidos por programas oficiales de inclusión digital (Conectar Igualdad). Junto con estas líneas de acción sistemáticas, dicha presencia se manifiesta también con los equipos que espontáneamente portan y utilizan los alumnos -casi masivamente- como es el caso de los celulares, o en menor medida, las tablet. Pese a este contundente panorama general, y a la luz de las evidencias que relevan las investigaciones sobre uso educativo de las TIC, principalmente, a través del estudio de casos, se transparenta una realidad: la transformación sustantiva de las prácticas de enseñanza que las incluyen supondrá un paulatino proceso de acercamiento, distanciamiento y reacomodación entre las implicaciones socioculturales de los nuevos artefactos y los distintos aspectos de la cultura escolar. En virtud de lo expuesto, en el presente trabajo se brindarán notas y reflexiones desde la perspectiva de la enseñanza sobre las características y desafíos del tratamiento didáctico de la escritura en soporte electrónico. Ambos aportes se efectuarán a partir de los resultados obtenidos del análisis de un corpus perteneciente a una tesis de maestría y que incluye entrevistas a docentes y observaciones de clases de Lengua y Literatura realizadas en escuelas de la ciudad capital de San Fernando del Valle de Catamarca.

1. RESEÑA DE LA INVESTIGACIÓN MARCO

Para comenzar, aclaramos que los datos y referencias sobre los cuales se construye la presente comunicación forman parte de una producción mayor: la tesis de maestría titulada, “Prácticas de enseñanza con TIC: el caso del área Lengua y Literatura¹”, recientemente concluida.

La pregunta que motivó la organización y desarrollo de la indagación fue la siguiente: ¿Qué características disciplinares, pedagógicas y tecnológicas tienen las prácticas de enseñanza con TIC en el área LyL? Para responderla seguimos los siguientes pasos:

En primer lugar, diseñamos un estudio de caso instrumental para el que estipulamos un alcance exploratorio-descriptivo. Luego, construimos un marco referencial que nos permitió precisar nuestro objeto de estudio y un marco teórico que empleamos para sustentar la exploración. Finalmente, sobre estas bases teórico-metodológicas, seleccionamos tres casos y efectuamos a través de un trabajo de campo el relevamiento de datos sobre las prácticas a partir de la categoría “tareas de enseñanza” siguiendo los planteos teóricos que sobre ellas formula Gimeno Sacristán (2007). En relación con las tareas, consideramos tres aspectos: los *contenidos* que los profesores abordaron con intervención de las TIC, las *estrategias didácticas* a las que apelaron para dicho abordaje y el *uso de las TIC* que fue posible identificar en ese contexto didáctico.

Una idea clave de nuestra investigación es que las tareas de enseñanza no se construyen ni se sostienen en un *vacío*. Por el contrario, éstas explicitan diversas decisiones del docente sobre lo que enseña, la manera en que lo hace y los recursos que utiliza. Es decir que, en ellas se manifiestan determinados conocimientos de los profesores.

Sobre la base de esta idea y, teniendo como objetivo una caracterización de las prácticas, utilizamos como referencia para efectuarla los tres componentes del modelo denominado TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) de Mishra & Khoelher (2006). “Este marco conceptual identifica algunas cualidades esenciales del conocimiento que los docentes necesitan para poder integrar de manera consistente la tecnología en la enseñanza, teniendo en cuenta la naturaleza compleja, multifacética, dinámica y contextualizada de este conocimiento” (Manso *et al.*, 2011: 81).

El modelo, se construyó sobre la base de estudios empíricos acerca de los tipos de conocimiento que intervienen en las prácticas docentes cuando éstos utilizan tecnologías y sus autores le atribuyen, entre otras finalidades, la de orientar y evaluar el diseño de *buenas prácticas de enseñanza con TIC*.

En este punto, es importante señalar que el contexto general de investigación no permitió el reconocimiento de buenas prácticas con TIC de otras que no lo fueran, sino todo lo contrario: pudimos identificarlas con gran dificultad y en momentos muy específicos del desarrollo de la actividad áulica, dentro de los contextos institucionales que visitamos.

No obstante esto, distinguimos en el modelo Mishra & Khoelher una estructura conceptual a partir de la cual, no solo era posible identificar los rasgos de una práctica de enseñanza con TIC, en un determinado campo disciplinar, sino que también era posible hacerlo atendiendo su complejidad. Es decir, para sustentar nuestro estudio exploratorio nos valimos de las propiedades descriptivas del modelo y su capacidad de contener y organizar los datos relevados a lo largo del análisis de las tareas. Una vez finalizada la instancia de análisis, logramos responder la pregunta de la cual partimos y elaborar las correspondientes conclusiones.

¹ En adelante, (LYL)

En la presente comunicación brindamos algunas notas teóricas y reflexiones sobre las características y desafíos del tratamiento didáctico de la escritura en soporte electrónico que registramos en el contexto de realización de tareas de producción.

2. MARCO TEÓRICO PARA EL ESTUDIO DE LA ESCRITURA ELECTRÓNICA

Los estudios sobre escritura electrónica se inscriben dentro del marco de los “Nuevos Estudios sobre Literacidad” que se ha venido desarrollando desde la década del 80’ principalmente en Inglaterra (Barton y Hamilton, 1998) y en Estados Unidos (Gee, 2004). Con respecto a elaboraciones en nuestra lengua, se han realizado algunos estudios en esta línea en países como Perú (Zavala, 2002) y México (Kalman, 2003) y en España, con los aportes de Daniel Cassany, esta corriente se introduce con el nombre de perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura (Zavala, 2009:25)

A partir de ella, se entiende que la literacidad involucra un proceso psicológico en el que el sujeto cuando utiliza el lenguaje no crea un producto lingüístico determinado, si no que a través de él construye un producto social y cultural con el que participa y/o interviene en situaciones socio-culturales específicas. Como consecuencia de esto, la lectura y la escritura se definen al ritmo del contexto, como prácticas (sociales).

Un concepto clave en esta perspectiva –que crea puentes entre las actividades y los textos- es el de práctica letrada. Algunos lo han definido como las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita, o en términos más sencillos, como maneras de leer y escribir (Zavala, 2009:26).

El desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y a partir de él, la expansión del fenómeno Internet, nos enfrenta, como afirma Daniel Cassany (2006), “a un movimiento migratorio de la literacidad hacia los formatos electrónicos que se produce con un ritmo rápido e irreversible (p.171)”.

En relación con esta dinámica surgen novedosos modos de vinculación, apropiación y abordaje de los textos, que dan paso a una nueva literacidad. Si partimos de la base de que toda literacidad abarca los conocimientos y actitudes necesarios en una comunidad para el conocimiento de los géneros escritos, se hace evidente que el actual contextos socio-cultural revela ante nosotros los signos de una literacidad nueva, cuyos rasgos lleva la marca de los avances tecnológicos.

En nuestra indagación, este marco de referencias fue el habilitó la reflexión específica sobre la escritura electrónica en cada uno de los casos, principalmente, porque permite definir no solo sus rasgos como una práctica letrada singular sino también indagar sobre sus implicaciones didácticas.

3. LAS TIC EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

En los apartados que siguen, brindaremos algunas notas referidas al panorama que identificamos en las aulas de LyL de tres escuelas de la capital de San Fernando del Valle de Catamarca y que constituyen los primeros datos sistematizadas sobre este tipo de prácticas letradas en el contexto de nuestra provincia.

Las realidades consideradas son diversas: colegios confesionales, privados no confesionales y escuelas públicas. Sin embargo, un factor común es el reciente inicio del proceso de inclusión de TIC en las prácticas.

En tal sentido, a través del modelo 1 a 1, del uso de salas de informática, o de pizarras digitales interactivas, se trata de escenarios que presentan una dotación de recursos tecnológicos que es incipiente.

En el marco del Programa Conectar Igualdad, pese a que hay una logística que sostiene su funcionamiento, ésta es vulnerable a los limitantes y obstáculos que propone el monitoreo de toda una jurisdicción y las singulares realidades institucionales de las escuelas que forman parte del programa. Esto contribuye a que, en el contexto de la escuela pública, los docentes admitan, *“que no tienen mucho acompañamiento”*.

Para los docentes, otro factor condicionante de la poca frecuencia de las prácticas es la resistencia de los alumnos a llevar los equipos portátiles por motivos tales como la posibilidad de robo, o bien, por no estar en condiciones para su funcionamiento dentro del aula: la falta de mantenimiento técnico de los equipos es un limitante que apareció en la totalidad de las realidades observadas y, desde la perspectiva del docente, uno de los flancos más vulnerables de la implementación del programa.

Las problemáticas socio-culturales que subyacen a las situaciones que mencionamos están arraigadas con fuerza en la escuela y definen la atmósfera de trabajo cotidiano de los profesores. Este factor, en las instituciones en las que trabajamos está adquiriendo visos de problemática y constituyen los primeros obstáculos que un docente que desea incorporar las TIC en sus tareas debe sortear a diario.

El testimonio de los docentes, que se desempeñan hasta en dos establecimientos diferentes, afirma que este tipo de limitantes se reproducen también en otros contextos escolares beneficiarios del programa. Este escenario se nutre también de la poca demanda de los equipos por parte de los docentes de las distintas áreas y no contribuye a revertir todas estas situaciones ni a que los alumnos puedan considerar a la notebook como una herramienta para sus tareas diarias de aprendizaje: son muy pocos los docentes que las usan cotidianamente.

En este punto cabe señalar que según lo informaron profesionales que integraron equipos jurisdiccionales de formación disciplinar revelaron que *“los docentes de Lengua, junto con los de Historia son los que menos asistieron a las capacitaciones”*.

No obstante esto, en las escuelas en las que oportunamente trabajamos, fueron precisamente las profesoras de LyL algunas de las pocas que promovían el uso de las netbook, sobreponiéndose, con diversas propuestas, a los limitantes técnicos y situacionales que a diario se les presentaban.

En consecuencia, la escritura electrónica es una práctica cuya realización en la cotidianeidad del aula, depende de una gran cantidad de variables que exceden lo didáctico pero que, al mismo tiempo, son condicionantes de este aspecto.

Por su parte, en las escuelas privadas, los procesos de inclusión de recursos digitales es aún más reciente: por ejemplo, en un establecimiento, la implementación de las pizarras digitales llevaba apenas cuatro meses de marcha cuando iniciamos el trabajo de campo.

Los colegios, en general, que tienen como principal modelo de uso de TIC la organización de salas de informática y/o multimedia. En consecuencia su disponibilidad para la tarea diaria es escasa en relación con la masa total de alumnos con los que estos establecimientos cuentan.

En síntesis, podemos decir que la inclusión de las TIC en las prácticas de enseñanza en las escuelas que nosotros identificamos, se está realizando de manera paulatina e intrincada: en las instituciones públicas, no se trata de un tema prioritario

de las agendas de trabajo de los equipos de gestión; y en consecuencia como expresara una docente: “*Hace el que puede, lo que puede y como puede*”.

Por su parte, la realidad de los establecimientos privados deja entrever una mayor organización e involucramiento con respecto a la inclusión de las TIC en la enseñanza, pero su principal limitante es el acceso mismo a la tecnología.

4. LAS TAREAS DE ESCRITURA ELECTRÓNICA EN EL AULA: PANORAMA GENERAL DEL TRABAJO DE CAMPO

Un aula de LyL es un ámbito en el que la lectura y la escritura de textos constituyen contenidos de enseñanza y en virtud de ello, el docente despliega estrategias y propone tareas tendientes a que los alumnos desarrollen sus competencias para la comprensión y la producción de diversos formatos textuales.

La presencia de las TIC en este escenario habitual interpela tanto al docente como al alumno: para ambos la computadora no es un elemento a partir del cual se vinculen con los contenidos en el espacio del aula.

Al ser interrogados, los docentes han manifestado que “*trabajan la escritura con la computadora*” pero para quienes están fuera del modelo de trabajo con equipos portátiles, se trata de una tarea que se desarrolla fuera de la escuela y, en virtud de esto, el docente accede al producto final. Por otra parte, para quienes tienen posibilidad de concretar ejercicios de escritura mediados por computadora, la escasa habilidad de los alumnos en el uso procesador de textos hace que la dimensión instrumental de la tarea sea protagonista y el motor principal de la motivación de los estudiantes, quienes desarrollan tareas de tipeado, copiado, transcripción, exploración y uso de diferentes programas de edición con buena disposición e interés porque en el proceso de elaboración de un texto aprenden también a dominar, o incluso, a conocer el soporte.

De este modo, se pone en evidencia que el carácter de nativo digital, avezado en el manejo de recursos tecnológicos, no es tal y que el dominio de algunos soportes resulta para ellos atractivo y desafiante, como ocurre con el uso de procesadores de texto o programas de creación de diapositiva. Ambos, son los soportes para el desarrollo de tareas de escritura electrónica que los docentes proponen con más asiduidad.

Las evidencias que identificamos, dieron cuenta de que las tareas de escritura electrónica tienen una alta frecuencia de realización en el aula de LyL. Las más frecuentes son las que señalamos en la siguiente tabla (tabla 1):

Tabla 1. Tareas de escritura electrónica relevadas en el trabajo de campo

Tareas de escritura electrónica	
Modelo 1 a 1	Sala de Informática/ Uso de la computadora fuera del contexto escolar
-Organización de Revistas digitales -Redacción de textos administrativos -Elaboración de trabajos monográficos	-Resolución de consignas en <i>blogs</i> de aula.

-Presentación y representación de información teórica (gramatical, contextual, biográfica, sobre teoría literaria, etc.) a través del uso del procesador de textos y de programas de elaboración de diapositivas.

-Creación de historietas (*Cómic Life*, *Haga qué*)

-Creación de narraciones digitales (“representaciones”) mediante el uso de programas de edición audiovisual.

En relación con la escritura electrónica, en las realidades escolares que observamos, constatamos que:

-Los profesores tienden a incorporar tareas de escritura electrónica en su modalidad asincrónica (uso del procesador de textos y programas de edición) y en el marco de propuesta de escritura relacionadas con la lectura previa de textos no literarios de la que derivan: redacción de informes, elaboración de monografías, presentación de biografías; y literarios, a partir de las cuales promueven: la redacción de entradas y /o comentarios en blogs diseñados para realizar la lectura literaria, la creación de historietas y de narraciones digitales. Éstas últimas, en realidad, promovidas por los estudiantes y no por los docentes.

-Los docentes conciben la escritura electrónica como el uso de la computadora para desarrollar tareas de escritura y no una modalidad discursiva con rasgos propios y supone destrezas específicas. En consecuencia, la construcción de la “versión escolar” (Lerner, 2001) que realizan de estas prácticas está alejada de su versión social. Por otra parte, el producto de la escritura electrónica es un objeto didáctico que el docente tiene dificultad para regular, lo que se manifiesta en el hecho de que los profesores no cuentan con parámetros claros para gestionar el acompañamiento y la corrección de ese tipo de tareas. En consecuencia, la producción en soporte electrónico de los estudiantes se realiza por lo general fuera del aula, bajo pautas laxas y una vez calificadas, como mucho de ellos expresaron, “*son trabajos que se pierden*”.

En relación con este punto, Lerner (2012) señala que “los conocimientos didácticos disponibles acerca de la lectura y la escritura son imprescindibles para pensar qué papel atribuir y en qué momentos incluir la computadora como herramienta para leer y escribir (p.81)”. En los casos que trabajamos pudimos notar que los conocimientos sobre las “prácticas letradas electrónicas” (Cassany, 2009) no están construidos aún y que los docentes los están construyendo a partir de la práctica misma y sobre la base de sus saberes disciplinares.

-Con respecto a los géneros electrónicos elegidos por los docentes, observamos que la narración digital es el tipo de tarea más solicitado si de “crear” se trata. No obstante. Los docentes todavía no la conceptualizan como tal y denominan a estas producciones “representaciones”. En este sentido, saben que es posible “contar” desde otros lenguajes y admiten que elaboren lo que ellos denominan, “*representaciones de cuentos y leyendas*”.

Las producciones a las que pudimos acceder, dan cuenta de que los alumnos encuentran en este tipo de tareas de escritura un espacio para desplegar sus conocimientos y habilidades sobre distintas herramientas tecnológicas (programas de

edición de audio y video, principalmente), para fortalecer procesos de comprensión lectora y, fundamentalmente, para desarrollar su capacidad creativa.

Con respecto a dichas producciones, una de las facetas interesantes de las tareas de escritura electrónica es que el mismo soporte de realización posibilita el registro de los procesos elaborativos y la utilización creativa de errores o versiones fallidas del trabajo. Por ejemplo: en uno de los casos observados, a partir de una narración digital, los alumnos no crearon la versión digital de la narración indicada por la docente, sino una parodia de la instancia de creación. Para ello, utilizaron la combinación de imágenes y de sonidos “imperfectos” de la elaboración de la tarea junto con epígrafes textuales para lograr el efecto humorístico. Finalmente, las docentes admiten que la realización de narraciones digitales tiene efectos positivos en la comprensión lectora de los textos: “los alumnos fijan más lo que leen” y tienden menos a “olvidarse” de las tramas argumentales como también comprender con menos dificultad particularidades de la ficción literaria: saltos o rupturas temporales o los efectos de una determinada voz narrativa.

Hasta aquí hemos reseñado un panorama general sobre las tareas de escritura con TIC a partir de las observaciones y entrevistas que relevamos a lo largo de todo el trabajo de campo. En los apartados siguientes, efectuaremos precisiones en relación con las evidencias registradas al interior de cada uno de los tres casos que, finalmente, consideramos para la elaboración del informe final. Éstas fueron obtenidas a partir de la generalización cruzada de casos.

5. TRES EVIDENCIAS SOBRE ESCRITURA CON TIC SOBRE LA BASE DE TRES CASOS ANALIZADOS

Hay un vacío disciplinar en relación con las prácticas de escritura electrónica.

En el Caso 1(en adelante, C1), observamos que la profesora planteó a los alumnos la elaboración y exposición de una presentación de diapositivas. Se trata de una tarea cuyo potencial didáctico involucra a los alumnos en la experimentación de un proceso creativo singular.

En principio, ella propuso que este desafío se desarrollara como una tarea para el hogar. Luego, cuando brindó orientaciones para su realización, éstas no tuvieron en cuenta los rasgos y la naturaleza del producto, una organización de su proceso de producción y su correspondiente puesta en circulación de manera contextualizada.

En el Caso 3 (en adelante, C3), también observamos que la docente propuso a los alumnos el uso de las TIC para tareas de producción. El espectro de los géneros que instaló en su aula fue más variado e incluyó: la elaboración de una solicitud con el procesador de texto, la creación de una presentación de diapositivas y de una historieta. Ésta última, a través de programas específicos para ese fin. Notamos que todas estas tareas de producción se desarrollaron con dificultades, muchas de ellas fueron de tipo contextual. Sin embargo, también identificamos que se referían al tratamiento didáctico que el tema tuvo en el aula. En este sentido, notamos las ayudas conceptuales e instrumentales que la profesora fue proporcionando para lograr avances en las tareas, no lograban cubrir estratégicamente la complejidad que enfrentaban los alumnos: usar lenguajes poco habituales para ellos a través de soportes que no dominaban completamente.

Los docentes tienen pocas certezas didácticas para orientar las tareas de

producción con TIC.

En el C1, la docente propuso “*hacer un PowerPoint*” sobre el contexto histórico de la Segunda Guerra Mundial y El Nazismo, referencias socio-históricas clave para la lectura de “El diario de Ana Frank”, y no intervino con certitud para orientar y evaluar el las presentaciones digitales. La producción de textos multimodales no estuvo mediada por ella a partir del conocimiento de un contenido específico que está implicado en dicha tarea: la producción de un texto multimodal. Lo notamos tanto en la pauta que brindó como en el modo en el que evaluó las producciones de los equipos. Ni en las consignas ni en esa instancia, le dio protagonismo o contempló las dos características centrales de un tipo de texto que solicitó: que se escribía electrónicamente y que era multimodal.

En el caso 2 (en adelante, C2), la profesora propuso en su clase de Literatura el análisis y lectura de “Yerma” (de Federico García Lorca) con el uso de un presentador de diapositivas. Este uso estuvo asentado en dos fortalezas didácticas: objetivos claros y seguridad en cómo llevar adelante el proceso de lectura de un texto literario. A partir de allí, construyó un modo alternativo de acceder y comprender los datos, ideas o procedimientos que le interesaba que sus alumnos incorporaran, en este caso, sobre el texto de Lorca.

Cuando analizamos los blogs que había creado para sus tareas de lectura, notamos que ellas reunían cualidades similares a las de sus clases presenciales: proponía textos interesantes, consignas estimulantes y con un lenguaje acorde con el contexto del blog para lograr un efecto de cercanía e implicación de ese entorno virtual de trabajo.

Durante las entrevistas, señaló que el uso de las TIC no se trata de una estrategia que haya generalizado a todos los temas y que es sólo una más, entre otras con las que también obtiene resultados satisfactorios. No obstante esto, sí puntualizó, en el caso del uso del presentador de diapositivas, que sus alumnos se acuerdan más y comprenden mejor.

Además, comentó que usar las TIC en sus clases la pone ante algunas encrucijadas. En especial, en el caso del blog. Entre ellas: cómo evaluar la participación en ese espacio, cómo sostener el entusiasmo de los alumnos por postear a lo largo de las clases o cómo regular la espontaneidad del uso del lenguaje que el entorno promueve con “lo adecuado” en un espacio que es también escolar.

Como señalamos oportunamente, en el blog, el flujo de intervenciones pasible de producirse es poco regulable y tiene carácter público. En este sentido, contradice ciertas lógicas evaluativas tradicionales. Cuando analizamos este recurso de la docente, encontramos marcas de algunas de estas preocupaciones que manifestó. En una de las tareas, la profesora estuvo obligada a “borrar” las intervenciones de los alumnos a medida que éstos ingresan a publicar su respuesta para preservar la originalidad de cada producción. Otro detalle referido a este aspecto, es que los alumnos aun cuando no se trata de tareas con evaluación publican comentarios con su Nick o apodo pero “firman” e identifican con su nombre y apellido.

No obstante esto, al tiempo que se registran estos “gestos de pedagogización del recurso” (Kalman, 2010) es de destacar la actitud de apertura de la docente a que los estudiantes –o quien acceda al blog - efectúe una evaluación sobre sus prácticas: los alumnos lo hacen a través de los comentarios tanto por pedido expreso de la profesora como espontáneamente.

En el C3, advertimos que la profesora estaba familiarizada con el uso didáctico de las TIC. Por ejemplo, desde el punto de vista instrumental, a lo largo de las clases vimos que tenía un espectro amplio de habilidades: solucionó ciertas fallas técnicas de los equipos de sus alumnos y manejó distintos tipos de programas

informáticos. Ahora bien, notamos que su intervención didáctica para mediar entre la complejidad que involucró lo que planteó en su tarea y lo que sus alumnos debían lograr fue menos precisa. En este sentido, cuando lo consideró necesario, ella retomó conceptos teóricos sobre los textos a producir (la solicitud y la historieta) y ayudó también a los alumnos a sortear obstáculos en el uso de la notebook y los programas. Sin embargo, hubo un aspecto central de la tarea que quedó “suelto” y no recibió su atención: la elaboración misma de las producciones.

Las tareas de producción con TIC no tienen una evaluación válida (evaluación de presentaciones con diapositivas)

En el C1, la docente destacó dos criterios de evaluación en relación con los trabajos de los alumnos: la originalidad y la autenticidad. Se explicó más sobre el segundo criterio y explicó que en los trabajos busca “pistas” para detectarlo, por ejemplo: el uso del lenguaje y su adecuación a las habilidades comunicativas que identifica en los alumnos. Sobre el segundo ítem admitió que lo tiene en cuenta aunque no con la especificidad de un especialista en informática. Explicó que no evalúa el uso del programa.

En el C2, la profesora señaló como criterios para evaluar las presentaciones tres aspectos de las producciones que suele solicitar: la ortografía, el esmero y la originalidad.

Por su parte, la profesora del C3 expresó que evalúa a partir de dos rasgos: la originalidad y la coherencia-cohesión de los elementos verbales de la presentación.

A partir de estos datos podemos ver que transfieren criterios de evaluación propios de los textos netamente verbales y que éstos no son del todo suficientes para ponderar la producción de un texto multimedial.

De todos los criterios que mencionaron, la originalidad es el que más se ajusta al producto que evalúan. No obstante, durante la observación que hicimos del desarrollo de ciertas tareas, notamos que la producción de textos multimediales no está planteada como tal. En consecuencia, las posibilidades de los alumnos de “ser originales” para comunicar determinado mensaje depende de cuán eficientes sean en el manejo de editor de presentaciones y sus habilidades de uso de las posibilidades del lenguaje multimodal. Ninguna de estas cuestiones se abordó con una estrategia didáctica específica.

6. HACIA LA FORMULACIÓN DE UNA HIPÓTESIS

Una vez analizadas las evidencias, debimos reflexionar sobre una contradicción: la creación de presentaciones de diapositivas fue el tipo de producción que plantearon con más frecuencia pero también, según los datos que relevamos en los casos, se trata de un tipo de producción que solo conocen parcialmente. Creemos que resultaría interesante indagar cómo se construyen las certezas que llevan a los docentes a plantear este tipo de tarea, o bien, qué cariz tiene el desconocimiento. Cuando llegamos a este punto, volvimos a apoyarnos en el modelo de Mishra & Koehler (2006) y sus relaciones (Figura 1) para desprender del análisis de las tareas preguntas sobre las cuales cada una de las profesoras evidenciaron no tener aún respuestas consolidadas.

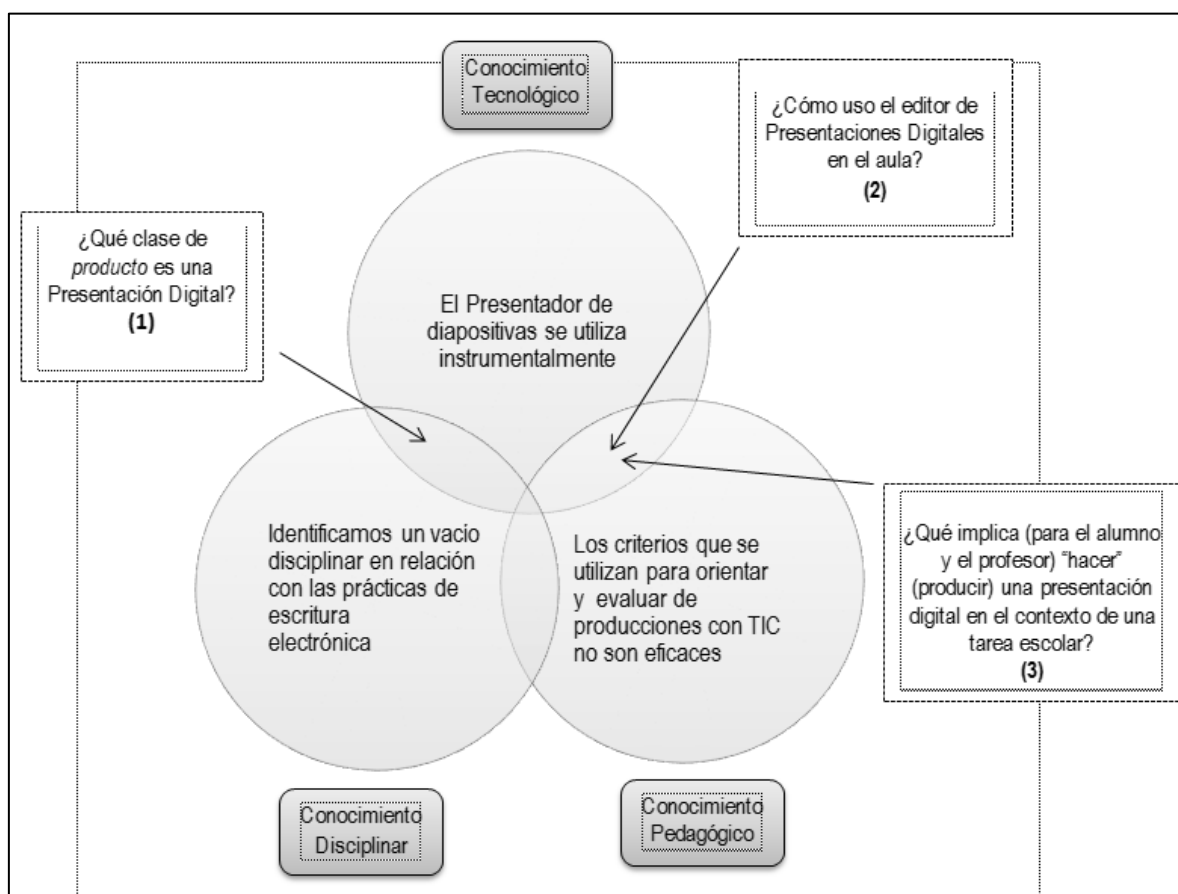


Figura 1. Componentes de las tareas de producción con TIC

Observamos que las profesoras solicitaron a sus alumnos que elaboraran (en el aula o fuera de ella) presentaciones con diapositivas con diferentes temáticas. Las propuestas se construyeron, en principio, porque el programa para elaborar presentaciones de diapositivas es un recurso TIC que las mismas docentes conocen y manejan. Otro factor que promueve el planteo de estas tareas, es que las profesoras les atribuyeron a sus alumnos destrezas en el uso de todas las tecnologías, o al menos, esperaban que por ser “nativos digitales”, por sí mismos exploraran y utilizaran un determinado recurso sin obstáculos y con un interés natural.

A la luz de las intersecciones que grafica el modelo de Mishra & Koehler (2006), es posible concluir que las profesoras no conciben a la presentación de diapositivas como lo que es: un texto multimodal. Como lo muestra la pregunta 1 en la figura (Fig. 1), el potencial de sus respectivas propuestas no se realiza plenamente porque no reconocen cómo se relaciona el recurso que eligen y proponen usar con el contenido disciplinar involucrado. Incluso, no lo identifican como tal.

Este aspecto que señalamos se conjugó con otros dos: las suposiciones que las profesoras hicieron sobre los saberes de sus alumnos en relación con el uso de las tecnologías y los limitantes técnicos de los distintos escenarios escolares. El resultado de la suma de todos estos elementos se puso en evidencia durante el desarrollo de la producción (C3) y/o al momento de las evaluaciones (C1, C2). Allí, las profesoras notaban el escaso grado de avance de los alumnos y su desconocimiento del

programa, (C3), o bien, evaluaban los aspectos exclusivamente verbales de las presentaciones (C1).

Ahora bien, el hecho de que las docentes hubieran identificado con mayor profundidad el vínculo existente entre la disciplina y las tecnologías que oportunamente utilizaron, no habría eliminado los factores contextuales negativos que cada tarea tuvo. No obstante, sobre una base tecnológica-disciplinar más sólida, es probable que hubieran desplegado otras estrategias –distintas a las que propusieron– para orientar la producción de sus alumnos y atenuar la influencia de los obstáculos contextuales. Estas reflexiones nos permiten señalar dos cuestiones importantes:

La primera: “hacer” una presentación de diapositivas no consiste en elaborar un afiche para acompañar una exposición oral.

Se trata de una nueva práctica letrada, en la que “se integra la escritura con el resto de códigos, como la imagen estática o en movimiento, el sonido, los gráficos. Se trabaja con textos multimodales (webs, revistas, cómics) y se relaciona lo escrito con el habla cotidiana y con los contenidos interdisciplinarios que sean pertinentes. (Cassany & Marín, 2009:21)

La segunda: los alumnos no son usuarios expertos de todos los recursos tecnológicos y, por lo tanto, necesitan la mediación del docente para alfabetizarse tecnológicamente. En los casos que analizamos: en el ejercicio del uso estratégico y creativo del lenguaje electrónico y sus potencialidades comunicativas y expresivas.

Estos señalamientos son válidos para todas las tareas de producción que analizamos: hablar sobre un texto o un video con el uso del Presentador de diapositivas, crear una historieta con un programa específico o a la redacción de una nota administrativa con el procesador de textos. En ninguna de estas tareas, el profesor debería perder de vista la manera sustantiva en que, a veces, un soporte determina e influye ciertos contenidos.

En función de estas reflexiones, la hipótesis que nuestro estudio nos permitió formular es la siguiente: *“Las tareas de producción con TIC que plantean los docentes de LyL estarían determinadas por sus concepciones tecnológico-disciplinares sobre las prácticas de escritura”*.

7. PARA CERRAR

En resumen, los docentes reconocen que las prácticas letradas electrónicas tienen protagonismo en diversos aspectos de la vida social y cultural pero la construcción de estrategias didácticas definidas tendientes a ejercitarla está aún pendiente, o bien, se concreta en contextos de incertidumbre (institucional, profesional, social).

En ese sentido, el mayor desafío que se abre es la construcción de un conocimiento disciplinar tecnológico, esto es: el conocimiento sobre cómo se relacionan la tecnología y el contenido disciplinar, y a la influencia mutua que hace que se limiten o se potencien el uno al otro. Este conocimiento implica saber elegir qué tecnologías son las mejores para enseñar un tema disciplinar determinado y cómo utilizarlas de forma efectiva para abordarlo. Los docentes tienen que conocer de qué modo el contenido disciplinar es transformado por la aplicación de una tecnología y cómo el contenido a veces determina o cambia la tecnología que se utilizará (Magadán, 2012:11)

Desde esa perspectiva, y en los casos estudiados la escritura electrónica de está en pleno desarrollo. No obstante, las actuaciones docentes que observamos como los intercambios que hemos tenido con ellos dejan ver que tienen el convencimiento de que las prácticas letradas electrónicas deben formar parte de su

acción didáctica, no obstante, la integración de la temática en su universo de saberes es lenta y que las tareas desplegadas en las prácticas que hemos podido identificar, tienen como base un conocimiento disciplinar más laxo o inconsistente. Desde allí, eligen qué tecnología usar y lo más interesante a nuestros ojos, es advertir que existe una tendencia a utilizar adecuadamente una determinada tecnología cuando la propuesta didáctica tiene congruencia y consistencia disciplinar en función de saberes docentes que tienen estas mismas características.

A nuestro juicio es en el estudio y reflexión de las decisiones -acertadas y también las desacertadas- que el docente toma (o no toma) en su aula, con su alumnos, y desde sus saberes, en donde es posible encontrar claves para explorar los nuevos derroteros de la escritura por los caminos de la cultura digital y, desde allí, pensar estrategias de abordaje didáctico que no solo se ajusten a las nuevas demandas socio-culturales sino que, sobre todo, puedan brindar alternativas para las complejas realidades escolares.

REFERENCIAS

CASSANY, D. (2001)- *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona. Paidós.

_____ (2006): *Tras las líneas -sobre la lectura contemporánea-*. Barcelona. Anagrama.

_____ (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona. Paidós.

CASSANY, D. & Marín, J. (2009). "Miradas y propuestas sobre la lectura". En Cassany, D. (comp.), *Para ser letrados –voces y miradas sobre la lectura-* cap. 1, pp.13-22, Paidós.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2007): *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (9ª ed.), Madrid, Morata.

KALMAN, J. (2010). "La inserción de la tecnología en el aula: estabilidad y procesos instituyentes en la práctica docente", Disponible en: <http://www.scielo.br> [Fecha de consulta: 11/08/13]

KOELHER, M. & MISHRA, P.(2006). "Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge", *Teachers College Record*, pp. 1017-1054.
Disponible:http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehlertcr2006.pdf. [Fecha de consulta: 11/08/13]

LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica.

LERNER, D. (2012). "La incorporación de las TIC en el aula. Un desafío para las prácticas escolares de lectura y escritura". En Goldin, Daniel; Kriscautzky, Marina; Perelman, Flora (Coord.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*, Barcelona, Océano Travesía, pp.23-87.

MAGADÁN, C. (2012). "Clase 3: Las TIC en acción: para (re)inventar prácticas y estrategias", *Enseñar y aprender con TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
Disponible:http://aulapostitulo.educacion.gob.ar/archivos/repositorio/750/993/EyAT_clase3.pdf. [Fecha de consulta: 07/05/13]

MANSO, M. *et al.* (2011). *Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas*, Buenos Aires, Paidós.

ZAVALA, V. (2009). "La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura". En *Para ser letrados –Voces y miradas sobre la lectura-*, Barcelona, Paidós, pp. 23-35.