

Notas y reflexiones didácticas en torno a dos experiencias
de escritura electrónica

<p>TIPO DE ARTÍCULO: Experiencias de aula</p>	 
<p>Notas y reflexiones didácticas en torno a dos experiencias de escritura electrónica</p> <p><i>Notes and didactic reflections concerning two experiences of electronic writing</i></p> <p>Páginas 58-67</p>	
<p>Alejandra Márquez</p>	
<p>Cátedra <i>Didáctica de la Lengua y la Literatura</i></p> <p>Departamento Letras Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca</p>	
<p><i>Letralia. Revista del Departamento Letras</i> Dirección de Publicaciones Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca</p> <p>Año 3 N° 3 Volumen 2 ISSN 2545-8515 Septiembre de 2017</p>	<p>Fecha de recepción: 09.sep.2014 Fecha de aceptación: 12.mar.2015</p>

<p>La presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) es una realidad que se manifiesta de diversos modos en el escenario escolar. En las escuelas privadas, mediante iniciativas institucionales que procuran 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), y junto con estas líneas de acción sistematizadas, dicha presencia se manifiesta con los equipos que portan y utilizan los alumnos casi masivamente, como es el caso de los celulares y de las tablets. 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, su integración en las prácticas de enseñanza no está generalizado y hace prever que la transformación de las prácticas que las incluya, supondrá un paulatino proceso de acercamiento, distanciamiento y reacomodación entre las implicaciones socioculturales los nuevos artefactos y los distintos aspectos de la cultura escolar. En virtud de este contexto y en el marco de un estudio realizado para la tesis de maestría <i>Prácticas de enseñanza con TIC: el caso del área de Lengua y Literatura</i>, la presente comunicación ofrece referencias y reflexiones sobre la escritura electrónica que surgen en torno al uso del presentador de diapositivas. Dicha herramienta es a la que habitualmente apelan los docentes cuando deciden incorporar las TIC en sus clases, según el trabajo de campo efectuado.</p> <p>Palabras-clave: <i>Escritura electrónica. TIC. Enseñanza de la lengua y la literatura.</i></p>	Resumen	<p><i>The presence of the Technologies of the Information and the Communication (in forward TIC) is a reality that demonstrates of diverse manners in the school scene. In the private schools, by means of institutional initiatives that try the functioning room of computer science and / or the connection to Internet; in the public establishments, across the delivery of portable equipments distributed by official programs of digital incorporation (To connect Equality), and together with these lines of action systematized, the above mentioned presence demonstrates with the equipments that the pupils carry and use almost massively, since it is the case of the cellular ones and of the tablets. In spite of this forceful general panorama, and in the light of the evidences that relieve the investigations on educational use of the TIC, principally, across the study of cases, his integration in the practices of education is not generalized and makes foresee that the transformation of the practices that includes them, there will suppose a gradual process of approximation, distancing and reaccommodation between the sociocultural implications the new appliances and the different aspects of the school culture. By virtue of this context and in the frame of a study realized for the thesis of mastery <i>Practices of education with TIC: the case of the area of Language and Literature</i>, the present communication offers references and reflections on the electronic writing that they arise concerning the use of the presenter of slides. The above mentioned tool is to that habitually the teachers appeal when they decide to incorporate the TIC in his classes, as according to the effected fieldwork.</i></p>
	Abstract	<p><i>Key words:</i> <i>Electronic writing. TIC. Teaching of language and literature</i></p>

Introducción

Para comenzar, aclaramos que los datos y referencias sobre los cuales se construye la presente comunicación forman parte de una producción mayor, una tesis de maestría¹ 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: diseño de la investigación, elaboración del marco teórico y selección de los casos.

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 como también el 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 hacerlo 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.

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 posibilitó 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 de 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.

En el presente artículo 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. En tal sentido, para comenzar, señalaremos dentro de qué

¹ Título de la tesis: “Prácticas de enseñanza con TIC: el caso del área Lengua y Literatura”

marco referencial e investigativo se encuentra ubicada la temática de la escritura que formalmente se denomina *electrónica*.

2. Marco Teórico

2.1. La escritura electrónica y sus rasgos

Los estudios sobre literacidad 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. 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: 25-26).

Desde esta perspectiva, cada manera de leer y escribir adquiere rasgos y modalidades propias que estarán determinadas y configuradas por el contexto en el que se inscribe y desarrolla. Esto desemboca en la existencia de una amplia variedad de prácticas letradas y, por ende, en una literacidad también diversa. El desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y a partir de ello, 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. En este contexto, surgen novedosos modos de vinculación, apropiación y abordaje de los textos, que dan paso a una nueva literacidad. Teniendo en cuenta todo lo expuesto, podemos señalar que actualmente existe una gran variedad de prácticas letradas que están atravesadas por una *literacidad electrónica* que incluye al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes (técnicos, lingüísticos, cognitivos, sociales), que se requieren para comunicarse con la tecnología electrónica (Cassany, 2006:177). Ahora bien, ¿Cuáles son los rasgos de la escritura electrónica?

2.1.1. Rasgos de la escritura electrónica: el caso de la presentación de diapositivas

“El desarrollo tecnológico ha provocado que una gran parte de los textos que nos rodean estén formados de manera intrínseca por más de una modalidad (...)” (Aparicio Terrasa & Castellá Lidón, 2009:217). Para definirla de un modo sencillo, podemos decir que la escritura electrónica tiene como rasgo distintivo admitir la confluencia de diversos modos de representación de los significados: textual, visual, sonoro, cuyo producto final es un texto multimodal. En otras palabras, Las Presentaciones de Diapositivas o (en adelante, PD) son un ejemplo de este fenómeno. Se elaboran mediante un programa sencillo en el que convergen texto, sonido, imagen, animaciones y enlaces. Desde el punto de vista funcional, fueron concebidas para complementar y/o acompañar el discurso oral. Todos estos rasgos, inciden en la recepción y en la producción de estos textos multimodales y suponen el procesamiento singular y complejo de lo que en ellas se lee (en el caso del receptor) y de lo que en ellas se escribe (en el caso del productor). Es decir, las presentaciones nos brindan posibilidad de “construir significados más complejos de manera más sofisticada, pero también tiene un alto costo cognitivo” (Aparicio Terrasa & Castellá Lidón, 2009: 230).

3. La escritura electrónica en el aula

Hoy en día, el uso de los procesadores de texto posibilita la flexibilidad en la escritura, copiar textos, compararlos, eliminar sus partes, todo con el toque de unos cuantos botones. Pero, con el uso de las computadoras, ¿puede hablarse de una revolución en la escritura/lectura? Después de todo, podría admitirse que más que una herramienta para la escritura, el procesador de textos podría ser entendido como una herramienta tipográfica, puesto que la computadora no enseña cómo escribir electrónicamente.
(Gomez Espinosa, 2006: 42)

Las tareas de escritura son habituales en un aula de Lengua y Literatura con distintos

Notas y reflexiones didácticas en torno a dos experiencias de escritura electrónica

finés y en el marco de distintos temas. No obstante esto, en los casos que analizamos, hubo un elemento que las situó en un nuevo contexto de desarrollo: las distintas producciones que las profesoras propusieron realizar requirieron el uso de la computadora como soporte de la escritura.

La intervención didáctica es fundamental para desarrollar escritores capaces de participar adecuadamente en su contexto sociocultural a través de las prácticas de escritura que cada situación comunicativa requiera. Ahora bien, realizar en el aula el ejercicio de estas nuevas prácticas de escritura supondrá para el docente estar dispuesto a efectuar rupturas metodológicas, pero sobre todo, a contemplar las singularidades que reviste el uso de la palabra escrita en un contexto electrónico. A continuación presentamos dos ejemplos concretos de prácticas en las que el soporte de la escritura es electrónico para reflexionar a partir de ellas sobre las implicancias didácticas de su abordaje.

4. Reflexión

4.1. Caso 1: Profesora Vanesa (Colegio Privado “Enrique Hood”)

Las tareas que la docente del caso 1 organiza se desarrollan a lo largo de seis clases que se concretan en el segundo semestre (octubre-noviembre) del ciclo lectivo 2013. A lo largo de este período la docente propone tareas que implican el uso de las TIC, tanto dentro como fuera del aula. Todas ellas se llevan a cabo en torno a la lectura de *El diario de Ana Frank*. A continuación, las presentamos (Tabla 1).

Las 6 clases y sus respectivas tareas	
Clase 1 Clase 2 Clase 3	Tarea 1: Proyección y toma apuntes de las informaciones condensadas en un video documental sobre la Segunda Guerra Mundial y el Nazismo.
Clase 4	El diario de Ana Frank (Lectura) (Primera entrega de consignas para elaborar una presentación de diapositivas sobre la Segunda Guerra Mundial y el Nazismo)
Clase 5	Omisión de la tarea por parte de los alumnos - No se concretan las exposiciones solicitadas → El diario de Ana Frank (Lectura)
Clase 6	Tarea 2: Exposición grupal de las presentaciones de diapositivas elaboradas por los alumnos

Tabla 1. Resumen de las tareas desarrolladas en el caso 1

La tarea que sobre la que reflexionamos se titula *Presentación grupal de PowerPoint*. Las consignas son:

- 1) *Basándote en lo explicado en clases, caracterizar al movimiento Nazi.*
- 2) *¿Cuál fue la situación de los judíos desde la llegada de Hitler al poder?*
- 3) *Ubica en el mapa planisferio a los países en conflicto (en el contexto del diario de Ana Frank)*
- 4) *Intenta, mediante reflexiones y palabras propias, exponer por qué se gestó la Segunda Guerra Mundial y qué consecuencias trajo.*
- 5) *Recomendación: Emplear imágenes tomadas de fuentes oficiales, como también, otras que creas acordes; intercalarlas con conceptos, esquemas, ideas*

La profesora comienza la clase reconociendo el cumplimiento y la presentación misma de la tarea de los chicos. Pasa el primer grupo y la docente les formula preguntas con las que busca conocer las alternativas organizativas del trabajo (lugar de las reuniones, si hubo acuerdos o no, etc.). Los alumnos responden todas sus inquietudes y luego le explican que primero resolvieron la guía de preguntas para obtener la información que volcarían en las diapositivas. A continuación, le consulta al equipo de dónde obtuvieron la información puesto que tenían libertad para usar las fuentes de los datos. Los chicos responden: “*De Internet*”, “*De Wikipedia*”.

La docente hace que los alumnos, tanto los expositores como los observadores, se detengan en cada diapositiva: pregunta por las imágenes y el fundamento de su elección, observa cuestiones de formato (alineación, tipo de letra), corrige cuestiones de sintaxis. Pasa el segundo grupo.

Nuevamente, les pregunta a los chicos cómo armaron la presentación. Luego reformula su pedido y les dice que *primero “muestren” y luego expliquen*. A diferencia de la anterior esta segunda presentación tiene animación en los textos.

Finaliza la proyección y la profesora les pregunta otra vez por cuestiones

organizativas (si se reunieron, cuándo, cuánto tiempo, etc.) Luego, les consulta puntualmente por el efecto de movimiento que incorporaron en los textos de su trabajo.

Les pide que no “saquen” la presentación de la computadora y se dirige a ella para revisar más de cerca el trabajo de los alumnos. Registra en las diapositivas y con rojo lo que deben modificar. Además, pide las carpetas de los grupos: allí, coloca la nota y les consigna qué deben modificar para mejorar su trabajo. Las correcciones apuntan, sobre todo, a reformulaciones en la organización de la información. Sugiere: resumir, esquematizar, agrupar ideas, etc. Sobre todo, porque los alumnos, en general, colocan datos “en bloque”, “copiados y pegados” de las fuentes. Todo el procedimiento: proyección, explicación del proceso de trabajo y corrección, se repite con los restantes grupos. Vanesa les dice que todas versiones corregidas de las presentaciones van a verlas la próxima clase.

El contenido

En relación con el contenido se trata de una tarea de producción en la que la profesora pauta el uso del editor de presentaciones digitales para representar el contexto sociohistórico de un texto literario (El Diario de Ana Frank) que es pasible de tener singulares características: reunir en su conformación elementos verbales, icónicos, audiovisuales e hipertextuales. Es decir, se trata de un texto multimodal. Esto no se logra acabadamente en las clases.

En este sentido, la tarea que propone la docente implica el ejercicio de una nueva práctica letrada cuya complejidad reside, precisamente, en que su elaboración supone un manejo estratégico del potencial comunicativo del soporte en el que se materializa (el soporte electrónico) y de las características que adquieren los mensajes en él.

La estrategia didáctica

La tarea se desarrolló con algunos inconvenientes desde su planteo. Inicialmente, los alumnos se resistieron un poco a aceptarla y, más adelante, demoraron la entrega de la producción una

semana más del plazo pautado por la profesora. Finalmente, los alumnos expusieron sus presentaciones. No obstante, el proceso mismo de elaboración de esa nueva textualidad no se produjo en el aula. En ese sentido, cuando de producciones se trata, la docente solo accede al producto terminado que presentan los estudiantes.

El limitante para que la tarea no se desarrolle en el aula responde a cómo se pauta y distribuye el manejo de los recursos en la institución. La sala de informática del colegio cuenta con equipos que poseen el programa, no obstante, cuando entrevistamos a la profesora, señaló que tiene poca certeza de contar con el espacio y sus recursos cuando ella lo

Las pautas que brindó la docente son claras en relación con el tipo tratamiento que desea que los alumnos efectúen de las informaciones. No obstante, no son tan detalladas o diversas con respecto a las posibilidades comunicativas y expresivas de la herramienta.

Una vez que los alumnos presentan la tarea, observamos dos cosas: las presentaciones no son solo “simples” en relación con el uso de los recursos expresivos y comunicativos del programa sino también inadecuadas.

Con respecto a las aplicaciones del programa (gráficos, sonidos, enlaces, efectos de movimiento, etc.), los grupos utilizan prácticamente las más básicas (diversidad de color y tamaño de fuentes e inclusión de imágenes). Solo un grupo incorpora efectos de movimiento en los textos de su presentación.

Con respecto a la evaluación de la profesora tiene en cuenta los siguientes criterios:

- 1- *Cumplimiento de la tarea*
- 2- *Proceso de trabajo grupal*
- 3- *Uso de las fuentes de información*
- 4- *Sintaxis y corrección gramatical de los datos textuales*
- 5- *Organización de la información (esquemas, títulos, subtítulos, diagramas, etc.)*
- 6- *Uso de otros objetos del programa (imágenes, efectos de animación)*

Notamos que el criterio 1, que denominamos *cumplimiento* es el más importante para la profesora. La relevancia de este criterio se pone de manifiesto

cuando la profesora señala que todos los trabajos están *Aprobados* más allá del tipo de desarrollo que presenten. Es decir, la omisión anterior de los alumnos hace que adquiera mayor valor para ella la respuesta positiva al compromiso de presentar la tarea.

El segundo ítem que tiene en cuenta y que evalúa en todos los casos es el segundo: *proceso de trabajo*. Los alumnos brindan informaciones sobre este aspecto, sin embargo, ha mediado tanto tiempo entre la elaboración propiamente dicha y la exposición, que la docente no logra reponer en el aula la información sobre lo que ocurrió fuera de ella.

Las correcciones de la profesora pusieron en evidencia que sus principales dificultades estuvieron en el procesamiento de datos e informaciones en relación con lo que es adecuado para ese particular soporte: tendieron a “copiar y pegar” fragmentos informativos de sus respectivas fuentes (sitios de internet, en especial, *Wikipedia*).

Es probable que el no poder monitorear en el aula el desarrollo de la tarea (selección y procesamiento de información, uso del programa y de sus posibilidades) haya incidido en el resultado final. No obstante, esto, observamos que tanto el sentido como el contenido para el uso del programa que estipula la profesora, tienen una meta didáctica precisa en la que también considera las funcionalidades de la herramienta (apoyo de la oralidad) y sus recursos expresivos básicos (combinación de texto e imágenes). Ahora bien, dicha meta no contempla el proceso elaborativo en sí mismo. En este sentido, la profesora deja fuera del campo de su estrategia didáctica un aspecto fundamental del contenido: “hacer un PowerPoint” implica no solo utilizar un programa informático para elaborar textos multimodales, supone una experiencia de escritura electrónica como vehículo para el ejercicio de una nueva práctica letrada.

Uso de las TIC

En relación con este punto podemos decir que el uso del recurso TIC que la profesora propone en la tarea no “desató” todo el potencial que éste posee. En principio,

debemos reconocer que posee ciertos limitantes técnicos vinculado con el acceso incierto y fluctuante que tiene a los recursos de la institución. Esto produjo, como ya dijimos antes, que la docente no tuviera intervención en el proceso elaboración de las presentaciones de los alumnos. No obstante, cuando tiene oportunidad de sortear la “ausencia”, brinda una guía de trabajo que no favorece una experiencia de producción más personalizada en relación con las características de su grupo. No es un dato menor el hecho de que los alumnos, en general, no conocieran el programa. En ese sentido, era de prever que el resultado serían presentaciones con un trabajo del “mensaje” a exponer que evidenció poca internalización de las informaciones y un diseño estético-comunicativo elemental.

Por otra parte, las preguntas que propuso y con las que orientó la realización de la tarea admitían respuestas únicas. Esto produjo que la exposición del texto multimodal que debía resultar no se manifestara con todas sus características y, en consecuencia, resultara un poco monótona la escucha de las exposiciones para el mismo grupo.

En relación con la *evaluación* de las producciones o trabajos que se elaboran con uso de las TIC, la docente los califica, principalmente, en base a dos criterios: originalidad y autenticidad.

4.2. Caso 2: Profesora Eliana (Colegio Privado “Ntra. Señora del Carmen”)

Las tareas que la docente del caso 2 organizó se desarrollaron a lo largo de tres clases que se concretaron en el segundo semestre (octubre-noviembre) del ciclo lectivo 2013. La docente propuso a sus alumnos “hacer un PowerPoint” para resumir la lectura del texto “La Cautiva”.

El Contenido

En la tarea, ella propone a los alumnos organizar una presentación con diapositivas sobre un texto literario (La Cautiva) y pauta tanto el contenido como la estructura.

Con la primera pauta, si bien limita parte del potencial comunicativo que puede

tener la presentación, es válida en tanto permite la vinculación de la tarea con un tema específico de la disciplina. En cambio, con la segunda, coarta una instancia valiosa del proceso de producción: la planificación. Concretamente les señala que deben organizar una presentación que incluya:

- *Diapositiva 1: Título de la obra y autor. Nombre de los integrantes del grupo*
- *Diapositiva 2: Género y movimiento literario al que pertenece.*
- *Diapositiva 3: Autor: fecha de nacimiento y muerte. Organizar un “mini-biografía”*
- *Diapositiva 4: Introducción: argumento y personajes.*
- *Luego, una diapositiva por cada uno de los capítulos*

La estrategia didáctica

Construir una presentación de diapositivas supone el manejo estratégico y creativo de múltiples lenguajes dado que el texto resultante de ese proceso es *multimodal*. En este sentido, la estructuración no solo depende del plano verbal (*títulos*) sino también de las posibilidades de diseño que plantea el programa y todos los tipos de *objetos* (tablas, gráficos, imágenes, videos, audio) que admite. En otras palabras, lo que solicita la docente es un texto multimodal en el que se debe planificar no sólo el contenido a comunicar en relación con la información verbal sino, sobre todo, en relación con otros modos de representación de dicha información.

Contrariamente, la pauta de estructuración que brinda la profesora es solo textual y sigue los ítems de un apunte y, luego, las partes del libro. De este modo deja afuera, un aspecto singular de la escritura electrónica y multimodal que los alumnos podrían idear o planificar al tiempo que exploran y conocen las propiedades del programa.

Algo similar ocurre con el tratamiento de las imágenes que ella promueve: llevar en su pendrive diversas imágenes para que sean descargadas y utilizadas por los alumnos. En principio, esto es producto de la falta de conectividad del establecimiento que impide la navegación en internet y la búsqueda de recursos gráficos y multimedia originales para cada trabajo.

Además, los alumnos no atienden el pedido de la profesora de traer sus propias imágenes. En consecuencia, durante la realización de la tarea, circulan los mismos recursos gráficos para todos los trabajos. Esto tiene consecuencias en el desarrollo de la tarea: parte de la motivación de “crear” una presentación digital se diluye en la lenta espera por acceder a las mismas imágenes.

En otras condiciones contextuales, la búsqueda y selección de imágenes bien podría formar parte del momento de planificación del texto y ser un paso que desafíe y estimule a los alumnos en la identificación o búsqueda estratégica de aquellas imágenes que mejor *comuniquen* un determinado contenido, sea éste pautado o no.

Ahora bien, por encima de los limitantes técnicos, la profesora logra que algunos de los alumnos produzcan su texto. Sin embargo, hay muchos que no responden a la tarea y quienes responden, no satisfacen del todo sus expectativas.

Efectúa correcciones que se refieren a la organización del contenido (textual): los alumnos tienden a crear diapositivas “muy escritas”, según expresiones de la profesora. No realizan un tratamiento del contenido verbal acorde al soporte que, tanto funcional como estructuralmente, no concibe un desarrollo textual extenso.

Gran parte de la clase, mientras la docente recorría cada uno de los bancos, los alumnos que contaban con equipo exploraron el programa. En ese recorrido, una de las indicaciones que más brindó fue la de enseñar cómo *insertar* una diapositiva. Este aspecto es inherente al manejo básico del programa: la diapositiva es la estructura básica de una presentación. Explorar el programa en función de sus posibilidades comunicativas y expresivas está entre los primeros pasos a *planificar*.

La docente hizo correcciones técnicas que son una muestra de que conoce el soporte y sus características. Sin embargo, disciplinariamente, no interviene con la misma contundencia. Tanto es así, que indica modos alternativos para que los alumnos corrijan las falencias del tratamiento de la información. Pero lo hace desde el soporte y sus opciones de

Notas y reflexiones didácticas en torno a dos experiencias de escritura electrónica

presentación de los datos. En este sentido, durante el desarrollo de la tarea, la instancia de elaboración de un borrador que permita “ensayar versiones” posibles del contenido a comunicar tampoco se concreta.

En resumen, sobre la base de una idea con potencial didáctico, la tarea se desarrolla con altibajos que, en gran medida, responden a la planificación de una actividad de escritura con énfasis en el soporte. Este enfoque no constituye un error o una inadecuación porque el soporte participa activamente de la construcción del significado, pero sí es un enfoque parcializado.

Uso de las TIC

Cassany (2012) se refiere a la escritura en la red y señala que “aprender a procesar la escritura en línea no es sencillo, mecánico o rápido” (Cassany, 2012:181). En virtud de lo que hemos observado en las clases, advertimos que su observación es válida para todo contexto de escritura mediado por algún tipo de tecnología que posibilite la elaboración electrónica de un texto.

En este sentido, un obstáculo que la profesora no logró prever en sus clases fue el manejo estratégico y eficiente por parte de los alumnos del programa que llevó al aula. Sin esos saberes sobre la tecnología con la cual debían elaborar sus textos les resultó poco estimulante y esforzado usar la computadora y el programa como soporte del texto que les propuso la docente.

Conclusiones

En ambos casos, notamos que todas las 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 las profesoras fueron 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.

Notamos también que sus intervenciones didácticas para mediar entre la complejidad que involucró lo que plantean sus respectivas tareas y lo que sus alumnos debían lograr fue menos precisa. Es decir, hubo un aspecto central de la tarea que quedó “suelto” y no recibió su atención: la elaboración misma de las producciones.

Finalmente, a lo largo del análisis, efectuamos una aproximación entre la intervención didáctica de los procesos de escritura tradicionales y los que se producen con el uso de la computadora (Figura1). Probablemente, consolidar desde el punto de vista teórico dicha relación requiera de una verificación empírica específica y más profunda. No obstante, la consideramos válida sobre la base del carácter cognitivo del proceso y de las evidencias que observamos en las clases: las dificultades que tuvieron las docentes para gestionar didácticamente la elaboración eficiente de los textos multimodales que propusieron.

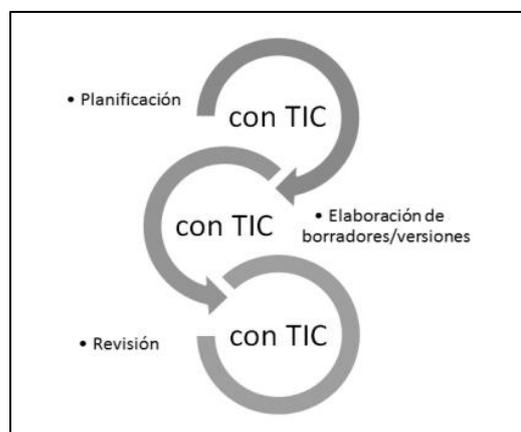


Fig. 1. Proceso de escritura mediado por las TIC

Además, podemos decir que las docentes cuyas clases observamos, 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). Desde esa perspectiva, y en los casos estudiados la escritura electrónica está en pleno desarrollo.

Cabe señalar que tanto las actuaciones docentes que observamos como los intercambios que hemos tenido con ellas dejan ver que tienen el convencimiento de que las prácticas letradas electrónicas deben formar parte de su acción didáctica. Sin embargo, la integración de la temática en su universo de saberes es lenta y 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. Es decir, la selección del recurso no sigue un criterio disciplinar y/o didáctico sino más bien instrumental.

Por ello, 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.

- Manso, M.; Pérez P.; Libedinsky M.; Light D.; Garzón, M. (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: D. Cassany (Comp.): *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.



Referencias bibliográficas

- Aparicio Terrasa, T. y Catellá Lidón, J. (2009) "Reflexiones sobre la lectura multimodal: El caso del PowerPoint". En: D. Cassany (Comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006): *Tras las líneas-sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany D. (2012): *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Gimeno Sacristán, J. (2007): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gómez Espinoza, L. (2006): *Prácticas de lengua escrita mediadas por el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, entre estudiantes del bachillerato tecnológico* (Tesis doctoral). CINVESTAV. México. Disponible en: <http://lets.cinvestav.mx> [Fecha de consulta 12/07/13]
- Koelher, M. & Mishra, P. (2006): "Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge", *Teachers College Record*, pp. 1017-1054. Disponible en: http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehlertcr2006.pdf [Fecha de consulta: 11/08/13]