



Universidad Nacional de Rosario  
Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales

Tesina de grado  
Licenciatura en Comunicación Social

Tesista: Delfina Eckart  
Tutora: Dra. María Cecilia Reviglio

Rosario, Diciembre 2019

# REDACCIÓN I UN AULA EXTENDIDA

Una historia de la aplicación de las TIC en una  
cátedra de la Universidad Nacional de Rosario.

## Agradecimientos

Al Chueco y a la Grace, por confiar en mí y quererme libre.

A mis amigos y a mis hermanas, por el aguante incondicional.

A Gonza, por las correcciones y el amor permanente.

A Cecilia, por trabajar codo a codo en este proyecto, siempre atenta y amorosa.

A Gabriel Kaplún, por recibirme con los brazos abiertos y acompañarme durante el intercambio por sus pagos.

A cada uno de los docentes de la Cátedra de Redacción I, por la predisposición para con esta tesina y por mostrarme el camino hacia una profesión responsable y comprometida con la educación pública.

A Male y a Ana, por soñar y hacer.

## Resumen

Esta tesina busca recuperar las experiencias de incorporación de tecnologías a lo largo de dos décadas tanto como describir y analizar su aplicación actual en la cátedra de Redacción I, correspondiente al primer año de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Rosario. A través de las entrevistas en profundidad y la observación de las interfaces, se intenta analizar y comprender tanto la propuesta de la cátedra con las TIC como las acciones y las dinámicas de la comunicación digital educativa.

La historia de Redacción I con las TIC comenzó a finales de los '90 con las primeras experiencias de educación a distancia en el marco de un proyecto de investigación de cátedra. Los conocimientos resultantes de ese proceso permitieron la incorporación de tecnologías digitales para el dictado de la clase presencial. Paulatinamente, esos dispositivos abandonaron su carácter instrumental para convertirse en ambientes de aprendizaje en el que la comunicación y la educación tienen un vínculo indisoluble. Actualmente, además de las tecnologías educativas tradicionales no digitales, el ecosistema tecnológico de la asignatura se compone de un blog educativo con espacios para cada docente a cargo, el uso del correo electrónico y los grupos de Facebook, diferenciados por comisión.

**Palabras clave:** educación, tecnologías, comunicación, Redacción I.

# Índice

1. Introducción.....	4
2. Escritura, tecnología y educación.....	6
A. Dos conceptos fundamentales.....	6
B. Antecedentes: la escritura, los soportes y la educación.....	9
C. Tecnología educativa.....	15
D. Una mirada educomunicacional de la tecnología educativa.....	18
3. Historia de las TIC en Redacción I. Del teclado mecánico al teclado digital.....	24
4. Las TIC en Redacción I hoy, un aula extendida.....	36
A. Un blog educativo.....	39
B. Grupos de Facebook, conversaciones por comisión.....	47
C. Correo electrónico, un buzón de trabajos prácticos.....	76
5. Consideraciones finales.....	78
6. Referencias.....	82

# 1. Introducción

Sin dudas, durante los últimos veinte años las tecnologías de la comunicación y de la información atravesaron las prácticas y los interrogantes del ámbito educativo, así como toda la esfera de la vida social. Entre finales de los '90 y principio de los 2000, se establecieron como una problemática a abordar en todos los niveles educativos y, con el paso del tiempo, se fueron consolidando como un elemento constitutivo, a veces eje, de las estrategias pedagógicas. Los procesos crecientes de mediatización social tanto como la condición ambiental de las tecnologías también comprometieron a la educación universitaria. Así, espacios educativos como las aulas de clase del nivel superior se ven impregnados por la presencia de las TIC.

Este trabajo busca recuperar las experiencias de incorporación de tecnologías a lo largo de dos décadas tanto como describir y analizar su aplicación actual en la cátedra de Redacción I, correspondiente al primer año de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Rosario.

La historia de Redacción I con las TIC comenzó, a finales de los '90, con las primeras experiencias de educación a distancia en el marco de un proyecto de investigación de cátedra. Los conocimientos resultantes de ese proceso permitieron la incorporación de tecnologías digitales para el dictado de la clase presencial. Paulatinamente, esos dispositivos abandonaron su carácter instrumental para convertirse en ambientes de aprendizaje en el que la comunicación y la educación tienen un vínculo indisociable. Actualmente, además de las tecnologías educativas tradicionales no digitales, el ecosistema tecnológico de la asignatura se compone de un blog educativo con espacios para cada docente a cargo, el uso del correo electrónico y los grupos de Facebook, diferenciados por comisión.

Aquí se entiende el desarrollo de los procesos de modernización y de mediatización como contiguos e indisociables. Así es que se teje una descripción bajo una mirada compleja del vínculo entre educación, tecnología y comunicación. En consecuencia, se intentan plasmar ideas tanto en torno a la construcción del vínculo pedagógico como del diálogo que se establece en las plataformas comprendiendo que es desde y en contexto que podremos arribar a conclusiones más certeras.

Así como nos proponemos pensar las interacciones en base a los objetivos que se plantea la institución educativa, también buscamos analizar las acciones como producto de las relaciones que se establecen entre estudiantes, docentes y ayudantes alumnos. Intentamos responder a los siguientes interrogantes: para qué se usan estas plataformas en Redacción I, qué relaciones establecen ellas, qué cambios surgieron en la comunicación educativa con su incorporación, qué tipo de interacciones prevalecen y sus particularidades, qué características reúne la comunicación digital educativa en este caso.

Para ello, se realizaron entrevistas a los docentes así como observaciones no participantes de la interfaz con el objetivo de reconstruir la dinámica de interacción que tienen lugar en dichas plataformas. Trataremos de entender aquí la dinámica singular que se despliega en estos espacios, teniendo en cuenta los objetivos y las estrategias que se propuso la cátedra en cada etapa, como el producto expresado en las interacciones de las plataformas.

Esta tesina está organizada en tres grandes partes. La primera es netamente teórica, allí definimos conceptos generales sobre tecnología educativa y desarrollamos la relación entre tecnología, escritura y educación en la historia de las mediatizaciones. La segunda relata la historia de las TIC en la cátedra, protagonizada por la voz de los docentes que pasaron por Redacción I. La tercera propone un análisis descriptivo del ecosistema tecnológico que hoy conforma la comunicación virtual y se divide en apartados destinados al análisis del uso de cada plataforma.

## 2. Escritura, tecnología y educación

### A. Dos conceptos fundamentales

*Quizás la informática y el ciberespacio estén asesinando a la máquina de escribir y al papel, pero escribir consiste todavía en disponer las palabras de modo que expresen con precisión lo que uno quiere transmitir a otros – y esto todavía sigue siendo complejo. Quizás el procesador de texto y los verificadores gramaticales faciliten el trabajo del aprendiz, pero éste sigue necesitando a un docente preparado que le muestre en el aula cómo se construyen los discursos y cómo se utilizan las palabras para que signifiquen en cada contexto lo que uno pretende. (Cassany, 1999)*

¿Por qué comenzar este capítulo con las palabras de la contratapa de Cassany en “La cocina de la escritura” antes que por los orígenes de la relación entre escritura y tecnología? Esta frase introduce un discurso en torno a la escritura y su relación con la técnica haciendo hincapié en su vínculo con la tarea pedagógica. Asimismo, se refiere a la escritura como un proceso complejo, en el que la tecnología juega un papel importante, no decisivo; y por último, del mismo modo que describe al proceso de escritura en términos de complejidad, se refiere al rol docente como guía y conductor de la enseñanza, aun existiendo ciertos procesadores que faciliten la escritura.

Es conveniente definir dos cuestiones:

En primer lugar, dar a consideración que, al ser parte de una *sociedad mediatizada*<sup>1</sup>, las TIC utilizadas para el quehacer educativo también son **mediatizaciones**. Además, como sostiene Valdetaro (2007), la vinculación entre el *proceso de modernización* y el *proceso de mediatización* es inevitable y necesaria para cualquier análisis que aborde problemáticas actuales desde una perspectiva epistemológica constructivista. En segundo lugar, en este trabajo tomamos la perspectiva de Vigotsky (1977) acerca de la **escritura**, tanto como sistema de mediación semiótica, que activa las funciones psicológicas y posibilita el aprendizaje a través del diálogo con el objeto y con un otro, como una tecnología de adquisición y comunicación del conocimiento.

Sin embargo, hacemos referencia, también, a la teoría general funcionalista de Luhmann (1998) que nos presenta una mirada de los medios que permite visibilizar su recorrido en la historia. Para este autor, los *medios* son logros evolutivos que arrancan en los puntos de ruptura de la comunicación: *la escritura* como “solución” a los límites del *entendimiento*; los

---

<sup>1</sup> *Una sociedad en vías de mediatización es aquella donde el funcionamiento de las instituciones, de las prácticas, de los conflictos, de la cultura, comienza a estructurarse en relación directa a los medios. (Verón, 2001,p.15)*

fenómenos derivados de la invención de la imprenta, soluciones a los límites del *alcance*; y los llamados *medios de comunicación simbólicamente generalizados*, soluciones a los límites del *éxito* de una comunicación ya descontextualizada de los entornos inmediatos espacio-temporales de interacción.

*Llamaré fenómeno mediático a los productos de la capacidad semiótica de nuestra especie. Un fenómeno mediático es la exteriorización de procesos mentales bajo la forma de un dispositivo material dado. Los fenómenos mediáticos son, en efecto, una característica universal de todas las sociedades humanas. (Verón, 2015, p.174)*

La **mediatización** no puede ser un proceso ni más ni menos social, ni más ni menos tecnológico. En todo caso, en la mediatización la materialización cumple una función necesaria, mas no excluyente. Es social porque transforma también a nivel del sentido, es decir, produce diferencia, produce lo que hasta en ese momento no estaba en proceso (Cingolani, 2014). Según Fernández (2014):

*Denominamos mediatización a todo sistema de intercambio discursivo de vida social que se realiza mediante la presencia de dispositivos técnicos que permiten la mediatización espacial, temporal o espacio-temporal del intercambio. (p.76)*

En esta línea, la mediatización comprende tres niveles de fenómenos: dispositivos técnicos vinculados a momentos sociales, la presencia de géneros discursivos más o menos masivos y la comprensión de que se realizarán aplicaciones diversas, por fuera de lo habitual o desviadas.

Como señalamos tomamos la visión del Lev Vygotsky (1977) acerca de la **escritura** como experiencia de aprendizaje y como estructura de la condición humana. Para ello, retomamos tres puntos de la teoría de Vigostky desarrollados por Valery (2000).

*Primero: La escritura activa y posibilita el desarrollo de las funciones psicológicas.*

Aquí Valery (2000) describe al lenguaje oral como naturalmente adquirido a través de la participación en la vida social, y lo diferencia de la lengua escrita que necesita de la participación en procesos de socialización específicos como la educación. La lengua escrita se debe aprender. Por ello, no todos los miembros de una sociedad están alfabetizados y es una meta alcanzarlo. La escritura aparece como un instrumento psicológico que se aprende como dominio de una práctica cultural específica. Ong (1987) reconoce a la escritura como una tecnología y, en contraposición del habla que es natural, como algo artificial. Sin embargo, como la cultura se convierte en parte de la naturaleza del individuo, cuando se adquiere un

dominio competente, la escritura –como parte de esa cultura– se convierte en una segunda naturaleza. En palabras de Ong:

*...la inteligencia resulta inexorablemente reflexiva, de manera que incluso los instrumentos externos que utiliza para llevar a cabo sus operaciones, llegan a 'interiorizarse', o sea, a formar parte de su propio proceso reflexivo (p. 83).*

En este sentido, el lenguaje oral es considerado espontáneo, mientras que el lenguaje escrito requiere de una actividad consciente y analítica, de un mayor nivel de abstracción y simbolización. En él no sólo las palabras son reemplazadas por signos alfabéticos, sino también los gestos, sonidos e intenciones (Valery, 2000). En el lenguaje escrito las situaciones hay que generarlas, lo que implica un distanciamiento de la situación real por el mismo hecho de tener que reemplazar las palabras por signos gráficos, dirigirse a una persona ausente y crear la situación; por ello Vygotsky considera que aun en su desarrollo mínimo, el lenguaje escrito requiere de un alto nivel de abstracción.

Segundo: *la escritura es un instrumento semiótico.*

*En Vygotsky (1977), la escritura representa un sistema de mediación semiótica en el desarrollo psíquico humano, que implica un proceso consciente y autodirigido hacia objetivos definidos previamente. Durante este proceso la acción consciente del individuo estará dirigida hacia dos objetos de diferente nivel. Uno, serían las ideas que se van a expresar. El otro está constituido por los instrumentos de su expresión exterior, es decir, por el lenguaje escrito y sus reglas gramaticales y sintácticas, cuyo dominio se hace imprescindible para su realización. Por ello, la escritura como mediadora en los procesos psicológicos, activa y posibilita el desarrollo de otras funciones como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento, funciones que además están involucradas en el proceso de composición escrita. (Valery, 2000, p.40)*

La escritura crea contextos, es diálogo y es imprescindible para la función epistémica. Por un lado, es objeto de estudio; por otro, es método a través del cual generamos significado y pensamiento. Rosenblatt (1988) entiende que la relación de transacción que establecemos con el texto, la determinación de una postura dentro del continuo eferente –estético– que nos permite utilizar nuestros dos sistemas de pensamiento y contar con nuestro reservorio lingüístico y vivencial, es lo que nos llevará a construir un texto significativo.

Tercero: *la escritura es también un proceso de adquisición.*

Como lo menciona Valery (2000), la mediación semiótica provista por la escritura crea las funciones epistémica, planificadora, reguladora y comunicativa del lenguaje. En este sentido, la escritura en tanto que es una actividad consciente, nos ayuda a organizar nuestro pensamiento y a producir nuevos conocimientos. Asimismo, la escritura permite la expresión

de ideas y sentires, que podemos comunicar o compartir a otros a través del tiempo y del espacio.

La escritura ha desempeñado un lugar crítico en el cambio de un “pensamiento acerca de las cosas a un pensamiento acerca de las representaciones de las cosas, es decir, al pensamiento de pensamiento” (Baggiolini, 2008). Como sugiere este autor, se puede pensar a la escritura como tecnología; porque materializa la memoria y al proceso metacognitivo como objeto exterior. Desde este punto de vista, la inteligencia no es una cualidad que depende solamente de la mente sino de la relación de las estructuras mentales con las herramientas culturales. Por eso, consideramos que “las tecnologías de la comunicación son los útiles con los que el hombre construye realmente la representación externa que más tarde se incorpora mentalmente, se interiorizará” (Álvarez; Del Río, 1990, p. 98).

## **B. Antecedentes: la escritura, los soportes y la educación**

*Desde los grabados sobre piedra o madera, los rollos escritos con un movimiento interrumpido de la mano del escriba, hasta la imprenta, y las escrituras hipertextuales ha pasado mucha tinta por la superficie de la historia. (Reviglio, 2009, p.69)*

Las transformaciones que operaron en las tecnologías han arrastrado cambios radicales en la organización del conocimiento, en los procesos cognitivos y prácticas sociales del hombre. El vínculo del ser humano con ella es complejo: él la crea y la utiliza para amplificar sus sentidos y la propia tecnología lo transforma a él y a la sociedad. En ese sentido, se puede dividir la historia del hombre en fases o períodos caracterizados por la tecnología dominante de codificación, almacenamiento y recuperación de la información (Adell, 1997):

1ª La aparición del *lenguaje oral*, que permite conservar la experiencia, acumular y almacenar la cultura y transmitirla a las nuevas generaciones.

2ª La aparición y difusión de *la escritura*, que permite la independencia espacio-temporal entre emisor-receptor, libera de la inmediatez y permite la acumulación y preservación de los conocimientos para la posteridad.

3ª La aparición de *la imprenta*, que implicó una auténtica revolución en la difusión del conocimiento al hacerlo accesible a la población y al eliminar el carácter elitista, que dio origen a la cultura moderna.

4ª. El uso de los *medios electrónicos y la digitalización*. Es la cuarta fase, la que hoy vivimos. Los avances tecnológicos han permitido crear entornos de comunicación totalmente nuevos, que no están sujetos a un medio físico y en los que la información se sitúa en el ciberespacio, espacio virtual, de modo que se puede transmitir la información en forma instantánea y a nivel mundial.

Baggiolini (2008) define dos momentos de la historia en los que se han producido importantes transformaciones que marcan el campo de la tecnología de la comunicación y el de la educación. En la descripción de ambas etapas podemos ver las marcas significativas de la escritura – lectura.

- Siglos XVI y XVII: el primer momento elegido por el autor es el vinculado a la aparición de la cultura letrada, donde se encuentran los primeros indicios de la pedagogía moderna y la escuela como institución central de la Modernidad.
- Siglo XX: el segundo momento lo describe como una sociedad que comienza a repensar el rol de las nuevas tecnologías en vinculación al conocimiento. El auge de las tecnologías digitales trae consigo la discusión de las nuevas habilidades que se deben aprender tanto cognitivas como operacionales.

Nos servimos de estos dos momentos para relatar, brevemente, el recorrido de las tecnologías vinculadas a la escritura y al campo educativo, nos guiarán dos invenciones: *la imprenta e Internet*.

La evolución de la imprenta desde el método sencillo del tampón hasta el proceso de imprimir en prensa se produjo de forma independiente en diferentes épocas y en distintos lugares del mundo.

*Los libros que se copiaban a mano con tinta aplicada con pluma o pincel constituyen una característica notable de las civilizaciones del Mediterráneo: egipcia, griega y romana. Estos manuscritos también se confeccionaban en los monasterios medievales y tenían gran valor. En la antigua Roma, los editores de libros comerciales lanzaron ediciones de hasta 5.000 ejemplares de ciertos manuscritos coloreados, como los epigramas del poeta romano Marcial. Las tareas de copia corrían a cargo de esclavos ilustrados. (Vargas; Campos, 2005, p.5)*

Luego, llegó la imprenta a prensa y dio comienzo a una nueva etapa en la que se acelera la evolución de las formas de impresión mediante el perfeccionamiento de la máquina de Gutenberg. Durante siglos, la tecnología de la imprenta sufrió varios cambios y adelantos, pero todos estos desarrollos tuvieron como núcleo la máquina inventada por Gutenberg (Vargas; Campos, 2005).

Si bien a partir de los siglos VII y VIII los chinos, coreanos y japoneses imprimieron textos a través de la utilización de bloques de madera, el avance decisivo en la historia de la imprenta fue la invención de la impresión tipográfica alfabética en la Europa del siglo XV. La revolución de la imprenta gutenberguiana residía en el hecho de estar basada en letras reemplazables de metal o de madera (Fazio, 2013).

La cultura escrita recibió un gran impulso con el invento de la imprenta, la elaboración de copias idénticas de textos, mapas, diagramas y su simultánea distribución a centenares de lectores, contribuyó al establecimiento de una tradición documental. Incluso cambiaron ciertas prácticas como la lectura, que de practicarse en voz alta frente a un grupo de oyentes, pasó a ser en silencio en una habitación privada.

*Otra novedad fue el cambio de actitud hacia el propio acto de leer. En la Antigüedad se insistía en la expresión oral del texto –lectura en voz alta articulando correctamente el sentido y los ritmos–, lo cual reflejaba el ideal del orador predominante en la cultura antigua. La lectura en silencio tenía por objeto estudiar el texto de antemano a fin de comprenderlo adecuadamente. (Chartier, 1997, p.158)*

Gracias a la escritura impresa nace la *mente letrada*, desde el momento en que se constituye un tipo de lectura a nivel masivo y surge un mercado de lectores: un nuevo modelo de la mente y del mundo. Asimismo, la ciencia se ajustó a este modelo, los trabajos de los filósofos empiristas británicos como Bacon, Boyle, Hoocke y Harvery lo demostraron. “Para leer el libro de la naturaleza de acuerdo con su significado literal, establecieron aquellos significados que todos podían ver. Eran los hechos observables de la naturaleza” (Olson, 1998, p.297).

Al mismo tiempo, después de la masividad de la imprenta, se destaca la constitución del discurso de la pedagogía y de la didáctica escolar como campos de saber específicos desde los que se definen métodos y modos de acceso al conocimiento. Específicamente encontramos la obra de J. A. Comenio, siglo XVII, en la que se establecen estos dispositivos fundantes de la pedagogía moderna (Narodowski, 1994, p.106)<sup>2</sup>.

El discurso pedagógico enfatiza la preocupación por los saberes propios del campo y desarrolla la necesidad de crear recursos para la enseñanza sistemática.

*Se trata de un discurso dotado de un alto grado de normatividad cuyo objeto es prescribir reglas para la acción (el saber de la modernidad comienza a responder de modo predominante a una racionalidad instrumental o técnica). Acorde con las demandas de una*

---

<sup>2</sup> La actualidad más sorprendente de Comenius radica en haber asentado los fundamentos de la educación para todos los hombres y para todos los pueblos. Al escribir su *Didáctica Magna*, contribuyó a crear una ciencia de la educación y una técnica de la enseñanza, como disciplinas autónomas. Es en definitiva uno de esos autores a los que no es necesario corregir para modernizarlos. Basta solamente con traducirlos. (Jean Piaget, contratapa, “*Didáctica Magna*” de Jan Amos Comenius, 1986)

*educación "naturalista" y con las posibilidades que ofrece a la educación por primera vez una tecnología de alcance "masivo" como la imprenta. (Baggiolini, 2008, p.6).*

La importancia que desde un comienzo la pedagogía le adjudica a lo técnico - metodológico marca el modo en que se consuma la apropiación de las tecnologías de la comunicación: mediadoras desde el inicio entre el estudiante y el conocimiento, optimizadoras, luego, de las vías de aproximación a los diferentes saberes. Desde el comienzo, la idea de las tecnologías como recurso o auxiliar didáctico tuvo lugar en el discurso pedagógico.

Ferreiro (2006) asegura que a partir del uso masivo de la máquina de escribir, mecánica y eléctrica, aparece una variación en la idea del manuscrito, a partir de allí se podía ser "mecanografiado". La marca personal del autor quedaba limitada a la firma. Pero la ausencia de lo "grabado a mano" no impedía la manifestación de una marca personal menos visible pero más profunda: su estilo como escritor. Durante siglos la norma era la disociación de funciones: "el autor no era el ejecutor de las marcas; los escribas no eran lectores autorizados; la escritura se exhibió delante de las poblaciones incapaces de leer" (p.278).

La enseñanza estaba caracterizada como un programa de esfuerzos oportunamente administrados. Se presentaban estímulos al alumno a través de la *máquina de enseñar*, de forma gradual con el objeto de modelar la conducta. En la actualidad existen *softwares* educativos (que presentan contenidos con formatos tipo tutorial) en el que prevalece aún esta metodología (Liguori, 1995). Las máquinas de Skinner (1940) de escribir fueron precursoras a las computadoras como medio de enseñanza (Liguori, 1995). Su diseño se fundamenta en los principios psicológicos establecidos a partir del análisis experimental de comportamiento. En relación a la aparición de esta herramienta, lo más importante fue el desarrollo de la enseñanza programada e impartida a través del artefacto.

Las primeras computadoras en el mundo fueron diseñadas en Estados Unidos con el objetivo de satisfacer requerimientos militares; las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en particular las computadoras, constituyen la materialización de los significados a los que remiten las raíces etimológicas de la palabra "tecnología": *techné* y *logos* (técnica y razón). Y bajo este mismo concepto se suman al campo educativo:

*Los medios tecnológicos que se incorporan al campo educativo tienen su origen en otros ámbitos, generalmente en las empresas o en el área militar. Este traspaso de medios y métodos de un campo a otro, de forma acrítica, arrastra los conceptos y las valoraciones de la racionalidad instrumental o técnica, de forma tal que, desde el surgimiento de los primeros medios audiovisuales (radio, televisión, vídeo, etcétera) hasta el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información se inicia un discurso en el que se considera imprescindible la innovación tecnológica o la modernización de la escuela. (Liguori, 1995, p.6)*

Si bien son artefactos del siglo XX, la historia de las computadoras se remonta al origen de los números: “computar” deriva del latín *computare* que significa calcular o contar. Entonces, se puede decir que la computación es tan antigua como el hombre, ya que la primera herramienta para contar fueron los dedos de las manos. En consecuencia, el término “dígito”, del latín *digitus* (dedo) se usa para indicar los signos básicos de un sistema de numeración.

La utilización de la computadora permite una nueva adhesión: el autor de las marcas puede ser su propio editor. En el teclado tiene a su disposición una gran cantidad de tipos de caracteres. La posibilidad de transponer, a voluntad, párrafos enteros, o de traer hacia la pantalla partes de otros textos, da al productor grados de libertad antes inimaginables (Ferreiro, 2006).

El desarrollo tecnológico de las computadoras ha sido el gran precedente para la gran transformación en las comunicaciones: Internet. Lo que comenzó en 1969, cincuenta años atrás, como un sistema de comunicación adaptado para atacar al enemigo por el ejército estadounidense, hoy es parte de la cotidianidad del mundo activo.

*Todo comenzó con la creación del proyecto ARPANET (Advanced Research Project Agency Net) por parte del Gobierno estadounidense. Se trataba de una red en la que los ordenadores conectados a ella disponían de diversas rutas por las que alternar las comunicaciones, con el fin de continuar funcionando aunque alguno de ellos fuese destruido como consecuencia de algún ataque. Ya en los años setenta comenzaron a unirse a la Red empresas e instituciones educativas, desmarcándose así del ámbito estrictamente militar. (Moraga, 2003, p.369)*

Empezó siendo un espacio estático y se ha convertido en uno social y colaborativo en el que los usuarios son receptores y productores de contenidos. De meros consumidores de documentos, fotos, vídeos, etc. hemos pasado a *prosumidores* de ese contenido para compartirlo en un mundo globalizado (Toffler, 1980). Esta situación cambió con el advenimiento de la Web y desde los años ‘90 es posible acceder a un número prácticamente ilimitado de documentos desde cualquier lugar donde haya conexión a Internet (Ayala, 2011). Tradicionalmente, el acceso a la información sólo era posible en las bibliotecas –desde la mítica Alejandría, los conventos medievales hasta los actuales y usualmente venerables edificios con rasgos heredados de la Ilustración–, donde se encontraba un número limitado de textos, muchos de ellos restringidos sólo a una élite.

Con la invención de la WWW en 1991, Tim Berners-Lee recurrió a lo ya conocido como el concepto de página aplicando nuevas ideas de organización de los contenidos y la utilización de interacciones alfanuméricas. La interfaz de la World Wide Web sintetiza toda la cadena evolutiva de las tecnologías de la escritura y las variaciones tipográficas para jerarquizar

contenido, como un códice o un diario impreso. Como explica Scolari (2018), la WWW más que un medio es un metamedio, donde convergen muchas tecnologías y gramáticas de la interacción que no son nuevas, por ello recurrimos al concepto de evolución.

El producto más puro para retratar esta historia es la Internet 2.0, la creación de dispositivos que hacen posible su utilización (computadoras y móviles inteligentes) y las de plataformas o medios sociales que son parte de la materialización de las prácticas humanas y de la evolución tecnológica y mediática. Las nuevas plataformas llegaron con la promesa de convertir a la cultura en un ámbito “participativo”, “colaborativo” y basado en el usuario. Esta creencia, que se popularizó también en la academia con el concepto de “produsuarios” de Axel Burns y la “cultura de convergencia” de Henry Jenkins (2008), trajo consigo la idea de triunfo para la construcción de comunidad y colaboración, una mirada política sobre el uso de los medios de comunicación donde puede existir la horizontalidad y una real democracia de la participación. (Van Dijck, 2013) Así, surgen algunos personajes con espíritu idealista como Mark Zuckerberg (2006) que, en sus comienzos, decía haber creado Facebook para “que las personas tengan la posibilidad de encontrar lo que desean y de conectarse con ideas que le gustan en la red”.

Para Levy (1991) la informática es una tecnología intelectual que transformó nuestras actividades cognitivas, gracias a la estructura y la lógica de Internet que invitan a reinventar los espacios de aprendizaje y de sociabilización, desde una perspectiva basada en el vínculo social y la inteligencia colectiva. Para este autor la “inteligencia debe ser comprendida aquí en su sentido etimológico como punto de unión no solo de ideas sino también de personas” (Levy, 2004, p.17).

En los últimos doscientos años las prácticas cotidianas del ser humano se fueron transformando a la par que las tecnologías de la comunicación. Pareciera que la evolución tecnológica se volvió tan compleja que los dispositivos propios de la escritura —como la máquina de escribir o la primera computadora— se acercaron a los de la oralidad —como el teléfono— y nacieron, así, soportes en los que convergen la imagen, la oralidad y la escritura como parte de una comunicación y un lenguaje mucho más complejo: la multimedialidad conformada por la convergencia de los medios (Jenkins, 2008; Núñez; Fígares, 2012).

*Todo vuelve a ser colectivo, es la cultura de la apropiación, de la mezcla, el sampleo, el remix, etc.; y se vuelve a dar otra vez importancia a las formas orales, que habían sido despreciadas, relegadas durante ese paréntesis del dominio de la imprenta. En esta cultura post-paréntesis, muchas producciones son remezclas, versiones o mash-ups (es decir, hibridaciones) de cosas existentes anteriormente. ((Núñez; Fígares, 2012, p.5)*

Actualmente, en la red, los espacios de almacenamiento como *Flicker*, *YouTube*, *Pinterest*, *SoundCloud*, entre otros tantos audiovisuales, se han convertido en grandes vidrieras para la producción, participación y recepción. Los usuarios actuales de *YouTube* cada día producen alrededor de 65 mil videos y miran alrededor de 100 millones. Aunque la escritura deja de ser el modo único de representación del conocimiento, continúa siendo el fundamental y el que actúa como regulador del conjunto (Cassany, 2008).

*La Red se ha convertido en el aula sin muros que profetizó McLuhan y en esa aula no hay posiciones de privilegio, todos pueden "pujar" y todos, desde la horizontalidad, pueden conectarse e intercambiar cosas. Ya no es el árbol del conocimiento, erguido, vertical, con su base de raíces y un tronco que se ramifica: la diversidad está ahora expandida a cualquier lugar, la verticalidad ha sido suplida por la horizontalidad, en cualquier sitio puede emerger la cepa o raíz, es como la mala hierba, que crece en los intersticios o márgenes de la realidad, de forma a menudo caótica. (Núñez; Figares, 2012, p.4)*

En esta evolución compleja y sincrónica, podemos ver la transformación conjunta de las prácticas habituales de los usuarios con los medios, la de las tecnologías de la comunicación y, al mismo tiempo, el cambio traducido al tejido social, en la sociabilidad, que vincula las tecnologías, sus usuarios y las organizaciones (Van Dijck , 2013; Scolari, 2018). Así sucedió con la educación, la incorporación de la virtualidad en la vida cotidiana de las personas y de las instituciones ha permitido la existencia de "nuevos" espacios de clase. Como anticipó hace tantos años McLuhan, el aula se extendió, los muros se derrumbaron con la posibilidad de comunicarnos en línea.

## **C. Tecnología Educativa**

En los años '40 la tecnología educativa (de aquí en adelante TE) surge como una necesidad para dar respuesta a la formación de ciudadanos que respondieran como soldados entrenados para asumir tareas bélicas. Los programas estaban adaptados a un enfoque militar orientado a objetivos precisos de aprendizaje, control y racionalización, la utilización de recursos audiovisuales y la medición precisa de los resultados del aprendizaje.

Durante los años '60 los medios audiovisuales y los medios de comunicación de masas ingresan a la escuela. Los programas estaban orientados por la psicología conductista con el fin de introducir materiales para acrecentar la eficacia de los procesos de enseñanza (Area Moreira, 2009). La aplicación de TE estaba basada en las leyes científicas que rigen el comportamiento humano con ciertos modelos de conducta que se encuentran detalladamente planificados (Cabero Almenara, 1999).

Durante los años '80 y '90 comienzan a emerger serios cuestionamientos acerca de la validez y la utilidad de la tecnología para los sistemas educativos. Las críticas fueron realizadas principalmente por las teorías cognitivistas y constructivistas, que proponen, en líneas generales, abandonar el modelo mecanicista para pasar a otro concentrado en la idea de que el sujeto es un participante activo en la construcción del conocimiento que se tiene acerca del entorno. Además, estas perspectivas conciben al aprendizaje como un cambio de estructura mediante la experiencia activa del individuo, y no como una modificación de la conducta (Cabero Almenara, 1999).

Finalmente, una de las críticas que nos interesa resaltar es que no es posible aplicar las mismas herramientas en cualquier situación. Por eso, se considera que el contexto es esencial y determinante a la hora de analizar las prácticas educativas.

En consecuencia, se asume que el campo de acción de la TE en los inicios del siglo XXI todavía se encuentra en construcción y, según Cabero Almenara (1999), se puede definir como:

- un espacio de conocimiento pedagógico sobre los medios, la cultura y la educación en el que se entrecruzan los aportes de diferentes disciplinas de las ciencias sociales y
- una disciplina que estudia los procesos de enseñanza y de transmisión de la cultura mediados tecnológicamente en diversos contextos educativos.

La naturaleza del conocimiento de la TE no es neutra ni aséptica respecto de los valores e intereses que subyacen a los proyectos sociales y políticos en los que se inserta la elaboración, aplicación y evaluación de la tecnología. La TE considera a las TIC como herramientas u objetos culturales que los sujetos y/o grupos reinterpretan y utilizan en función de sus propios esquemas o parámetros culturales. En consecuencia, la TE debe partir del análisis del contexto social, cultural e ideológico bajo el cual se produce la interacción entre los individuos y las TIC.

No sólo en los últimos años, sino en los últimos siglos, la transmisión de conocimientos ha tenido como herramienta la escritura. Ha sido y es la tecnología que permitió producir, profundizar y difundir el conocimiento. Actualmente, desde que las TIC se sumaron a las aulas, no perdió intensidad, sigue siendo la base de la enseñanza-aprendizaje y de la comunicación digital. Según Blázquez (2001), cada época se valió de nuevos códigos y

nuevos lenguajes para almacenar y transmitir la información. El siguiente cuadro explicativo las divide en cuatro eras:

#### FORMAS DE COMUNICACIÓN Y CULTURAS

	1ª ERA	2ª ERA	3ª ERA	4ª ERA
<b>TECNOLOGÍA DE LA COMUNICACIÓN</b>	ORAL	ESCRITURA	IMPRESA	ELECTRÓNICA
<b>CULTURA</b>	ORAL	ESCRITA	IMPRESA	DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
<b>FORMA EDUCATIVA</b>	Basada en lo ORAL	Basada en lo ESCRITO	Basada en EL LIBRO	Basada en lo TECNOLÓGICO

Cuadro, Blázquez 2001.

Vivimos la cuarta era educativa, enraizada en una sociedad mediatizada, en la que las tecnologías de la comunicación y de la información son protagonistas. La denominada cultura de la imagen ha llevado a desarrollar maneras específicas de pensar, hacer y ser, a partir de las formas de expresión que se han convertido en hegemónicas. Como puede verse en el cuadro, cada época ha ido aportando, según Blázquez (2001), un determinado recurso tecnológico. Estos nuevos recursos han pasado a ser incorporados a la enseñanza, influyendo decisivamente en ella. Por eso:

*Los distintos medios o tecnologías de la comunicación no han sido solamente soportes físicos de apoyo a los procesos educativos, sino que han ido generando los correspondientes modelos didácticos, desde los que se ha desarrollado la enseñanza-aprendizaje. (p.16)*

Actualmente, las tecnologías de la información y de las telecomunicaciones posibilitan la figura de un nuevo espacio social para las interrelaciones humanas que Javier Echeverría (1999) denomina *tercer entorno*, para distinguirlo de los entornos naturales (E1) y urbanos (E2). La emergencia de este entorno o espacio, tiene particular importancia para la educación, según este autor, por tres grandes motivos. En primer lugar, porque posibilita nuevos procesos de aprendizaje y transmisión del conocimiento a través de las RSI. En segundo lugar, porque

para ser activo en el nuevo espacio social se requieren nuevos conocimientos y destrezas que habrán de ser aprendidos en los procesos educativos. Y en tercer lugar, según el mismo autor:

*Porque adaptar la escuela, la universidad y la formación al nuevo espacio social requiere crear un nuevo sistema de centros educativos, a distancia y en red, así como nuevos escenarios, instrumentos y métodos para los procesos educativos. (Echeverría, 1999, p.1)*

El *tercer entorno* tiene *seis propiedades* diferenciadoras de los otros dos (Echeverría, 1999). La primera es que la *distancia* pasa a ser irrelevante. A través de Internet podemos conversar o compartir información con personas que están al otro lado del mundo, existe hoy la telecomunicación, el telenegocio, la teleeducación, hasta la telemedicina. La segunda propiedad es que en la era digital ya no hace falta estar físicamente en un lugar para realizar una acción: las redes telemáticas permiten que nos relacionemos con otros y realicemos trabajos sin la presencia física. La tercera propiedad da respuesta a las dos anteriores: el tercer entorno es un *espacio informacional*. Aquí uno se traslada informáticamente, no físicamente; movemos información. En el cuarto podio está la cuestión de la *electrónica*: los flujos informacionales se transportan porque los electrones se ponen en movimiento. Hay una quinta propiedad, la *representacional*; si hablo mediante un celular, lo que fluye es una representación digital que es transmitida a la antena, ésta la transmite al satélite y llega al destinatario en tiempo real, casi instantáneamente. La última propiedad es el tiempo, la interacción se puede producir con simultaneidad o sin ella, y esto es una gran novedad. El construir una sociedad que desde el punto de vista temporal no esté basada en la sincronía.

La *Cuarta Era* de Blázquez (2001), que remite al momento histórico vinculado al uso de las TIC en la educación y la cultura, y el *Tercer Entorno* de Echeverría (1999), espacio digital de acción, describen las problemáticas que han surgido por la implementación de la tecnología educativa (TE).

#### **D. Una mirada educomunicacional de la TE**

*Los debates en torno de las tecnologías nos permitieron reconocer que el simple mostrar también modela nuestra conducta y nuestras formas de pensar. Aquello que mostramos se transforma en modelo de una forma de razonamiento. El soporte que brinda la tecnología es pasible, pues, de reconocerse como enmarcando una propuesta, limitándola o expandiéndola según el tipo de tratamiento que posibilita y la manera de utilización por parte del docente para el desarrollo de las comprensiones. Desde esa perspectiva, las tecnologías son herramientas y algo más. Constituyen un entorno o área de expansión en el que pasan de ser soporte a dar cuenta de sus posibilidades de utilización. (Litwin, 2005, p.5)*

Consideramos que las TIC pueden pensarse desde su fuerza organizadora en los ambientes educativos, no únicamente como mediadoras, sino como una manera particular de organizar el conocimiento (Baggiolini 2010). En concordancia con esta concepción, sostenemos que las

tecnologías no son inocentes y que la importancia radica en un uso pedagógico y crítico. Además, solo es posible lograrlo a través de un proyecto educativo que traspase la barrera de la educación secuencial y lineal (Litwin, 2005).

En este sentido, entendemos que en la base de la estrategia pedagógica se contempla un cambio de matriz cultural de la enseñanza, que toma forma cuando la mediación tecnológica de la comunicación abandona su función instrumental para convertirse en estructural. Es por eso que hoy es necesario atender de la tecnología los modos de percepción y de lenguaje, las nuevas sensibilidades y escrituras que se desarrollan, más que la novedad técnica en sí (Baggiolini, 2010; Litwin, 2005).

*Lo que la trama comunicativa de la revolución tecnológica introduce en nuestras sociedades no es pues tanto una cantidad inusitada de nuevas máquinas sino un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos –que constituyen lo cultural- y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios. (Barbero, 2002, p.2)*

Prieto Castillo (2004) habla de las dificultades que se presentan en el sistema educativo por no haber desarrollado una capacidad de producción tecnológica para la solución de necesidades, tomando en cuenta las condiciones de cada establecimiento y las posibilidades de sus integrantes. Este autor propone algunos puntos de relación entre pedagogía y tecnología. Desde su perspectiva, entiende por *aprendizaje* a la apropiación de las posibilidades de la cultura y de uno mismo. En este caso, se refiere a la apropiación de las posibilidades de la tecnología de información y de las de técnicas de lectura en profundidad. Asimismo, expone que un modelo pedagógico debería estar estructurado de manera tal de acompañar y promover esa apropiación. Para eso, es necesario revisar los componentes principales del modelo: la concepción de la pedagogía, la institución, los educadores, los estudiantes, los recursos tecnológicos y la tecnología en la sociedad.

*Lo que estamos planteando es que se logra una mayor relación de aprendizaje cuando un material es elaborado jugando al máximo las posibilidades comunicacionales del lenguaje en que está armado el mensaje y del medio a través del cual se lo ofrece. Jugar a fondo la riqueza expresiva de un lenguaje y comunicativa de un medio constituye un modo de acercarse a los interlocutores y, por lo tanto, de acompañar y promover el aprendizaje. (Prieto Castillo, 2004, p.5)*

Según Litwin (2005) las tecnologías en la educación ofrecen diferentes usos y funciones, tales como motivar, modelar, ilustrar, ayudar a reconocer diferentes contextos o tender puentes para comprensión; pero es importante entender que cuando se emplean marcan límites, formas de uso, requieren tiempos y condicionan las prácticas. Por otro lado, su constante actualización y transformación técnica y social la convierten en generadoras de problemas.

Para esto, las instituciones deberían tener una actitud de adaptabilidad al cambio vertiginoso y a las nuevas posibilidades que se encuentran a disposición del aula.

Bajo enfoques alternativos sobre la función de la tecnología en el quehacer pedagógico, Litwin (2005) señala que en los estudios didácticos reconocemos una triada: docente, alumnos y contenido. En torno a estos se puede identificar varios vínculos y entretreídos que dan cuenta de la manera en que se construye el conocimiento. En esa misma triada se pueden identificar tres usos diferentes de las tecnologías según el lugar que ocupe el docente, según la concepción del sujeto de aprendizaje que se asuma y, según el sentido con el que se entiende el contenido de la enseñanza:

- A. Proveedora de información actualizada: sistema clásico de información en el que el vínculo docente – alumno se entiende a partir de considerar al primero como proveedor de información, y al segundo como usuario.
- B. Garante de la disposición de los contenidos que resultan inaccesibles en la clase del docente. En este caso, la tecnología amplía el alcance de la clase. Son los educadores los que designan ese uso y los integran a las actividades del aula.
- C. Facilitadora de propuestas varias para favorecer el proceso de formación que mejor se adapte al contexto. El estudiante, centro del proceso educativo, puede integrarse en proyectos que permitan propuestas comunicacionales alternativas para la construcción del conocimiento y que alienten el trabajo colaborativo.

Aquellas tecnologías diseñadas para el quehacer educativo, también, pueden ser pensadas como materiales educativos, es decir,

*Entendemos por material educativo un objeto que facilita una experiencia de aprendizaje. O, si se prefiere, una experiencia mediada para el aprendizaje [...] Lo que nos importa aquí es que un material educativo no es solamente un objeto que proporciona información, sino que, en un contexto determinado, facilita o apoya el desarrollo de una experiencia de aprendizaje. Es decir, una experiencia de cambio y enriquecimiento en algún sentido: conceptual o perceptivo, axiológico o afectivo, de habilidades o actitudes. (Kaplún, 2002, p.1)*

Está claro que un objeto que exponga información puede cumplir una función educativa, según cómo sea utilizado en relación a su contexto. Muchos materiales que no fueron elaborados con objetivos educativos, como obras literarias por ejemplo, se emplean como tales por la intencionalidad en que son puestos en práctica.

Un material educativo es el ofrecimiento a través de un objeto de una experiencia, mediada para el aprendizaje. Entonces, hay materiales educativos intencionalmente creados para ese fin, materiales educativos “no anunciados” y materiales educativos no esperados o “inesperados”, donde la intención educativa no está en quien los produjo sino en quien los eligió y los aplica (Kaplún 2002). En este sentido, tener criterios e instrumentos para buscar, seleccionar y utilizar es tan importante como elaborar nuevos materiales.

¿Cuáles son los reales aportes que hace la comunicación a la educación? La respuesta que da Prieto Castillo (2010) se resume en siete puntos que nos permiten reconocer los elementos claves que pueden enriquecer un proceso educativo desde la comunicación:

#### *1- La interlocución*

¿Con quienes hablan los sistemas educativos? Volcarse a los interlocutores es fundamental para el discurso pedagógico y para la propia tarea de enseñar y aprender.

#### *2- El otro como punto de partida*

Partir del otro debe ser todo punto de inicio en un proceso pedagógico.

#### *3- Las relaciones de cercanía*

Se aprende siempre de lo cercano a lo lejano. Lo más cercano es mi contexto.

#### *4- La capacidad discursiva*

Los sistemas educativos descansan sobre el lenguaje, sobre el discurso. Cuando la capacidad discursiva no existe, los interlocutores se ven disminuidos a imágenes aisladas, a palabras y no a la capacidad de comunicar.

#### *5- La producción discursiva*

En una educación con fuerte comunicación oral es esencial la enseñanza de la producción discursiva, y que el docente produzca sus propios discursos.

#### *6- El compromiso de claridad*

No hay mejor discurso que el que se entiende, que es claro y simple.

#### *7- El manejo de los medios*

Los medios son útiles en tanto sepan usarse en beneficio de los objetivos educativos. Por eso es esencial conocerlos, manipularlos.

Estos puntos enriquecen las relaciones de enseñanza aprendizaje, la utilización y puesta en funcionamiento de los materiales y los medios.

En función de lo que acabamos de ver, definimos como pedagógicos a “los recursos comunicacionales destinados, en las relaciones presenciales, en los materiales y en los medios, a promover el aprendizaje” (Prieto Castillo, 2010, p. 5). Comunicarse no significa poner la confianza en los medios o en el diálogo ideal, significa sentir al otro, vivir con toda la intensidad posible la relación enseñanza – aprendizaje. Entre un área del saber y alguien en situación de aprender, ha habido siempre mediadores. Todo está mediado en el ser humano y a la vez todo está mediado por el hombre (Prieto Castillo, 2010). Las mediaciones educativas responden a la trama de lo social. Pero no todas las mediaciones educativas son pedagógicas.

*Llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros interlocutores, es decir, de promover en los educandos la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos [...] Apropiarse del mundo significa hacerlo de uno, relacionarse con él de manera fluida, poder moverse en distintas situaciones con la capacidad como para enfrentar y resolver problemas, para buscar causas y prever consecuencias de las ajenas y propias acciones. Y apropiarse de uno mismo es contar con las capacidades necesarias como recursos para la acción y la relación. (Prieto Castillo 2010, p.1, 2)*

En toda práctica de enseñanza - aprendizaje Prieto Castillo (2010) reconoce tres líneas de hacer:

- *El hacer conceptual:* incumbe al desarrollo de las capacidades de reflexionar, pensar, tomar decisiones y medir consecuencias.
- *El hacer discursivo:* corresponde al desarrollo de las capacidades de expresarse y comunicarse.
- *El hacer aplicativo:* corresponde al desarrollo de las capacidades de observar, investigar, actuar, experimentar.

Según esta conceptualización, toda institución privilegia e ignora determinados aprendizajes. ¿De qué manera una tecnología promueve la realización del hacer conceptual, discursivo y aplicativo? Cuando adquiere verdadero valor pedagógico; es decir, cuando se la utiliza sobre la base de la explotación de sus recursos de comunicación. El valor pedagógico le viene de su mediación para promover y acompañar el aprendizaje, y esto sucede al emplear las

posibilidades comunicacionales con el propósito de mediar los materiales y de emplearlos desde una situación educativa.

En síntesis, hay tres alternativas a la hora de trabajar las tecnologías en el aula:

- Uso, producción, distribución y aplicación.
- Encuentro e interlocución
- El placer de la creación

Luego de la llegada de Internet y los medios digitales, la aventura, para Prieto Castillo, es “dar valor pedagógico” a los nuevos materiales: “Producir materiales ricos en texto y contexto, en sugerencias de aprendizaje, en personalización, en comunicación de experiencias, en posibilidades de reconocimiento de la propia situación, en aproximaciones al contexto inmediato y al más general, en recuperación de la memoria, en construcción de futuro, de diálogo, en encuentro, en alegría y fuerza expresiva” (Prieto Castillo 2010,p.3). Conocer, en la “era de las librerías virtuales”, para Litwin (1997) significa acceder más que poseer, y por lo tanto, considera que el desafío también es “aprender a acceder a la tecnología”. Las tecnologías se constituyen como instrumentos para manejar información y transformarla a partir de la escritura.

En síntesis, aquí entendemos que la comunicación y la educación tienen un vínculo insoslayable. Comunicar es compartir significación, participar es compartir la acción. La educación es ese espacio de entrecruce. Para ello, las mediatizaciones educativas deberán convertirse en “los espacios de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades. Pues desde los mestizajes que entre ellas se traman es desde donde se vislumbra y expresa, toma forma el futuro” (Barbero, 2002, p.1).

### 3. Historia de las TIC en Redacción I. Del teclado mecánico al digital

*Hacer historia de los procesos implica hacer historia de las categorías en que los analizamos y de las palabras con que los nombramos. Lenta pero irreversiblemente hemos ido aprendiendo que el discurso no es un mero instrumento pasivo en la construcción del sentido que toman los procesos sociales, las estructuras económicas o los conflictos políticos. Y que hay conceptos cargados en tal modo de opacidad y ambigüedad que sólo su puesta en historia puede permitirnos saber de qué estamos hablando más allá de lo que creemos estar diciendo. (Martín Barbero, 1989, p.3)*

Este capítulo relata la historia de Redacción I, desde sus comienzos hasta la actualidad, haciendo especial hincapié en las acciones promovidas por la cátedra para el desarrollo de nuevas tecnologías educativas, la producción de materiales pedagógicos que se adapten a los contextos emergentes y, en consecuencia, en la transformación del modelo de comunicación para las nuevas aulas.

Elegimos pensar a las tecnologías utilizadas en proyectos educativos como *metáforas de definición* (Baggiolini, 2008), generadoras de modos perceptivos y entornos que condicionan el quehacer pedagógico. Aceptar esta postura implica indagar en los modos de conocer sustentados por la educación en diferentes momentos históricos, así como también la necesidad de poner en contexto las tecnologías predominantes de cada época. En consecuencia, se considera, siguiendo los lineamientos de Kaplun (1998), que la comunicación y la educación son procesos que van de la mano, que a cada tipo de educación le corresponde un modelo de comunicación, no obstante en un plan educativo pueden convivir modelos comunicacionales y educativos de diversa índole, expresados en distintas estrategias didácticas y dispositivos áulicos, a causa de realidades institucionales y contextos tecnológicos diversos.

Como todo proceso educativo, el recorrido histórico de la cátedra se ve mediado y/o condicionado no sólo por las necesidades pedagógicas y didácticas, sino también por la aplicación, el desarrollo y el contexto de las tecnologías y las mediatizaciones. Teniendo en cuenta que Redacción I se institucionaliza como asignatura obligatoria de la Licenciatura en Comunicación Social a partir del Plan de Estudio de 1986, podemos afirmar que comparte sus inicios con el gran desarrollo de la informática y la tecnología digital del siglo XX, ese estadio donde comienza a experimentarse el uso de la computadora en la vida corriente y en el que

emerge Internet como nueva red de comunicaciones.<sup>3</sup> Para darnos una idea, en 1985 Microsoft inventó el sistema operativo Windows; en 1983 Jaron Lanier usó por primera vez el término "realidad virtual" y la Microsoft Corporation lanzó al mercado Microsoft Word; sumado, a la década del '80 se la llama *la edad de oro de los videojuegos* y, para completar estos diez años de innovación, en 1990 Tim Berners-Lee en el MIT creó el protocolo de Internet HTTP y el lenguaje HTML, con el que se escribe la innumerable cantidad de documentos que hoy existen en la World Wide Web. ¿Cómo vivió ese trance la cátedra?

## Los primeros pasos

Durante los primeros años hasta finales de los '90, las clases eran únicamente presenciales. Para escribir trabajos prácticos se utilizaba máquina de escribir y los contenidos del programa estaban organizados por unidades en cuadernillos que los estudiantes podían retirar en la imprenta de la facultad o en fotocopadoras cercanas a "La Siberia"<sup>4</sup> (ciudad universitaria de la UNR). Estos cuadernillos contenían tanto la bibliografía obligatoria de la asignatura como también las consignas de las actividades, trabajos prácticos y material de observación (en general textos periodísticos de actualidad).

*Las máquinas de escribir nos las entregó el Rector (Juan Carlos) Millet cuando todavía estábamos en Córdoba 2020. Ahí las usamos por primera vez, cuando teníamos la Redacción unificada. Luego de separarnos seguimos usando esas máquinas, eran unas Remington modelo 80, bastantes modernas para ese entonces. (Entrevista a Ana María Margarit, Profesora Titular de Redacción I 1986/2016)<sup>5</sup>*

*En la Redacción anterior a la división en I y II, cuando era estudiante, usábamos máquinas de escribir, incluso se trasladaron las máquinas de la Facultad de Humanidades a esta y continuamos usándolas varios años más. Los trabajos se hacían en clase y también existía la posibilidad de que un no docente abra la sala y los estudiantes puedan usar las máquinas (fuera del horario de clases). (Entrevista a Mauricio Mayol, Profesor Titular actual de Redacción I)*

Alrededor de los años 1998 - 1999, tener una casilla de correo electrónico comienza a ser usual entre los docentes de la facultad. Los que eran parte de la carrera de comunicación empezaban a plantearse la posibilidad de una nueva alfabetización, resultado de la aparición y consolidación de mediatizaciones vinculadas a la Internet. Los docentes más jóvenes lo

<sup>3</sup> Desde ese momento Ana Margarit tomó el cargo de titular, -que ejerció hasta el 2016-, y la responsabilidad de llevar adelante un nuevo proyecto pedagógico que estaría entre las materias del primer año de la carrera.

<sup>4</sup> "La Siberia" es el nombre familiar con el que se conoce al Centro Universitario Rosario (CUR) y que se lo nombra así dado que cuando comenzó a construirse, el barrio estaba alejado de la ciudad. Cabe destacar que la ciudad fue creciendo y hoy no se la percibe como tal, aunque se conserva el nombre familiar.

<sup>5</sup> Excepto indicación contraria, todas las citas de entrevistados fueron recogidas en entrevistas realizadas por la tesista, exclusivamente para este trabajo de investigación.

asimilaron con más facilidad, los demás pensaban: “mejor que nos alfabeticemos porque si no, nos quedamos afuera... afuera del siglo XXI” (Entrevista a Margarit).

Con el propósito de emprender una nueva formación docente vinculada a la educación a distancia, en 1999 la cátedra comenzó a trabajar en un Proyecto de Investigación y Desarrollo (PID): “Enseñanza de Redacción a Distancia”. En este contexto se propuso diseñar un material educativo que contuviera la teoría que acompañase al nuevo proyecto y, con ello, surgió la necesidad de desarrollar nuevos dispositivos que posibilitasen el acceso a estos materiales.

*Para buscar ese objetivo se había iniciado en 1998 la capacitación de un grupo de docentes en las teorías y enfoques metodológicos que sustentan la educación en general y la educación a distancia en particular, capacitación que se realizó, desde entonces, en forma continua, tanto a partir de la apropiación teórica como de la puesta en práctica de los proyectos educativos y de los resultados de las experiencias evaluadas críticamente por los participantes. (Margarit et al, 2004, p.2)*

Uno de los primeros pasos fue el diseño de materiales impresos donde figuraba el total de las unidades del programa, esta vez respetando las pautas de la educación a distancia. “En esos módulos se tuvo en cuenta la organización de los contenidos, trabajos prácticos, actividades alternativas, autoevaluaciones, guía bibliográfica específica y general” (Margarit; Sánchez, 2000)<sup>6</sup>

*Al abordar el diseño de la unidad se presentó el problema de la elaboración de un texto que funcione por sí mismo, acotando al máximo posible los requerimientos de que alguien lo ayude a funcionar, un texto comprensible para nuestros alumnos a la vez estimulante de sus potencialidades cognitivas y productivas, adecuado a un conjunto de situaciones de comunicación, lo más preciso y lo más ambiguo posible, planificado textual y pragmáticamente, coherente y cohesionado en sí mismo. Es decir nos propusimos conseguir con ese texto los mismos objetivos que estábamos dispuestos a estimular y conseguir con nuestros alumnos. (Margarit; Sánchez, 2000, p.8)*

Los 250 alumnos que cursaron este módulo a distancia contaban con el texto producido por la cátedra como material de estudio y con un sistema de tutorías telefónicas, que también se realizaban por correo electrónico y fax. La oferta de agenda de tutorías cubría una amplia e importante cantidad de fechas y horarios para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de vincularse con los docentes, de modo presencial o telefónico. Además, se agregó otra agenda a la que se llamó “comodines” con horarios extra para ponerse en contacto con un profesor con disposición de tiempo.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> En primera instancia esta prueba se realizó con una única comisión en un tema específico, teoría de los enunciados referidos. Luego, la aplicación se hizo en todas las comisiones con el dictado de los módulos a distancia de la unidad de “Coherencia y Cohesión”.

<sup>7</sup> Paralelamente, y bajo la misma estrategia que circunscribía la enseñanza de redacción a distancia, se propuso a los estudiantes un registro reflexivo sobre lo leído, lo escrito, lo investigado. Un cuaderno paralelo por el cual la cátedra tomase reconocimiento de los

*La innovación en el diseño, respecto a nuestra experiencia anterior, consistió en planificar la unidad con un texto articulador que introducía y abordaba el tema organizado con progresión temática. En determinados puntos estratégicos de ese texto, aparecía reiteradamente la sección “Ahora vamos a las fuentes” que funcionaba como embrague entre el cuaderno y las lecturas de otros textos y otros autores para la unidad en cuestión funcionaban como fuentes. Con esto se procuró indicar el itinerario de ida y vuelta constante entre las teorías y las prácticas y estimular en el estudiante la retroalimentación e integración de discursos y saberes. (Margarit; Sánchez, 2000, p. 9)*

Las investigaciones y la práctica en torno a la modalidad a distancia los llevó a interrogarse acerca del modelo pedagógico, la manera de entender y proponer la enseñanza de la redacción, la forma en que los alumnos se comunican, el grado de acción e interacción, las dificultades y los cambios de vinculación y comunicación. (Margarit; Sánchez 2000).

En el año 1998, la cátedra se planteó un nuevo desafío, crear un dispositivo que permitiera el acceso a los textos académicos y que posibilitara complejizar la disposición de los contenidos educativos (consignas, instructivos, presentación de temas, textos ejemplificadoras, etc.). En respuesta, algunos integrantes propusieron una nueva tecnología, prácticamente desconocida para la facultad, que permitía la elaboración de contenidos interactivos y multimediales: el CD ROM. Lo asombroso de este disco compacto, que se utilizaba hacía menos de una década en el mundo y que tan sólo medía 12 cm de diámetro y 1,2 de espesor, era que permitía informatizar el contenido y realizar tantas copias como fueran necesarias para su distribución.

*Habíamos empezado a investigar con un programa, para la producción de contenidos multimedia, con By Director, que era un software de autor. Esto era previo al flash, estaba en fase de prueba. Todavía no existía Shockwave, producto de Macromedia que permite visualizarlo en la web. Estábamos en el auge del CD Rom, que presentaba un lenguaje muy potente que posibilita producir acciones complejas, antes impensadas. En este contexto, desde la ADM (Área de Desarrollo Multimedia) se le propuso a la cátedra trabajar con el dispositivo CD y, a partir de allí, empezamos con el proceso de diseño y creación en el que trabajó toda la cátedra, sobretudo en la producción del material, el de los de textos bases, que llaman a los textos fuentes y a los complementarios, en un modelo de comunicación. (Entrevista a Fernando Irigaray, Profesor de Redacción I hasta inicios de los años 2000)*

---

estilos cognitivos, metacognitivos y estados afectivos durante el momento de aprendizaje a distancia, y luego elaborar un análisis que valorara los resultados allí presentes. “Es un texto que puede implicar reflexión acerca de lo leído, sobre lo escrito, sobre lo pensado, sobre lo aprendido o lo enseñado, sobre el qué y sobre el cómo, sobre el por qué y para qué” (Margarit y Sánchez; 2000) Estos textos fueron estudiados para la implementación de nuevas estrategias. En consecuencia, hacia mitad de año, la cátedra recibió la incorporación de una docente psicóloga al equipo de investigación, que se interesó por analizar el material de cuadernos paralelos en sus cuestiones más subjetivas, como la evaluación del grado de responsabilidad, las dificultades al resolver trabajos, capacidad para organizarse, uso de las tutorías, etc. Así, los cuadernos paralelos

*Sirven a los fines personales de control y creatividad para cada uno de los implicados en los procesos de enseñanza aprendizaje pero son además muy útiles para ser observados por la mirada de los investigadores que podrán estudiar en ellos diferentes cuestiones relacionadas con los procesos educativos y sociales. (Margarit; Sánchez, 200, p.11)*

El texto de la Unidad 3 “Coherencia y Cohesión” se envió a la Dra. Edith Litwin para su evaluación. Ella reconoció algunos puntos faltantes de teoría: indagación sobre el lenguaje de pensamiento, sobre el problema de la creatividad, sobre la autoregulación, recuperar las categorías de recapitulación y glosario.

En el 2000 se conforma un grupo de docentes investigadores, técnicos y estudiantes que se dedicaron a la producción del material multimedia, quienes materializaron la primera edición, entrado el año 2001 y que se reeditó en 2002. Pensaban en un dispositivo que pudiera unificar el material con una doble función: el dictado de los contenidos a distancia y el acceso universal por parte del estudiantado. Para hacerlo se utilizó una aplicación multimedia que permitía al estudiante emprender un recorrido curricular integrado, relacionando los distintos materiales en forma no lineal y evaluar, desde la cátedra, las posibilidades pedagógicas reales en la enseñanza a distancia (Margarit et al, 2004).

El CDROM fue estructurado de tal manera que el estudiante que recurría a él podía ingresar a la unidad que deseaba a través de una lectura coherente y progresiva.

Todo el contenido fue de diseño y producción propia, tal es así que se hicieron videos, música y animaciones de autor. Un dato de color: durante el evento en el que se presentaba el CD en la facultad, tocaron los músicos que crearon las cortinas y la banda sonora que fue parte del contenido multimedia (Entrevista a Mayol).

*Estábamos apasionados. No lo pudimos terminar en una primera vuelta porque todavía no sabíamos comprimir y no llegábamos con la producción. Era todas las noches juntarnos de 21 a 4 de la mañana a trabajar en el cd. Lo dividimos en dos cd. Aldo, quien era nuestro pasante, se encargaba del diseño de la parte escrita y después lo pasaba a pdf. Fue muy potente esa experiencia, inclusive en la versión 2 que fue en el 2002. Tuvimos la posibilidad de salir en un libro de Araya, que fue uno de los primeros que escribió sobre guión multimedia y lo puso como un ejemplo de la redacción recursiva y multimedia aplicado a la educación. Se hizo un trabajo de selección de textos, había que hacer gráficos. La música fue producida por Daniel Sader con banda de sonido. (Entrevista Irigaray)*

Esta experiencia fue fundante, es aquí que la cátedra comenzó a producir textos pedagógicos que dialogan con los estudiantes, que funcionan como una clase y que, por consiguiente, habilitan un cursado semipresencial (Entrevista a Mayol). Al día de hoy es evidente que este período es parte del largo y profundo proceso que hizo posible la existencia de los actuales textos base y fuente, resultado de una producción académica que tenía un objetivo pedagógico puntual: dictar clases con una diferencia de tiempo y espacio entre educador y educando, pero que, más adelante, será la base para el desarrollo de contenidos en una plataforma web.

*Nosotros, en aquel momento, el equipo de jóvenes técnicos, les explicamos a Ana y Male que necesitábamos primero armar un mapa de navegación y, literalmente, armaron un gran mapa de organización de los contenidos, una red, un recorrido de lectura. Se trabajó mucho y se corrigió mucho. Era todo un desafío, aún nadie leía en pantalla, ni siquiera los estudiantes eran receptivos con estas nuevas propuestas. (Entrevista a Irigaray)*

## Dimensión compleja de la escritura

Cátedra Redacción I

Podemos sintetizar los resultados de varias teorías lingüísticas diciendo que el lenguaje es un arma para ejercer poder sobre la sociedad. A través del lenguaje, constantemente, pretendemos influir sobre nuestros interlocutores por cuanto nuestro discurso siempre busca convencer a alguien de algo.

Es decir, cada situación social de intercambio se encuentra dentro de una situación de poder en el sentido de que un sujeto ejerce una autoridad y pretende ejercer efectos sobre otro; de acuerdo al espacio social en que se desarrolle la Interactividad, la autoridad y los efectos serán reconocidos.

Pero, además, el lenguaje establece normas a las que los hablantes debemos ajustarnos si queremos comunicarnos. Teniendo en cuenta estas dos perspectivas que direccionan nuestras relaciones comunicacionales, poder y reglas, es fundamental que Uds. estudien los elementos que sirven para la comunicación escrita para desenvolverse con mayor eficacia en la profesión que han elegido.

La palabra escrita se manifiesta en la producción y recepción del mensaje, es decir, mediante los procesos de leer y escribir. Ambos procesos son instancias inseparables que producen la adquisición, transmisión, comprensión y producción de la palabra escrita.

Durante todo nuestro programa verán que, constantemente, vamos asociando y relacionando ambos procesos. Sin embargo, por razones didácticas, es conveniente abordar primero el proceso de producción y, luego, el de comprensión. Lean el programa de la asignatura para observar cómo se estructura este desdoblamiento.

La escritura extiende la potencialidad

del lenguaje de manera ilimitada y da una estructura diferente al pensamiento al organizarlo.

La escritura es un proceso complejo porque se ponen en juego diversas actividades mentales que permiten reconocer las reglas de ortografía, las de puntuación, las sintácticas, la estructura del texto, el registro del lenguaje, es decir, dominar el código.

Cuando construimos un texto, además, recurrimos a nuestra memoria, donde están reelaborados nuestros conocimientos y experiencias previas. Desarrollamos conceptos nuevos a partir de ideas viejas, refundimos y ampliamos información, comparamos, retacionamos.

Por eso, la idea es que Uds. se apropien de las técnicas que les permitan el dominio de una forma de pensar en la cual la estructuración del lenguaje y la ordenación del pensamiento se encuentran en equilibrio y armonía, es decir, alcancen el grado más alto de la escritura.

Para alcanzar ese estado, nosotros consideramos que sólo hace falta trabajar. Uno de los grandes mitos de la escritura es la inspiración: musas que inspiran a escritores, parentesco entre escritores y dioses. Hoy sabemos que no hay secreto ni magia en la actividad de escribir que sólo se trata de trabajo, de ejercicio constante y periódico. No podemos creer en "el momento de inspiración" sino que el dominio de la palabra escrita se adquiere a partir de una decisión personal y social y se domina a partir de una ejercitación continuada.

La escritura es, pues, una actividad compleja y lenta que lleva tiempo, dedicación y paciencia mediante una ejercitación que se desarrolla de forma recursiva y

lleva a rehacer una y otra vez los textos.

Sin embargo, ¿cuál les parece que es el primer paso para dominar la producción escrita? Piensen en sus vivencias: ¿Cuál es la experiencia con la palabra escrita en la etapa de la escuela secundaria? ¿Que consejos recibieron con respecto al mejoramiento de su escrita? ¿Que sugerencias recibieron desde el nivel de educación formal, por ejemplo, de parte de una profesora, de parte de un preceptor? ¿Que sugerencias recibieron desde el nivel de la educación informal, por ejemplo, de parte de una abuela, de los padres, de un compañero, del entrenador de un deporte favorito?

Si todos decían: "Leé", ACERTARON. La primera gran receta es leer.

Imagen de un Texto Base del primer CD ROM.

## El espíritu estratégico

Shari Tishman, David Perkins y Eileen Jay

en "Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento". Alque. Bs. As, 1998. Adaptación de la Cátedra

Una estrategia de pensamiento es un plan explícito y articulado para desarrollar en una situación que implique un desafío intelectual. Las estrategias de pensamiento que la gente usa e inventa son tan variadas como los desafíos intelectuales que encara: existen estrategias para tomar decisiones cuando el desafío es elegir el mejor curso de acción; estrategias de comprensión e interpretación para el desafío de adquirir conocimientos; estrategias de resolución de problemas para el desafío de salir de un aprieto; estrategias de pensamiento creativo para el desafío de construir una ratonera mejor; para desafíos más específicos, hay estrategias de lectura, estrategias de estudio, estrategias para rendir exámenes, estrategias de escritura y estrategias de resolución de problemas de matemática.

Y, más específicamente aún, hay estrategias de álgebra, de ajedrez, de diagnóstico médico, de defensa en la corte, estrategias para mejorar la agresividad y estrategias para jugar a las cartas. Más allá de sus variados y diversos niveles de generalidad, lo que todas estas estrategias tienen de común es que son procedimientos escalonados y graduales - aunque no necesariamente rígidos - que el pensador ejecuta intencionalmente para alcanzar el objetivo deseado.

En la última década del siglo veinte, varias líneas de investigación se han centrado sobre la cuestión de las estrategias. El avance científico en el área de educación ha demostrado que los alumnos que piensan estratégicamente tienden a desempeñarse mejor en el ámbito de la escuela y a ser mejores pensadores en general.

Si bien toda persona en situación de aprender algo puede tomar contacto con estrategias de pensamiento "prefabri-

adas", el hecho de aprender a apoderarse y desarrollar conocimiento está orientado a aprender a encarar una variedad de desafíos de pensamiento de manera productiva y planificada, más que estar meramente familiarizado con unas cuantas buenas estrategias. Significa también tener espíritu estratégico; es decir, ten-

dencia a ser reflexivo, no impulsivo, y a disfrutar del placer de inventar y utilizar procedimientos escalonados y graduales.

Bloques de construcción de una estrategia  
Shari Tishman, David Perkins, Eileen Jay. (Adaptación de la Cátedra)

Cuando necesites	Paso estratégico	Tácticas
ser claro sobre lo que estás haciendo o adónde te diriges	Establece el problema, la situación o tus objetivos	Identifica las diferentes dimensiones de la situación. Identifica las partes de la situación en la que te centrarás. Establece con precisión qué quieres cambiar o qué resultados buscas. Sé específico.
pensar globalmente sobre un tema	Busca ideas, opciones, posibilidades, propósitos, características, supuestos, causas, efectos, hechos, preguntas, dimensiones, hipótesis o interpretaciones.	Haz un torbellino de ideas. Busca distintos tipos de ideas. Analiza las cosas desde distintos puntos de vista. Busca ideas ocultas. Recurre a las ideas de otras personas. Usa categorías que te ayuden a buscar.
evaluar, calificar o decidir algo	Evolúo opciones, planes, ideas, teorías u objetos.	Busca muchas razones. Considera las consecuencias a corto y largo plazo. Anota los pros y los contras y presta atención a ambos. Trata de ser objetivo y evita los prejuicios. Usa tu imaginación: ¿cómo afectará a otros?
pensar en los detalles de algo	Elabora posibilidades, planes, opciones, hipótesis o ideas.	Prepara un plan detallado: piensa qué sucederá a cada paso. Visualiza cómo será, cómo se sentirá y qué parecerá en detalle. Pregúntate: ¿qué recursos usarán? ¿cómo sucederá? ¿a quién afectará? ¿cuánto tiempo tomará? Pienso en las diferentes partes. Haz un dibujo o escribe una descripción; cuéntaselo a alguien imaginariamente.

Imagen de un Texto Fuente del primer CD ROM.

## Lectores de Diarios

### Consigna

- 1) Lean los diarios La Capital, El Ciudadano y Rosario 12.
- 2) Teniendo en cuenta el contenido de cada periódico, las secciones, el espacio dedicado a determinados temas más que a otros, el tratamiento de la información y el tipo de lenguaje utilizado, analicen a qué audiencia está dirigido cada diario. Para ello, utilicen las variables de nivel educativo, localización geográfica y temporalidad.
- 3) Comenten sus conclusiones con familiares y amigos y a partir del intercambio con otras opiniones, saquen nuevas conclusiones.
- 4) Escriban un informe con el análisis final.

Imagen de una actividad del primer CD ROM.

Mientras se gestaba el CD, algunos docentes desde sus comisiones comenzaron a utilizar el correo electrónico para que los estudiantes les enviaran los trabajos prácticos e hicieran consultas fuera de la clase. En ese momento, muchos de ellos no contaban con una cuenta de e-mail así que se encontraron con la tarea de crearla. La facultad no contaba con acceso a Internet en la sala de informática y eran muy pocas las asignaturas que utilizaban el correo.<sup>8</sup>

*Desde su aparición, se utilizó como material de estudio y producción escrita para los alumnos de primer año que cursaron la asignatura y que optaron por hacerlo en forma presencial o en modo semipresencial, según las preferencias y posibilidades de cada estudiante. (Margarit et al, 2004, p.2)*

Luego de cuatro años de continuidad con el proyecto *Enseñanza de Redacción a distancia* surgieron algunos planteos en torno a las características del soporte. Al ser un dispositivo cerrado, el CDROM había dejado de ser funcional, la actualización conllevaba un tiempo de producción y de copiado más un costo de financiamiento que hacía muy difícil su reproducción. A partir de allí, es evidente la necesidad de un cambio en el lenguaje

<sup>8</sup> La publicación de nuestro producto multimedia ha impactado en otras cátedras que han decidido realizar experiencias similares. No sólo los docentes se han interesado sino que han sido varios los ayudantes alumnos de otras cátedras que se han acercado a solicitar mayor información sobre nuestra investigación. Algunos docentes, por otra parte, han organizado trabajos prácticos para que sus alumnos saquen conclusiones sobre este trabajo a fin de establecer la factibilidad de su uso; para alcanzar ese fin los involucrados en el mismo hemos recibido a los alumnos quienes han recabado los datos por medio de entrevistas, encuestas, cuestionarios e, incluso, observaciones realizadas en nuestras aulas. (Margarit et al, 2004, p.5)

tecnológico; por lo que el mismo grupo de jóvenes técnicos proponen un nuevo espacio hacia donde emprender una migración.

En esta historia, es importante hablar de los ayudantes de cátedra, quienes formaron parte del proceso de investigación y de los nuevos desafíos que se iba proponiendo la cátedra con el PID. Dado que la formación de los ayudantes alumnos y adscriptos como docentes universitarios es objetivo prioritario, el equipo docente buscaba el desarrollo de sus capacidades y habilidades en cuanto a los aspectos pedagógicos y de investigación, además, del perfeccionamiento disciplinar. Durante estos años, ellos colaboraron en la confección del CD, la aplicación y la sociabilización, la evaluación de la puesta y de la encuesta que se realizó a los estudiantes. (Margarit et al, 2004, p.5)

## **Después de la digitalización, la 2.0**

Hasta 2000, la conexión a Internet en Argentina se daba por *dial up*, a través de una línea telefónica conmutada. En 2002, el 83% de los usuarios se conectaban por esa vía y sólo un 17% comenzaba a utilizar la banda ancha o ancho de banda. Por el desarrollo tecnológico de nuestro país y el costo del servicio, recién en 2005 la mitad de los usuarios se conectaban con ancho de banda, pero para 2013 alcanzó al 100% de las conexiones, más de 6,2 millones de cuentas, de acuerdo a datos del Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM).

Es por 2003 que se decidió la puesta en marcha de un nuevo espacio, un sitio web de la asignatura de Redacción I. Más allá de las migraciones de servidor que surgieron, esta herramienta es la que continúa en vigencia: el blog de Redacción I, resultado de un proceso de investigación acción formalizado en un nuevo PID: *Innovaciones educativas en la enseñanza de Redacción*. “Por la emergencia de otra tecnología tan rápidamente, no todos entendíamos para qué era el blog pero concebimos que era necesario una plataforma de actualización permanente. Fue necesario el CD para planear y digitalizar los contenidos” (Entrevista a Marcela Rosales, Jefa de Trabajos Prácticos actual de Redacción I).

La versión experimental del CD se consolidó en el 2000, y entre 2003 y 2004 se migró todo el contenido a la web. Para el 2002 el Área de Desarrollo Multimedia de la facultad comenzó con *Dialógica*, un espacio virtual experimental de educomunicación, que permitía tener un blog a cada cátedra. Redacción I fue la primera en sumarse. Para esa experiencia, el ADM se había acercado a conocer el trabajo de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y así conocer el

trabajo con blogs que desarrollaba Alejandro Piscitelli. Irigaray (2018) contó que la idea era armar un *ring de blogs* de la Facultad, sacando un dominio a nombre la cooperativa, por lo que se hizo el sitio bajo el dominio *bdp* para luego, en 2006, pasar al dominio *fcpolit*, dirección actual de la Facultad de Ciencia Política y RR.II. Este era el momento donde se comenzaba a investigar la posibilidad del uso de los blogs educativos en las universidades de todo el país (Entrevista a Irigaray).

En la transición del CD al blog, no se hicieron grandes modificaciones de contenido. Lo que sufrió cambios fue el modo de vincular los textos:

*El dominio era bdp. En el 2008 nos pasamos a fcpolit. En estas traslaciones, se cayó dos veces toda la información por completo y se perdieron muchas cosas. Se rompieron una cantidad importante de enlaces. El CD tenía un recurso cognitivo, vos tenías un Texto Base e ibas al Fuente y de ese Fuente podías volver al Base, había un regreso. Hubo que hacer otra vez un trabajo grande. Todavía hay muchos textos que están sin fotos, por ejemplo. (Entrevista a Irigaray)*

Desde el Área de Desarrollo Multimedia también se propuso el dictado de clases fuera del aula de la universidad y se realizaron las primeras experiencias en la Argentina de trabajar en un cibercafé para generar un espacio específico de trabajo multimedia, que incluyó desde clases de grado, postítulos y cursos de capacitación.<sup>9</sup>

*Se pudo hacer esa experiencia en esa cátedra porque funcionaba el trabajo en grupo. Todos se formaron ahí, ayudantes y docentes. Una cátedra que era una cátedra, para hacer semejante experiencia necesitan un grupo en donde se comparta una misma lógica y las ganas de producir, y eso estaba. Había una política y una metodología de trabajo. Desde cómo escribir, cómo organizarnos, en qué tiempos, solamente en un espacio organizado y con objetivos claros podría suceder, era un desafío para todos. (Entrevista a Irigaray)*

*A mí me tocó vivir como la transición, el salto grande entre el '98, cuando era alumna, fue esa primera experiencia de la comisión semipresencial, que las tutorías eran por teléfono. No tenía correo electrónico todavía. Empezamos a tener al año siguiente, ahí. Y producto del CD, que fue todo un logro, a los dos años ya se estaba pensando en el blog. Y como que en esa transición tan rápida o en esa aparición, en esa emergencia de algunas tecnologías tan rápidamente no sé si todos teníamos en claro para qué era. Pero sí entendíamos que el CD caducaba, porque era necesario actualizar y el soporte no lo permitía, y el blog sí. Se estaba pensando en una posible plataforma de actualización permanente, creo que mirábamos y buscábamos ese beneficio. (Entrevista a Rosales)*

En diciembre de 2013, el blog de Redacción I ganó el 1º premio en la categoría de Blogs en el Aula otorgado en la 7º edición de los premios UBA al periodismo educativo y cultural, luego de ser analizadas más de 200 plataformas de instituciones de todo el país.

Dado que los comentarios habían sido deshabilitados por una lluvia de spam, el blog perdió su carácter dialógico. Por tanto, a principio del 2010 la cátedra tenía la necesidad de un espacio donde se pudiera interactuar fuera del aula. Como propuesta de una adscripta, se suma una

<sup>9</sup> Este "know how", producido por las experiencias de Redacción I, Medialab Rosario, Tecnologías Digitales, Digicom y Comunicación Audiovisual entre otras, nos permitió sentar las bases y las condiciones de inicio de esta propuesta. (Irigaray, 2008, p. 27)

nueva tecnología a las clases de Redacción I: *EnRedacción*, un sitio independiente que funcionaba en la red social bligoo. Trajo consigo tres nuevas propuestas pedagógicas: la primera fue la posibilidad de comunicarse grupalmente por fuera de los muros del aula y de manera horizontal; la segunda, la edición y publicación de textos hipertextuales y tercera, trabajar con los estudiantes el valor de la publicación.

*El Bligoo surgió con la necesidad de publicar y trabajar el hipertexto, la comunicación horizontal y en múltiples sentidos. La herramienta no ponía límites, nosotros armamos tres grandes tipos de publicaciones: publicar trabajos prácticos, publicar algo que uno escribe y compartir textos de otros autores; otro espacio de comunicación. Antes de Bligoo era muy difuso hacerse cargo del discurso y de la palabra. Por más que antes se podía imaginar un medio, un público, era todo en el orden del laboratorio. (Entrevista a María Cecilia Reviglio, Profesora Adjunta actual de Redacción I)*

El modelo de comunicación que proponen las redes sociales es vincular y en red, y este espacio permitía la construcción del discurso a través de nuevas prácticas:

*Nosotros nos dedicamos a los signos lingüísticos. No desconocemos otras posibilidades pero nuestro interés es la escritura, y este modelo de comunicación tiene como objeto la escritura pero como tipo de relación propone el vínculo en red. Pensarlo en red nos permitió entender la comunicación con un circuito diferente, con horizontalidad. (Entrevista a Ana Laura Liberatore, Jefa de Trabajos Prácticos actual de Redacción I)*

El estudiante socializaba sus trabajos en la sección “Usina de palabras”, textos de otros en “Dicho y hecho” o aquellos elaborados por su autoría en “Escribo porque me gusta”.

*El objetivo fundamental de la Bligoo fue la posibilidad de hacer prácticas de escritura hipertextual. Era un espacio institucional en el que el alumno se tenía que inscribir, teníamos un comando y un manual de uso. Ahora con las redes sociales de uso cotidiano ya no es necesario. (Entrevista a Mayol)*

Actualmente, y desde hace cuatro años, se encuentra caído el servidor y el espacio de comunicación grupal pasó a ser el de los grupos de Facebook de cada comisión. Estos grupos permiten extender el aula, ya que por primera vez es posible comunicarse con diferencias de tiempo y espacio. Ya no será necesario compartir el mismo espacio-tiempo para conversar e informarse en cada comisión, se puede dialogar más allá del lugar de residencia o el horario de conexión.

*El grupo de Facebook en mi comisión cumple una función de anuncio, suelo publicar los materiales con los que trabajaremos en clase, siempre con enlace en blog. Algo que hago es publicar el material de observación de la clase para que lo lleven, a veces hay consultas y a veces hay comentarios entre ellos (no es lo más frecuente). (Entrevista a Reviglio)*

*Anteriormente, no ingresaban al blog por si solos, Facebook sirvió para hacer el vínculo (enlace) con el blog y para comunicarles cuestiones cotidianas de las clases. Además, se buscaba abrir la posibilidad de interacción y respuesta fuera del aula. Esta experiencia está siendo estudiada por los docentes. (Entrevista a Victoria Arrabal, Jefa de Trabajos Prácticos actual de Redacción I)*

Una característica saliente de estos últimos años es la utilización del teléfono celular por parte de los estudiantes, tanto para comunicarse como para acceder a las plataformas e interactuar desde allí, dentro y fuera del aula. La posibilidad de acceder al ambiente educativo comienza a trasladarse con la persona, cuando viaja en transporte público, trabaja, está en su casa, también en medio de la clase. El móvil elimina la necesidad de estar frente a una computadora con conexión para poder responder mensajes, leer y editar contenidos (Entrevista a Mayol).

El recorrido de Redacción I atraviesa diferentes problemáticas de la comunicación educativa, aparejadas a cada momento histórico de las TIC. La cátedra, desde sus inicios, propone un diálogo permanente entre docentes, estudiantes, contenido y tecnología que responde a las necesidades de la enseñanza-aprendizaje con propuestas de construcción colectiva e innovación pedagógica. Desde el teclado mecánico de la máquina de escribir al teclado digitalizado del teléfono celular, las tecnologías de la información y la comunicación acompañaron una transformación del aula que la volvió más cercana, sin muros y en constante movimiento. Hoy Redacción I es una comunidad educativa con tiempos y espacios diversos y flexibles, que se piensa así misma en un proceso constante de transformación y aprendizaje.

## 4. Las TIC en Redacción I hoy, un aula extendida

*Antes del blog el único espacio compartido era el de la clase. Sí hacíamos envíos masivos de correos para informar sobre alguna actividad, pero no mandamos mucho, era para casos aislados. La digitalización y la comunicación online promovió la interacción por fuera del aula. Ahora la comunicación no empieza y termina en la clase presencial, es como si hubiera una continuación. No se termina. (Entrevista a Arrabal)*

La cátedra de Redacción I ha trabajado dialogando con los modos de incorporar las tecnologías a la clase para beneficiar el proceso pedagógico del momento. Como vimos anteriormente, desde sus inicios se ocupó de dar respuesta a necesidades educativas y comunicacionales con atención a las innovaciones en tecnología: “Permanentemente había que repensar el rol de las tecnologías de comunicación en relación con el conocimiento y la enseñanza aprendizaje” (Baggiolini, 2010).

Actualmente, resultado de un extenso proceso de investigación acción, sumado al contexto institucional y tecnológico, la cátedra utiliza tres plataformas web que permiten la comunicación entre estudiantes, docentes y ayudantes de cátedra por fuera del aula física: los grupos de Facebook, el correo electrónico y el blog oficial de la cátedra. ¿Qué función cumple cada una de estas plataformas en el quehacer educativo? El blog cuenta con el material de estudio, que no sólo facilita el acceso a los contenidos a través de su propio lenguaje hipertextual, sino que los textos, que están diseñados por la cátedra, proporcionan lineamientos de lectura, comprensión y articulación de los contenidos semejantes a la propia dinámica de la clase presencial. Así también ofrece un espacio, del tipo portada de inicio, en el que la cátedra publica noticias y contenidos de interés general para la asignatura. Tal como se manifestó en las entrevistas (Entrevistas a Arrabal, Mayol y Liberatore), la comunicación privada y personalizada se da a través del correo electrónico, que permite el diálogo entre estudiante y docente, por el que se realizan intercambios de documentos, como son los trabajos prácticos talleres de lectura; también se hacen consultas y se informan correcciones (Entrevistas a Arrabal, Liberatore y Reviglio).

Tenemos claro que el blog educativo de la cátedra, los grupos de Facebook y el correo electrónico tienen en común ser medios de comunicación que hoy en día dependen de Internet para su funcionamiento. El correo electrónico es un servicio de mensajería que permite el envío personalizado y privado, que se caracteriza por la comunicación de uno a uno. En oposición, Facebook y los blog son medios sociales. Facebook es una típica red social en

Internet (en adelante, RSI)<sup>10</sup> donde los usuarios interactúan por diversos intereses creando así distintas comunidades; los blogs son plataformas que permiten generar contenido al usuario (UGC) (Manovich, 2006). Cuando usamos la palabra social vinculada a medios nos referimos a plataformas que hacen hincapié en el usuario y que promueven la realización de actividades comunitarias. Además debemos tener en cuenta que estos medios permiten distribuir valores, gustos e ideas tanto por la conexión humana como por la conectividad, ya que son “sistemas automatizados que diseñan y manipulan las conexiones”. Podemos decir que esa sociabilidad que promulgan convierte a las relaciones en “fenómenos formales, gestionables y manipulables” (Van Dijck, 2016, p.32).

Por ello Van Dijck (2016) propone que este tipo de plataformas pueden llamarse, también, medios conectivos, ya que:

*Lo que en este contexto se denomina social es en realidad producto “input” humano reconfigurando por “output” computacional, y viceversa: una combinación sociotécnica cuyos componentes cuesta mucho diferenciar. Las normas y valores que sostiene la imagen “social” de estos medios permanecen ocultas bajo las texturas tecnológicas de sus plataformas. (p.32)*

Según Litwin (2005) se pueden reconocer tres usos de la tecnología en el encuentro educativo. En primer lugar, la tecnología permite acceder a información que el docente le provee al estudiante; en segundo, la tecnología amplía el alcance de la clase presencial, pero son los docentes quienes preparan su uso para sumar a la clase. Y por último, el estudiante, como sujeto de conocimiento, tiene a su disposición una oferta variada para favorecer el proceso de aprendizaje. Las tecnologías permiten la construcción de conocimiento, alientan el trabajo en grupo y la colaboración.

En este caso, las tecnologías no vinieron a ocupar un rol motivacional para el estudiante, desde un principio la incorporación de nuevas plataformas y lenguajes fueron parte de una estrategia educativa y pedagógica donde no sólo había que innovar en la comunicación a distancia sino en los modos de aprender y enseñar la escritura. Es decir, en un contexto donde el uso de la tecnología podía ser meramente instrumental o proveedora de información, se comprendió que era generadora de entornos y nuevos modos perceptivos a los que la educación no podía ser indiferente. (Litwin, 2005; Baggiolini, 2002)

*En su momento nos preguntamos, ¿Qué hacemos con este nuevo alfabeto?, y justamente nosotros que trabajamos con el alfabeto. Y pensamos, “acá se viene un auge de la escritura”. Aunque sea distinta apliquemos estas nuevas oportunidades tecnológicas para la carrera de comunicación. (Entrevista a Margarit)*

---

<sup>10</sup> URUEÑA, A. et al. (2011). Las redes sociales en Internet. España. Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la SI.

Este uso corresponde a una educación o aprendizaje continuado, es decir como los que exigen los modos actuales de relación entre conocimiento y producción social. Lo que significa un cambio en la relación espacio temporal del encuentro educativo y una adecuación a las condiciones actuales del entorno tecno-comunicativo, regido por otros modos y ritmos, como: la descentralización del saber y de los contenidos, la hipertextualidad, la inmediatez y la interactividad, la capacidad de almacenamiento, entre otras. (Barbero, 2002)

*Me parece que estamos en una etapa de transición, no sé para donde iremos, por ahora estamos adaptándonos a lo nuevo y haciéndolo funcional a las necesidades de la cátedra, como lo que pasa con el celular. El blog ya no es el elemento articulador. La articulación se disparó con las redes. El blog articula el aspecto teórico. Aquello estaba circunscripto, había una estructura y una totalidad, a esto que es más disperso con niveles y ambientes distintos, el cambio es total. Por más digital que sea, es diferente. Es otra flexibilidad. (Entrevista a Mayol)*

Es por eso que cuando nos referimos a las clases actuales, hablamos de un aula extendida. Para Redacción I, las tecnologías son herramientas y algo más; la digitalización les permitió construir un entorno educativo o una expansión del aula, hay una clase continuada. Es decir, la clase tomó parte de la estructura de la trama de la revolución tecnológica de la comunicación, donde las TIC abandonan, prácticamente, su función instrumental para convertirse en parte de la estructura de la estrategia educativa. Es por eso que hoy, en Redacción I, el blog, el uso del correo y los grupos de Facebook plantean modos distintos de percepción, producción de la escritura y de comunicación comparados a una década atrás.

Para los docentes de Redacción I el aula está mediatizada. El encuentro virtual y el aula presencial no están escindidos (Entrevistas a Liberatore y Arrabal). Hay una continuación que se profundizó con el uso del celular y que transformó la relación con el tiempo y el espacio de la clase:

*Antes, el blog era de acceso diario, sobretudo cuando existía el espacio de comentarios. Con el cambio de dominio se anuló la posibilidad de comentario y las redes suplieron esa parte. Con el celular el intercambio es más fluido, ahora el alerta te llega y lo ves todo el tiempo. (Entrevista a Mayol)*

## A. Un blog educativo

Para el cambio de milenio, experimentar con los edublogs en las aulas se convirtió en tendencia. Así sucedió con la cátedra de Redacción I que, una vez finalizada la experiencia con el CD ROM, en 2003 institucionalizó los cuadernos de bitácoras en línea para alojar el material de estudio. Como consecuencia, se generó un espacio educativo que mejoró las funciones del dispositivo anterior, respondió con mayor fluidez a las necesidades planteadas por la educación a distancia y simplificó el acceso al material.

En la búsqueda inicial, el equipo docente se propuso, también, crear cierto dispositivo que promoviera la participación de los estudiantes en un espacio fuera del aula, permitiera la publicación de trabajos prácticos y propiciara el diálogo. Como vimos en el Capítulo 3<sup>11</sup>, el espacio de comentarios del blog fue eliminado por una corrida de *spam*, sufrida desde el sitio de alojamiento. Desde entonces, la creación y publicación de entradas quedaron únicamente en manos del cuerpo docente y de los ayudantes alumnos. Hoy día el blog se encuentra alojado en la Web oficial de la Facultad (fcpolit.edu.ar), pero había pasado por otros dos dominios (Dialógica y Bdp blog).

### A.1 ¿Qué es un *edublog*?

Un blog, o cuaderno de bitácora, es un espacio para escribir situado en la web. Sus funciones pueden ser procesadas y accesibles mediante las operaciones habituales de cualquier buscador de Internet para los usuarios y por el autor, quien lo edita desde cualquier lugar donde se encuentre. Un *weblog* está diseñado de forma tal que se pueda pasar una hoja cada día, como si fuera un diario. El sistema que mantiene el sitio web registra la fecha y archiva todo lo escrito, gestionando, después, el acceso por día (Ashley, 2001).

*Como un diario personal, un weblog es un sitio dinámico que se actualiza continuamente y que crece a lo largo del tiempo con la acumulación de lo escrito y de otros contenidos. Típicamente, el uso de los cuadernos de bitácora tiene lugar dentro de una comunidad de usuarios que comparten un interés común. (Ashley, 2001, p.3)*

Piscitelli (2002), docente e investigador argentino pionero en el uso de blogs para la educación, considera que esta tecnología fue la primera forma práctica y concreta de escribir en línea. Por más que ya existieran las páginas web, hasta ese momento no existía ningún

---

<sup>11</sup> Capítulo 3: Historia de las TIC en Redacción I, del teclado mecánico al teclado digital. (p. 32)

programa que permitiera la publicación masiva a un bajo costo de alfabetización tecnológica. Con los *weblogs* millones de personas empezaron a escribir en formato HTML.

¿Pero qué es un *edublog* o blog educativo?

*Así como hay warblogs, klogs, blongs y tantas otras palabras para distinguir los weblogs según el uso propuesto para el que están publicados, nos encontramos con el término edublog, que nace de la unión de education y blog. En este sentido, podríamos entender los edublogs como aquellos weblogs cuyo principal objetivo es apoyar un proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo. (Tiscar, 2005, p.2)*

Para Tiscar (2005), tanto la educación como los *weblogs* pueden definirse como procesos de construcción de conocimiento y remite a Saenz Vacas (2005) que define el uso de los blogs como “una conversación interactiva durante un viaje por el conocimiento”. Baumgartner (2004) considera que tienen un potencial para transformar la estructura organizacional de los entornos tradicionales de enseñanza. La gran diferencia del formato blog, para este autor, es que permite controlar el nivel de apertura deseado, lo que facilita su integración en las instituciones educativas frente a otros sistemas de gestión de contenido más abiertos, como los wikis. Además, cuentan con la ventaja de su carácter exógeno con respecto al espacio educativo, ya que se construyen a través de los hiperenlaces en la red y no dependen de un único servidor centralizado.

## A.2 ¿Cómo funciona y cuál es la dinámica del blog de Redacción I?

El *weblog*, como formato, cuenta con una serie de características estables en relación a su fisonomía y arquitectura, lo que nos permite dar una descripción de su funcionamiento. En este caso lo desarrollaremos en relación al blog de la cátedra de Redacción I.

El menú del sitio contiene tres grandes partes: **Inicio, Comisiones y Programa y Unidades.** **Inicio** es la página central donde docentes y ayudantes alumnos publican textos de interés sobre la asignatura o la carrera en general, también se comparte avisos institucionales. Tiene un formato y una dinámica similar al *home* de una institución, como puede ser el de la UNR, donde nos encontramos con noticias y notas de interés general en un orden cronológico que va de lo más reciente a lo más antiguo.

El orden cronológico inverso permite actualizar periódicamente los contenidos a través de un claro contrato de lectura, ya que el estudiante debe estar atento a nuevas publicaciones. En muchos casos se elaboran textos independientes a los que se les suma material didáctico a través de un hiperenlace (Tiscar 2005).

*La página de inicio es un espacio de información general para todas las comisiones. Si alguien quiere compartir un material con otras comisiones, se sube ahí. Es un espacio de comunicación de la cátedra. La comunicación es general, no de cada comisión como el Facebook. (Entrevista a Mayol)*

En **Comisiones** encontramos la red de blogs que constituyen el sitio de Redacción I. Cada uno corresponde a un docente a cargo. Cada espacio referenciado por un docente tiene su propia página de inicio donde, esta vez, se publican cuestiones referidas a las clases: consignas, resúmenes de clase, recomendaciones para trabajos prácticos, solicitud de material de observación, recomendaciones de lecturas y actividades, avisos internos de cada comisión, etc.

*Contiene una red de páginas vinculadas y compuestas por un weblog de página principal y un conjunto de weblogs, uno por cada comisión de la materia. Esta red de blogs está entramada a la vez en hipertextos, lo que genera una proliferación de relaciones entre textos, autores y lectores que solo puede describirse como un contenido en sí mismo. (Reviglio, 2010, p. 277)*

Las entradas centrales de los blogs contienen enlaces, en su mayoría internos, que constituyen un diálogo con otros textos. El hipertexto, como red de conexiones nodales, permite al estudiante acceder a la bibliografía con relaciones prediseñadas (Litwin, 1997). La hipertextualidad es una cualidad de los blogs que dirige, amplía y ordena la lectura de los contenidos. El desarrollo hipertextual digital permite la escritura y la lectura no lineal. Los enlaces (que pueden ser internos o externos, uni- o pluridimensionales) establecen un recorrido que se convierte en una red de significantes (Landow, 1995). En el sitio de Redacción I, en el que proliferan los textos escritos, la hipertextualidad está desarrollada a través de una estrategia de comunicación pedagógica<sup>12</sup>, que propone, a través de diálogos distintos que se establecen entre textos base, fuente, complementarios, actividades y trabajos prácticos, lecturas diferentes con fines distintos en cada situación.

A través del menú, en el margen superior, podemos acceder a las nueve unidades del programa, divididas por textos base, fuente, complementarios, trabajos prácticos y actividades.

*El contenido del blog, fundamentalmente, está pensado desde el punto de vista pedagógico, no solo de acercamiento al material. En otros espacios educativos funciona como un banco de datos, como un repositorio, y este tiene una lógica didáctica. (Entrevista a Reviglio)*

---

<sup>12</sup> La estrategia consta en un diálogo singular en cada situación —según la entrada o el objetivo de lectura— entre textos base, fuente, complementarios, actividades y trabajos prácticos. Los base introducen y hacen de guía para una lectura teórica coherente, presentan a los fuente que profundizan y amplían esa primera propuesta con información adicional, opción de actividades y trabajos prácticos como de lectura de textos complementarios, que son ayuda para el entendimiento del tema. También participan de esa comunicación las actividades y los trabajos prácticos que no se encuentran aislados de los textos que explican la teoría, son parte del recorrido de lectura y del proceso de construcción del conocimiento.

Los textos bases introducen y explican un tema de la unidad a la que corresponden. Abren el juego. Proponen una lectura, una mirada para continuar el recorrido. Por ejemplo el Texto Base 1 de la Unidad 1 “Dimensión compleja de la escritura” introduce al estudiantado en una perspectiva seguramente nueva del oficio del escritor. A su vez, contiene tres enlaces que lo comunican con tres textos: el programa de la asignatura y dos textos fuente: una síntesis de “La escritura, una actividad compleja” de Daniel Cassany y “No todos comprendemos lo mismo” de Alicia Palacios de Pimentel. Con ellos se profundiza la propuesta inicial del texto base.

*El armado del hipertexto está pensando para el estudiante que está en la situación de estudiar: “Me siento a estudiar y es distinto a cómo me lo contaron en la clase, acá me siento con todo lo que tengo y tengo un camino para recorrer y el camino está perfectamente planteado”. Hay un texto base que te llama y te dice: “Acá vas a aprender esto y lo importante es que te centres acá” y te lleva por ese caminito. Ese captar al lector y llevarlo para cumplir un objetivo de comunicación es también lo que nosotros aprendemos como redactores, de encontrarnos con el lector en una situación de comunicación que en este caso es una situación de comunicación pedagógica. (Entrevista a Reviglio)*

Con “Enseñanza de Redacción: presencial y semipresencial. Nuestros primeros pasos con *weblog*” (AAVV, 2004) la cátedra publicó en el Primer Congreso Internacional Latinoamericano de Educación a Distancia un resumen del proceso que estaba viviendo y explicó así la organización de los contenidos:

*Textos bases: son articuladores y derivadores producidos por la cátedra, con enfoque que incluye lo básico, temáticamente hablando. Orientan estrategias de pensamiento para relacionar y elaborar temas. Como textos derivadores son moderadamente abiertos (...) Textos fuentes: son textos de autores compilados por la cátedra: pueden ser fragmentos cortos o capítulos, como también adaptaciones escritas por la cátedra. Textos Complementarios: Son textos de autores compilados por la cátedra que contribuyen al desarrollo y la comprensión del tema. Implican una lectura más relajada (...) a diferencia de los anteriores son lectura optativa. Actividades: reconocidas en el desarrollo presencial como Talleres de Lectura, las actividades son principalmente tareas de comprensión, en general, previas a la resolución del trabajo de escritura (...) Trabajos Prácticos: son planteos de producción textual de carácter individual. Constituyen material de evaluación curricular. (Margarit et al, 2004, p. 4)*

Según Scolari, Aguado y Feijoo (2013 en Albarcello, 2019), hay una hibridación entre “saber” y “hacer” que tiene lugar en estas tecnologías móviles. Además, existe una notable diferencia entre *contemplar el contenido y actuar sobre él*. Si pensamos que estos contenidos hipertextuales fueron producidos por la cátedra y que el estudiante, que los lee en línea, no participa del proceso como autor, estaríamos hablando de un contenido *canon*<sup>13</sup>. Aunque bajo la mirada de Barthes (1970), este hipertexto es una “galaxia de significantes” que no tiene comienzo, que es reversible y que se accede a través de múltiples entradas que tienen el mismo nivel, ninguna puede definirse como principal. En consecuencia, para Landow (1995),

<sup>13</sup> Los contenidos pueden ser clasificados según el origen narrativo como *canon* y *fandom*, los primeros son aquellos contenidos producidos por un productor oficial de la narrativa y los segundos por todos los usuarios de la plataforma (Albarcello, 2019).

con el hipertexto el lector abandona su rol pasivo para elegir su propio camino y así completar el texto junto al autor.

Toda esta información publicada está archivada. Se almacena en un sistema que trabaja con una base de datos dinámica, lo que permite la organización y la recuperación automática y permanente. Además de la lectura hipertextual podemos encontrarnos con la lista de enlaces que se van generando a medida que se suben nuevos contenidos. Estos listados que aparecen en el menú lateral del sitio, tanto en el **Inicio** como en cada espacio de **Comisiones**, están ordenados por categorías que facilitan la búsqueda y la referenciación (Yunes, 2003).

Pero, hay varios caminos que nos llevan a diversas lecturas del material. Por ejemplo, si arrancamos por la publicación del resumen de la clase (Imagen A) nos encontrarnos con una nueva dinámica de lectura. Seguramente este recorrido es más pragmático ya que trae consigo un trabajo práctico a resolver y algunos contenidos que observar a los que se ingresa por enlaces. Según Reviglio (entrevista):

*Sobre la enseñanza, me parece que el hipertexto grafica una serie de articulaciones que los docentes ya tenemos cognitivamente.*

### **Clase 15 del 20 de agosto**

Publicado el 21 agosto, 2019 por Ma. Cecilia Reviglio

Se ve que ando distraída porque una vez más olvidé designar quién escribiría el resumen. Así que por segunda semana consecutiva, lo hago yo.

En la clase del 20 de agosto trabajamos sobre el tema «Entrevista» correspondiente a la unidad cinco. Repasamos conceptos respecto de la entrevista como género y también de la entrevista periodística a partir de los textos de Leonor Arfuch y de Jorge Halperín.

Después, leímos tres entrevistas bien diferentes y las analizamos para reflexionar sobre diferentes opciones para «escribir» una entrevista: [Zaffaroni: «la dictadura bajó la imputabilidad y tuvo que dar marcha atrás»](#) (para analizar cómo construir una noticia a partir de declaraciones; [El guardián de las palabras](#) (para ver cómo se puede narrar una entrevista que tiene varias peculiaridades) y [Gisel Patroni, después de la tragedia en Rosario: «Que las personas vivan intensamente y disfruten de cada minuto»](#) (para analizar una opción opuesta a la anterior aunque la entrevista había sido realizada por el mismo medio).

Sobre este tema, vamos a realizar varios trabajos prácticos, ya que es necesario entrenarse para el TP final.

Por ahora, les dejo la consigna de [Trabajo práctico N° 14: Discursos referidos para construir una noticia](#).

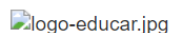
La semana que viene, empezaremos lentamente a trabajar los temas de la unidad seis.

Imagen A

Si llegamos a la consigna publicada en el blog por un enlace compartido en un grupo de Facebook — Imagen B —, la lectura será necesariamente vinculada al práctico a resolver y podremos encontrarnos con enlaces externos que funcionan como fuente o materia prima para su elaboración.

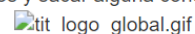
### Reconocimiento de enlaces

Publicado el 12 septiembre, 2010 por mauricio mayol



#### COMISIÓN Nº 1 TRABAJO PRÁCTICO

- 1.- Releer el texto [Enlaces](#) para tener en claro las posibles maneras de clasificar los mismos.
- 2.- Elegir un hipertexto del sitio [educ.ar](#). Clasificar los enlaces del mismo de acuerdo con el material teórico estudiado.
- 3.- Elegir un hipertexto del sitio [ELPAIS.com](#). Clasificar los enlaces del mismo de acuerdo con el material teórico estudiado.
- 4.- Comparar los tipos de enlaces encontrados en ambos sitios y sacar alguna conclusión sobre el uso de enlaces.



Esta entrada fue publicada en [Trabajos prácticos](#). Guarda el [enlace permanente](#).

← Ficción e historia\*

Argumentación y periodismo de opinión I – Mauricio  
MAYOL →

## Imagen B

Para Litwin (2005) las instituciones educativas creen utilizar las tecnologías para favorecer la comprensión. Sin embargo, la autora considera actitud engañosa entender que las “herramientas simplemente permiten mostrar” ya que “aquello que mostramos se transforma en modelo de una forma de razonamiento” (p.5). En este caso, el blog no es un elemento motivador de la enseñanza-aprendizaje, sino más bien un espacio producido por y para un proyecto educativo enmarcado en una estrategia pedagógica y de comunicación.

Definimos al blog de Redacción I como material educativo de la cátedra y, por consiguiente, de cada una de las comisiones. Recordemos que para Kaplún (2002) un material educativo es lo que facilita una experiencia de aprendizaje; o también una experiencia mediada por el aprendizaje. No solamente es un recurso para proporcionar información, sino que facilita o apoya el encuentro educativo. Es una experiencia que transforma y enriquece a nivel conceptual, perceptivo, afectivo y actitudinal.

Además, teniendo en cuenta su carácter hipertextual, proporciona lineamientos de lectura, comprensión y articulación de los contenidos similares a la propia dinámica de las clases. Ana

María Margarit (2000) en “Diseño didáctico multimedial para el Taller de Redacción I” explica que el objetivo de la estrategia de diseño del blog gira en torno “a ajustar mecanismos orientados a entablar desde el texto un diálogo con el alumno”, obviamente simulado.

*Los procesos que aludimos apuntan más que a conseguir resultados de textos perfectos, a desarrollar conciencia cognitiva y metacognitiva de las tareas que incluyen la lectura y la escritura entendiendo que si los alumnos lo logran estarán construyendo conocimientos basados en aprendizajes significativos. (Margarit; Sánchez, 2000, p. 3)*

No podemos dejar de mencionar que su administración es totalmente jerárquica, lo que habla de una comunicación a primera vista lineal, de tipo informacional y más bien cercana a dinámicas tradicionales de la comunicación educativa. Sólo pueden realizar entradas los docentes y los ayudantes alumnos<sup>14</sup>, aunque se publiquen textos de estudiantes como resúmenes de clase. El espacio de comentarios fue la única posibilidad de participación que hubo y ya no existe. Entendemos que la comunicación horizontal, dialógica y participativa hoy se ve plasmada en los grupos de Facebook por comisión.

### **A.3 ¿Por qué se utiliza hoy?**

En palabras de los integrantes del equipo docente, la red de blogs que conforman el sitio de Redacción I es “el espacio de comunicación institucional de la cátedra” (Entrevista a Rosales); “el currículum y la estrategia pedagógica”( Entrevista a Liberatore); “la perspectiva de cómo se enseña a escribir” (Entrevista a Reviglio); “una extensión de las clases presenciales” (Entrevista a Arrabal); “el libro electrónico de Redacción I” (Entrevista a Mayol), por nombrar algunos.

Este sitio convive con otras plataformas que se utilizan fuera del aula física, como son los grupos de Facebook y el correo electrónico. Hoy esa convergencia, esa convivencia, conforma la comunicación de la cátedra y cada una es necesaria para la dinámica actual. El sitio oficial cumple con tres funciones generales: permite acceder, actualizar y comunicar todos los contenidos que la cátedra produce, desde la teoría hasta las novedades institucionales.

A pesar de desarrollarse bajo una administración jerárquica, que plantea una comunicación de uno a muchos, ¿por qué decimos que es un espacio de comunicación educativa si no hay diálogo?

---

<sup>14</sup> Deben tener un permiso institucional para registrarse e ingresar al gestor de contenidos del blog.

Primero, lo es para los docentes que tienen la posibilidad de conocer y compartir con pares su trabajo así como plantearse evaluaciones o investigaciones.

*Es tener todo ahí. Uno tiene un reservorio de textos mínimos y de consignas de trabajo. Algo que es muy valioso, en una cátedra como la nuestra donde las comisiones tienen cierto nivel de autonomía, es que uno puede ver lo que está haciendo el colega y tomando ideas del colega, guiándose cómo van los otros respecto del programa, también qué ideas están pensando a nivel práctico. Eso es algo que si no estuviera en línea y en una misma plataforma, se perdería. Así tuviéramos reuniones de cátedra quincenales, no es lo mismo la conversación que ver cómo se están desarrollando. (Entrevista a Rosales)*

Segundo, lo es para el estudiante que no prestó atención o para quien haya faltado a varias clases. Como “hiperlector” (Albarello 2019) puede encontrarse allí con las coordenadas para continuar el cursado gracias a las publicaciones como resúmenes de clase o siguiendo las unidades con la lectura didáctica de los textos bases y fuentes. Asimismo, aquel que deba prepararse para rendir libre se encuentra con un gran hipertexto pedagógico que lo acompañará.

*Lo importante del blog es la posibilidad de comunicarse con el docente y los compañeros. Pero hay algo más que una marca de época. El blog calma la ansiedad que produce el pasaje por el umbral. La interacción parece aludir a una necesidad propia de situaciones de incertidumbre: tener cerca un guía que indique si el tránsito se está realizando en forma correcta o no. (Reviglio, 2010, p.37)*

Por último, permite compartir información y así dialogar con otras plataformas al crear un enlace estable (*permalink*). Este enlace puede ser compartido a través de otras tecnologías o aplicaciones, como el correo electrónico o las redes sociales, facilitando la diseminación del contenido (Ramos, 2010). Las publicaciones cotidianas de enlaces del blog en los grupos de Facebook acercan cotidianamente su contenido al estudiantado.

Su orden, su estructura y su discurso propician el encuentro educativo.

## B. Grupos de Facebook, conversaciones por comisión

La cátedra de Redacción I comenzó a utilizar grupos de Facebook cuando el sistema de Bligoo dejó de estar disponible y, con él, Enredacción<sup>15</sup>, lo que eliminó toda posibilidad de comunicación virtual, horizontal, grupal e interactiva. Eso llevó a que, al inicio del ciclo lectivo 2014, algunos docentes experimentaran con la herramienta de grupos de Facebook para sus comisiones, con la idea de entablar una comunicación grupal, directa y de mayor participación. Al cerrar Enredacción los estudiantes dejaron de publicar trabajos prácticos y perdieron una importante instancia de diálogo y participación: ser leídos, debatir con los compañeros, recibir la valoración entre pares y de otros integrantes de la cátedra.

*El grupo de Facebook lo pensamos hace varios años cuando se dio de baja la red Bligoo, que era una red que habíamos creado para efectivizar la horizontalidad de la materia también a través de las redes. Es decir, la materia de Redacción I nosotros la planteamos como un espacio horizontal de taller donde hay un diálogo permanente entre el estudiante y el docente y entre los estudiantes entre sí para la producción de sus trabajos y los aportes que se puedan hacer. Veíamos con el blog que no se podía expresar esa relación en el espacio digital que estábamos construyendo para la materia, dado que la propia estructura del blog es jerárquica: hay un administrador, el que publica, un enunciador principal y si bien los estudiantes pueden hacer comentarios, la relación verticalista se mantiene, por lo tanto, buscamos un espacio más de red, más horizontal. (Entrevista a Rosales)*

Tomaremos como recorte para la observación de la interfaz a los grupos de Facebook del año 2018 de todas las comisiones que lo utilizaron. Durante ese año se abrieron cinco grupos. En dos de ellos funcionaron dos comisiones en cada uno, ya que dependen de un mismo docente y decidieron unirlos en un único espacio de comunicación virtual, tal como sucede en las divisiones del blog. En efecto, tres grupos fueron exclusivos de una comisión. Además, vale aclarar que, dos comisiones también a cargo del mismo docente, no lo utilizan.

Para describir los usos y las interacciones que se han producido, elegimos trabajar con las voces de los docentes y la observación de la interfaz. Nos hacemos tres preguntas: ¿Qué ofrece y de qué dispone un grupo de Facebook para el encuentro educativo de Redacción I? ¿Qué tipo de interacciones y conversaciones se mantuvieron en este tiempo dentro de esa interfaz? ¿Qué papel ocupa el blog en las conversaciones del grupo?

<sup>15</sup> Enredacción, espacio digital de la cátedra situado en la plataforma social Bligoo. Se utilizó como red social de la cátedra durante cuatro años. Para ampliar, revisar el Capítulo 3 “Historia de las TIC en Redacción I. Del teclado mecánico al teclado digital.” (p.33)

## B.1 ¿Qué ofrece y de qué dispone un grupo de Facebook para el encuentro educativo de Redacción I?

*La tecnología se parece al lenguaje pero se comporta más bien como la arquitectura, una dualidad que puede conducirnos a esperar más de su intervención de lo que realmente garantiza, tal como lo sugiere Cobo. Si necesitamos entender lo que la tecnología puede hacer, nos explica, tenemos que entender lo que ella puede hacer por nosotros, pero, por sobre todo, qué es lo que podemos hacer nosotros con ella. (Piscitelli, 2010, p12)*

El grupo cerrado de Facebook es un espacio virtual y privado que permite crear comunidades virtuales en las que se puede conversar y compartir contenidos multimedia. En relación al contenido, la dinámica de interacción es horizontal. La plataforma permite que cada participante de ese grupo, usuario de Facebook y estudiante de Redacción I — en este caso — tenga la capacidad y la posibilidad de publicar, comentar, poner me gusta y compartir. Ahora sí, la función de agregar o eliminar miembros del grupo queda a disposición del usuario creador y de aquellos que él sume como administradores. En este caso, es el docente a cargo y/o el ayudante de cátedra.

Una de las cuestiones más nombradas en las entrevistas y más relevantes para los docentes es que estos grupos cerrados son parte de la red social Facebook, y por tanto, popular, con la mayor cantidad de usuarios, al alcance de los estudiantes. La mayoría de ellos son usuarios cotidianos y hasta tienen la aplicación (APP) instalada en sus celulares. Y aquellos pocos que por alguna razón no están registrados, conocen su dinámica y pueden crearse una cuenta fácilmente. Con el uso móvil de la APP, los usuarios están permanentemente conectados y reciben la notificación de una nueva publicación, comentario o contacto del grupo. Por estas características, se convirtió en el espacio de comunicación *casi* simultánea comparado con el resto de las plataformas que usa la cátedra.

*El alumno ya está en Facebook. Aquí creo que está bien facilitarle las cosas. Durante años, los alumnos llegaban a la clase sin revisar el blog. En cambio publico cualquier cosa en el grupo de Facebook y a los 5 minutos, Facebook me marca que lo vieron 18 alumnos. Permite economía de esfuerzos, en un mundo donde uno tiene 20 persianas abiertas. (Entrevista a Reviglio)*

Como toda RSI, Facebook cuenta con una estructura organizativa que configura un modo de comunicarse, conocer y compartir. Como dice Piscitelli (2010), la arquitectura es la política de la red, y en este caso también de la comunicación en conjunto con la del aprendizaje. El autor reconoce que las RSI permiten al estudiante generar redes por fuera de cualquier coacción institucional; por lo tanto asegura que una de las tareas más importantes de los educadores hoy está en ampliar la participación de los estudiantes en comunidades en línea,

ya que no sólo se aprovechan los beneficios de la virtualidad, sino que el estudiante se encuentra con la posibilidad de participar y generar nuevas comunidades.

En la historia de los medios de Redacción I, los grupos de Facebook son la primera vía de comunicación que permite la interacción de manera privada o cerrada por comisión. La conversación es entre docente, compañeros y ayudantes que comparten el encuentro áulico, nadie más las puede ver y mucho menos interactuar. Aquí el diálogo se da, en su gran mayoría, en torno a tópicos abordados en la clase presencial y sobre avisos y materiales que son necesarios para continuar el curso de la asignatura.<sup>16</sup>

*Nosotros teníamos dentro del blog la posibilidad de comentarios, era la única forma de interacción antes. El grupo de Facebook nos facilitó esa vía directa. El bligoo era compartido entre todas las comisiones y se perdían las conversaciones. (Entrevista a Arrabal)*

Esta plataforma facilita las consultas. Los estudiantes utilizan el espacio de comentarios debajo de una publicación que contenga una consigna o el resumen de una clase para hacer preguntas a sus pares y al docente. También es frecuente encontrar publicaciones en forma de consultas. Al horario de consultas presenciales se le sumó este espacio virtual que posibilita hacer preguntas en el momento que aparecen las dudas, meditar lo que se dice —propio de la escritura— y recibir respuestas de pares, ayudantes y del docente, que pueden ser, también, materiales enlazados.

*Las consultas específicas me la hacen por mensaje privado de Facebook. Muchas veces me encuentro con consultas en el mail que me las hacen también en Facebook. Esto no lo dispuse, cada uno fue adoptando lo que le pareció más práctico. A mí me conviene, me llega la consulta al teléfono. Esté donde esté, le puedo responder. (Entrevista a Arrabal)*

*En ese momento, estaba mucho más pautado el horario y los tiempos del aula. Iba, por lo misma vereda la corrección, los trabajos y las consultas. Hoy la comunicación está diversificada. El Facebook permite que la consulta se evacue allí. (Entrevista a Mayol)*

Una función importante para el quehacer educativo es que, a medida que se comparten documentos, la plataforma crea un espacio de archivos, uno de fotos y otro de eventos que permiten almacenar el contenido por fecha de publicación y organizarlo tal como un reservorio de trabajos, consignas, textos académicos y hasta como una agenda. Además, Facebook es la RSI que más se conecta con otras plataformas de la web 2.0 (Blogs, plataformas de fotos y video, etc.), lo que permite englobarlas y utilizarlas como herramientas dentro de la enseñanza aprendizaje. Es de alguna manera un integrador o facilitador, diseñado para un público no especializado en materia informática (Andaime, 2010).

---

<sup>16</sup> En menor medida se comparten eventos o materiales que pueden interesarle al grupo pero no son relevantes para el programa de la materia.

Los mensajes que vemos en Facebook son comúnmente multimodales. Su conexión con múltiples plataformas permite generar diversos tipos de escrituras y lecturas que son fundamentales para el tipo de comunicación que hoy necesita Redacción I (Alamillo y Romero, 2018). Para la comunicación cotidiana, el grupo de Facebook permite generar una lectoescritura interactiva: publicaciones que presentan un espacio de comentarios para la interacción sobre la temática que ella abre. A su vez, pueden colgarse documentos de diversos formatos (doc, pdf, ppt, jpg, etc.) que posibilitan una lectoescritura lineal, profunda y compleja, semejante a la del libro. También habilita compartir enlaces a otras plataformas como blogs o portales de noticias que abren sentido a través de textos transmedia y la hipertextualidad (Albarelo, 2019).

Su estructura sociotécnica asincrónica y unidireccional permite que los mensajes lleguen como un todo una vez finalizada la comunicación por el emisor. Además, que persistan durante un tiempo prolongado en la plataforma no solo facilita las consultas, sino la búsqueda de información, evaluación, revisión y estudio tanto para posteriores estrategias pedagógicas como para investigaciones académicas (Alamillo y Romero, 2018); así sucedió con esta tesina.

## **B.2 ¿Qué tipo de interacciones y conversaciones se mantuvieron en este tiempo dentro de esa interfaz?**

Varios autores que abordan las RSI en el ámbito educativo (Piscitelli; Aidame 2010) sostienen que Facebook es la principal red social utilizada por la educación debido a sus posibilidades de interacción. Estos autores aseguran que la definición de esta plataforma para la enseñanza aprendizaje reside en la capacidad de desafiar teorías y paradigmas educativos tradicionales a partir de una comunicación permanente, y de posibilitar a los estudiantes compartir contenidos en una red dinámica relacionándose a través de perfiles personales y grupos de interés. Para Siemens y Weller (2011) las redes se definen por capacidad de autonomía, de flujo de información, de conexión y mejora de ideas y conceptos, lo que puede parecer opuesto al vínculo tradicional entre educador y educando.

Facebook, como toda plataforma de mediatización, en este caso de contacto interpersonal (Van Dijck, 2016), tiene como objetivo fundamental generar conversaciones, una comunidad donde compartir información, intercambiar opiniones y, a veces, convocar a la generación de nuevas ideas. En palabras de Scolari (2018), una de las metáforas más importantes de la

interfaz es que facilita la conversación como diálogo interactivo con un otro, con el creador (como el autor con el libro) y con el propio contenido o tecnología. En este sentido, describiremos las interacciones y conversaciones que se produjeron en los cinco grupos, correspondientes a siete comisiones de la cátedra.

Entendemos el concepto de mediatización como lo que desarrolla un proceso de transformación de sentido de cierta organización material, de lo que resulta lo social, la comunicación (Cingolani, 2013). En tanto hay comunicación existen dos instancias: la producción de sentido y la producción y reconocimiento, como sugiere Verón (1988). La transformación de la mediatización es la que, según Cingolani, posibilita la producción y el reconocimiento de sentido gracias a saltos espaciales, temporales e intersubjetivos. Por lo tanto, “si lo social resulta de la mediatización, es que no preexiste” (p.12). Lo social no está por fuera o a pesar de lo tecnológico.

Existen tres dimensiones donde se localizan, en lo fenomenológico pero también en lo semiótico, procesamientos cognitivos individuales y colectivos: espacio, tiempo e intersubjetividad. Las tres se conjugan en dos operaciones que se ven representadas por lo social: la memoria y el contacto. Aquí haremos foco en la noción de contacto para reflexionar acerca de las transacciones intersubjetivas en el espacio pero también de los espacios mismos donde se dan: “El contacto es la operación transformadora cuando lo que viaja en el espacio, en vez de los cuerpos mismos, son sus emisiones u otros elementos sustitutos de los procesos mentales” (Cingolani, 2013, p.16).

Una de las bondades de las redes sociales para el uso educativo es su capacidad de crear comunidades y, justamente, para Redacción I, los grupos de Facebook son el espacio genuino de comunicación virtual grupal, donde todos los integrantes de la comisión o las comisiones se encuentran por fuera de los muros de la facultad. Para describirlos más precisamente, diferenciaremos dos tipos de interacciones o formas de contacto que se producen en los cinco grupos.

Entendemos por interacción al proceso de intercambio de acciones y reacciones. En algunas situaciones nos servimos de la lengua para realizarlas y vincularnos con el otro, mientras que en otras la interacción es parte de intercambios de acciones no verbales. Para este análisis utilizaremos esta distinción: las interacciones verbales o discursivas, es decir, aquellas en las que el intercambio se produce por medios lingüísticos, y las no verbales, en las que no

interviene lo lingüístico. Habitualmente, nos encontramos con interacciones que Kerbrat (1998) llamará *mixtas*: ambos tipos de interacciones forman parte de la conversación (Almirillo y Romero, 2018). Se presentan comúnmente en la oralidad primaria y también en los medios sociales, como en las publicaciones infográficas.

Dentro del corpus analizado predominan las interacciones verbales. En aquellas publicaciones en las que solo hay contenido compartido por un integrante del grupo también hay verbalización. Por esta razón, decidimos distinguir las interacciones con intervención textual e interacciones sin intervención textual. Las primeras son aquellas en las que el usuario suma un mensaje lingüístico producido por él, es decir en las que hay participación textual del enunciador. Por su parte, las segundas corresponden a aquellas intervenciones en las que no hay intervención textual. En estos casos el usuario produce una acción sin agregados textuales. Por ejemplo: compartir un contenido o poner me gusta en una publicación o comentario.

### **B.2.1 Interacciones con intervención textual**

Para trabajar el primer grupo de interacciones, aquellas con intervención textual, describimos las conversaciones presentes en los grupos de Facebook utilizando tres perspectivas con orígenes y orientaciones disímiles: la teoría de los actos de habla de Austin (2006), los estudios de las funciones del lenguaje de Jakobson (1984) y los estudios orientados a las problemáticas del género discursivo (Bajtín, 1998) y de la Subjetividad del Lenguaje (Benveniste, 1997; Kerbrat Orecchioni, 1997).

Para reconocer qué acciones concretas se realizan en el grupo, sumamos la teoría de los actos de habla de Austin (2006). Luego, a través de los estudios de las funciones del lenguaje de Jakobson (1984) intentamos comprender la relación predominante del mensaje con algunos de los elementos del proceso de comunicación (emisor, receptor, mensaje, canal, código) para dar cuenta de los tipos de textos que se presentan en el espacio. Por último, en el marco de una descripción del *género confuso* y del *género chat* (Albarello, 2019), nos referimos a los procedimientos deícticos y no deícticos que dan información de la subjetividad en el lenguaje (Benveniste, 1997; Kerbrat Orecchioni, 1997), que nos ayudan a visibilizar marcas de contacto y de las circunstancias espacio temporales en las que se produce el enunciado.

Pero, ¿qué miramos precisamente en los comentarios y publicaciones? Nos interesa describir, como dijimos anteriormente, los tipos de interacciones predominantes, qué acciones están

presentes, qué tipo de discursos son los que habitan en los grupos de Facebook de Redacción I, cuáles de estos predominan y cuáles son extraordinarios. Así también, señalamos algunas marcas significativas de la comunicación en RSI vinculadas al quehacer educativo.

Los estudios pragmáticos atienden las condiciones y reglas para la adecuación de los enunciados en una situación de comunicación determinada; es decir que estudian las relaciones entre texto y contexto (Van Dijk, 1996). Desde una perspectiva sociocognoscitiva, Van Dijk (1996) definió los actos de habla como emisiones usadas en contextos comunicativos y de interacción social, para realizar acciones donde el contexto comunicativo o pragmático es el que determina las condiciones para que un acto sea adecuado (p.58, 59). Por ello, comprende que “el discurso debería estudiarse no sólo como forma, significado y proceso mental, sino también como estructuras y jerarquías complejas de interacción y prácticas sociales, incluyendo sus funciones en el contexto, la sociedad y la cultura” (Van Dijk, 1996, p.26).

Por su parte, Austin (2006) define como acto de habla a toda acción que involucra el uso de la lengua. Para este autor toda intervención del lenguaje puede considerarse un acto, siempre y cuando sea parte de una red de enunciados coherentes en circunstancias que sean pertinentes. Distingue tres tipos de actos que realizamos al decir algo: el locutivo o locucionario que remite a la acción de emitir un enunciado; el ilocutivo o ilocucionario, lo que se hace al mismo tiempo que se dice, es decir, donde reside la fuerza pragmática del enunciado, y el perlocutivo o perlocutorio, la consecuencia o el efecto que causan los actos ilocutivos, es decir: persuadir, ofender, sorprender etc.<sup>17</sup>

En este caso, indagaremos en los aspectos performativos de los enunciados (presentes en las publicaciones y los comentarios); observaremos las intenciones predominantes a nivel macroestructural y microestructural, es decir qué acciones realizan tanto los estudiantes como los docentes al emitir enunciados dentro del grupo. Al analizar los actos de habla que se realizan en el marco de los grupos de Facebook de Redacción I, podemos vislumbrar algunas marcas de la interacción de la comunidad en este espacio. Además, considerando que los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan, necesariamente, en la interacción, nos permite ampliar la perspectiva respecto de los modos de funcionamiento de estas plataformas en contextos educativos.

---

<sup>17</sup> Cabe destacar que en tanto los actos perlocutivos son reacciones y respuestas de los interlocutores, deseadas o indeseadas, planeadas o imprevistas, lingüísticas o no lingüísticas, por lo tanto, la perlocución es la porción del acto de habla que no es convencional.

Las acciones aquí estudiadas están enmarcadas en un contexto particular. Los sujetos hablantes, quienes accionan a través de la palabra escrita en una plataforma virtual, se conocen del encuentro presencial áulico y cursan el primer año de la carrera. Allí comparten trabajos grupales, debaten y reflexionan sobre cuestiones teóricas y temas de actualidad. Además, comparten la vida universitaria y la mayoría, salvo el docente, la misma franja etaria. Por eso las acciones pueden ser muy variadas pero están dentro del abanico que el contexto permite. “Siempre es necesario que las circunstancias en que las palabras se expresan sean apropiadas de alguna manera o maneras” (Austin, 2006, p.49). Como explican Sperber y Wilson (1986), “cada acto de comunicación ostensiva comunica la presuposición de su propia relevancia óptima” (p.246), ya que cuando nos comunicamos entendemos que lo que nos quiere transmitir nuestro interlocutor es pertinente y por eso estamos atentos a su intervención.

El corpus de publicaciones y comentarios está compuesto por una variedad de textos: avisos, consignas, ampliaciones de temas y ejemplos, consultas, saludos, recomendaciones e invitaciones. A cada uno le corresponde un acto de habla central, o macroacto. En las publicaciones que se genera mayor interacción aparecen varios de estos textos con diversos microactos (Van Dijk, 1996). En muchas ocasiones es complejo definirlos ya que es común que las comunicaciones dentro del grupo presenten más de una intención, aunque encontramos algunas predominancias a las que nos referimos en las siguientes líneas.

Los actos de habla que abundan en los grupos de Facebook de Redacción I, ordenados por grados de frecuencia, son: informar, ordenar, consultar, explicar, solicitar, felicitar, agradecer y saludar.

Como acabamos de ver, las publicaciones más comunes son los avisos en los que el acto de habla predominante es informar. A estos mensajes, que hacen hincapié en el referente (contexto), Austin (2006) los llamaría expresiones o enunciados constatativos, en los que la acción se realiza de modo indicativo. En estos comunicados los docentes suelen ser los enunciadores, quienes comparten una información esencial para continuar con la dinámica de las clases. Elegimos los ejemplos 1, 2 y 3 como muestra de las publicaciones que realiza de forma cotidiana la cátedra. Nos encontramos con situaciones disímiles en donde el docente informa a los estudiantes alguna cuestión de interés institucional.

Ejemplo 1

Publicación central

Docente: “El parcial de Redacción 1 pasa al viernes 22 de junio”

Comentario:

Docente: “Y el recuperatorio, el viernes 29”.

Ejemplo 2

Publicación central

Docente: “¡Hola! Les cuento que este año desde la cátedra estamos organizando un concurso para elegir ayudantes alumnos. Si alguno le interesa o sabe de algún compañero que esté interesado, acérquense a la oficina de concurso de la facu (segundo piso) para que les expliquen qué trámites tienen que hacer...”

Ejemplo 3

Publicación central

Docente: “¡Hola, Hola! El viernes 21 de 9 a 11 nos encontramos en la facu para hacer devoluciones de los trabajos finales. Seguramente será en la ADM. Pero pregunten en bedelía por si no tenemos lugar. Para quienes no puedan asistir, luego les envío los resultados por mail. ¡Abrazo!”

En los grupos se observan interacciones que se convierten en una conversación. Con mayor frecuencia, aparecen en publicaciones donde el docente presenta una consigna o cuando un estudiante hace una consulta. En esas situaciones aparecen varios actos de habla. Cuando un docente ordena o pide algo a los estudiantes, suele suceder que ellos responden haciendo consultas. Cuando un estudiante realiza una consulta, es común que el docente o el ayudante alumno conteste con el acto de habla de informar. Con menor frecuencia, se presentan ocasiones en las que estudiantes ayudan a responder las dudas del compañero. En el podio de los actos de habla se encuentra el de informar, y, en segundo lugar, el de consultar. Por más que se produzcan varias acciones, el primero suele estar presente.

Ejemplo 4:

Publicación central:

Docente: “Subí una serie de lecturas y un trabajo para hacer sobre la Unidad 3 en analizarán este artículo. Pueden hacer consultas en los comentarios”

Comentarios

Estudiante: “Yo no estaría entendiendo el tema del contexto en Jakobson”

Docente: “De acuerdo de Jakobson, según donde se centre el texto, este va a cumplir una función determinada. Por ejemplo, si se centra en el contexto, cumple una función referencial.” (Continúa)

Estudiante: Gracias

El ejemplo 4 es un caso frecuente en el que el docente comienza el intercambio publicando una consigna tradicional. El acto de habla de la publicación y del primer comentario del estudiante es informar ya que en ambos mensajes se hace referencia al contexto; aunque al segundo también podemos verlo como un acto de habla indirecto<sup>18</sup>, dado que por convención entendemos que pide una explicación, está consultando. Luego, en el segundo comentario producido por el docente, el acto de habla es explicar y ejemplificar. En el último el estudiante agradece la respuesta. Esta interacción es un ejemplo típico de publicación de una consigna, donde hay una consulta, una explicación teórica y una ejemplificación. Es evidente que el diálogo que permite la plataforma es propiciante de este tipo de interacciones para esta clase de situación de comunicación. La imagen 1 muestra otro ejemplo similar. En la publicación central nos encontramos, en la primera oración, con un recordatorio y en la segunda, con una consigna en la que el acto de habla es ordenar. Mientras tanto, las dos restantes están informando.

También es común encontrar situaciones como la que se ve en la imagen 2. En esta conversación, que se inicia con la consulta de una estudiante, aparecen varios actos de habla. La estudiante consulta y agradece las respuestas. La ayudante alumna saluda y explica. En enunciados como: “estoy re perdida” o “no entiendo..”, nuevamente vemos el predominio de la actividad informativa.

---

<sup>18</sup> Los actos de habla indirectos son aquellos en los que el acto locutivo no coincide con el acto ilocutivo, es decir, donde hay un mensaje indirecto detrás de un enunciado de intencionalidad diferente a la del sentido literal por la parte del hablante.

**Docente** compartió un enlace.  
Administrador · 21 de agosto de 2018

Como les adelanté en el caso de que el paro continuara íbamos a dar algunas unidades a distancia. Entonces tienen que leer los textos de la unidad y enviar el trabajo práctico. Lo correspondiente a la unidad 2 ya está en el blog de la comisión, por supuesto que pueden consultar cualquier duda que tengan de la lectura. El práctico es para enviar la semana que viene.

FCPOLIT.UNR.EDU.AR 

**Unidad 2: lecturas y práctico. | Comisión Lic. Mauricio Mayol**  
Para esta unidad deben leer los siguientes textos: La lectura como proceso cognitivo y comunicativo Estrategias y tareas de la comprensión lectora La comprensión y la estructura de los textos Enviar el TP 14: Memorias de la...

 5 3 comentarios Visto por 39

 Me gusta  Comentar

Ver un comentario más

**Docente**  Solo entra en el parcial lo que damos en clase, sea presencial o no presencial.  
Me gusta · Responder · 31 sem

**Estudiante** Profe, creo que le mandes dos veces el correo con el trabajo n° 14. Sin darme cuenta se habían mandado los dos. Son lo mismo.  
Me gusta · Responder · 30 sem  1

Imagen 1

**Estudiante**  
9 de octubre de 2018

Profe una duda, ahora re leyendo todo me doy cuenta que no entiendo la diferencia entre nodo e hipertexto. El nodo serían los enlaces disponibles para que un texto sea hipertexto? O estoy re pérdida

8 comentarios Visto por 13

**Me gusta** **Comentar**

---

**Estudiante** Y si los enlaces intranodales son cuando aparece mucha información en un mismo documento y deriva al lector a otro documento para más info, la internodal es cuando no hay necesidad de sacar al lector de la página? Porque no lo dice

**Me gusta** · **Responder** · 45 sem

**Ayudante** Hola Luli

Los nodos son las unidades básicas del hipertexto, es decir, los elementos que contienen la información que va a ser interconectada a través de los enlaces.

Un hipertexto es un texto que contiene hipervínculos (enlaces, links) y a través de ellos se accede a los diferentes nodos (que pueden ser de diferentes tipos, como imagen o texto). ... [Ver más](#)

**Me gusta** · **Responder** · 45 sem **1**

**Estudiante** Sisi se entendió gracias!

**Me gusta** · **Responder** · 45 sem

**Ayudante** Los intranodales e internodales son tipos de enlaces INTERNOS, o sea que siempre conectan nodos del mismo medio. Ahora, la diferencia entre los dos es que los intranodales remiten hacia el mismo documento y los internodales hacia otros documentos, pero siempre del mismo medio.

**Me gusta** · **Responder** · 45 sem **1**

**Estudiante** Muchas gracias!!

**Me gusta** · **Responder** · 45 sem

**Ayudante** De nada. Ahí también te respondí la segunda pregunta. Si no se entiende no dudes en seguir preguntando que te explico de diferente manera hasta que se entienda.

**Me gusta** · **Responder** · 45 sem **2**

Imagen 2

Cuando los docentes solicitan la lectura de materiales de observación, que lleven algún texto a clase presencial o que lean algún apartado teórico alojado en el blog aparecen otros actos de habla: ordenar y solicitar. Son consignas que el docente las publica directamente en el muro del grupo. Las demás, en general, se comparten como enlaces ya que están publicadas en el blog.

A partir del segundo semestre es recurrente la presencia de avisos, consultas y explicaciones en torno al trabajo final de la asignatura. Los docentes recomiendan un tema al estudiantado o a un estudiante en particular para que comiencen la etapa de investigación. Estos enunciados funcionan como avisos o alerta. Ejemplos: “Mirá Jonathan, una idea para tu trabajo final”.

Para fechas especiales, como el día del estudiante, entrega de trabajos prácticos finales y trabajos destacados de estudiantes, los docentes felicitan. Ejemplos: “¡Feliz día, queridos estudiantes!”, “¡Feliz vida!”. A la acción de saludar, la encontramos en publicaciones o comentarios en los que se realizan otros actos de habla. Como el ejemplo 6 en el que el docente comienza el texto diciendo: “Hola a todos, feliz día...”, luego informa sobre la corrección del trabajo práctico y dice que les comparte un material. Así también sucede con los estudiantes en las consultas: “Hola a todos, alguien sabe cuándo hay..”, “Hola Profe”, “Buenas tardes”.

Como dijimos, dentro de los grupos de Facebook de Redacción I los actos de habla más recurrentes son informar y consultar. Al ser parte del diálogo y del intercambio pedagógico, es común la realización de consultas acerca del contenido o de ciertas prácticas como también la resolución explicativa o informativa de aquello, tanto de parte del estudiante, del ayudante como del docente a cargo. Pero también hay casos menos frecuentes que nos son relevantes:

La imagen 3 muestra un ejemplo de las publicaciones más proactivas de un estudiante. Aquí nos encontramos con los actos de habla de informar y de recomendar. Es proactiva porque comparte información que suma a la clase, ayuda a analizar uno de los temas centrales de la materia que es noticia directa y acompaña con una reflexión y una recomendación para sus compañeros. En la gran mayoría de las publicaciones realizadas por un estudiante nos encontramos con enlaces sueltos que hacen de invitación o recomendación (lo mostraremos más adelante).



Imagen 3

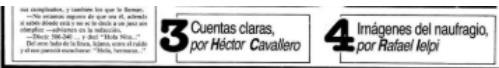
*Cada tanto se comparte información por fuera de la cátedra, como por ejemplo la marcha por la legalización del aborto. Se tendría que organizar, lo podríamos hacer con la unidad de argumentación pero se dio en un momento que no estábamos en eso, el medio, el instrumento da para mucho. (Entrevista a Mayol)*

En el caso de la imagen 4, el ayudante publica una tapa del diario *Rosario 12* que presenta un error en la cita. El docente, en un comentario, propone corregir el “híbrido” con la acción de desafiar: “A ver quién se anima”, proponiendo una especie de juego en el grupo. Un estudiante responde resolviendo la consigna.

**Ayudante** compartió una publicación.  
 29 de septiembre de 2018  
 Primera Tapa de Rosario/12.  
 (Los problemas con el Híbrido no son nuevos)



Rosario/12  
 28 de septiembre de 2018 Me gusta esta página  
 La primera tapa de Rosario/12 hace 28 años. Y pensar que dijeron que no íbamos a durar... Jajaja.  
1 y 3 personas más 2 comentarios Visto por 25



Rosario/12  
 28 de septiembre de 2018 Me gusta esta página  
 La primera tapa de Rosario/12 hace 28 años. Y pensar que dijeron que no íbamos a durar... Jajaja.  
1 **Docente** y 3 personas más 2 comentarios Visto por 25

1 **Me gusta** Comentar

**Docente** A ver quién se anima a corregir ese híbrido mal usado. Hay varias opciones... 1

**Me gusta** · **Responder** · 46 sem

**Estudiante** podríamos corregirlo usando estilo directo: En una entrevista con Rosario/12, el gobernador Víctor Reviglio aseguró: "Para mi gobierno llamé a leales y capaces" o usando estilo indirecto: En una entrevista con Rosario/12, el gobernador Víctor Reviglio aseguró que para su gobierno llamó a leales y capaces. 3

**Me gusta** · **Responder** · 46 sem

Imagen 4

Tal como señalamos al inicio, la teoría que permite analizar desde otra perspectiva es la de las funciones del lenguaje. El modelo de Jakobson (1984) plantea seis funciones del lenguaje inherente a todo proceso de comunicación y relacionado con seis factores constitutivos: función emotiva en relación al emisor, función apelativa al receptor, poética al mensaje, metalingüística al código, fática al canal y referencial al contexto. Así como el acto de habla más presente en las publicaciones es el de informar, en el grupo de Redacción I la función del lenguaje preponderante es la referencial. Sin embargo, las demás están presentes con otros matices que nos interesa destacar.

La función principal es la referencial, que se centra en el contexto y es aquella que utiliza un lenguaje denotativo. La mayoría de las publicaciones del grupo son comunicados referenciales donde se intenta exponer hechos, ideas o conceptos. Necesariamente un aviso es representativo pero también en las consignas o las invitaciones encontramos mensajes referenciales.

No obstante, la fática, la apelativa y la metalingüística son funciones especialmente relevantes en estas conversaciones. En un espacio de comunicación en línea es común encontrarnos con enunciados que hagan foco en el contacto: “Hola”, “Hola grupo”, “Si, claro”, “Bueno”, etc. Todos los mensajes suelen abrirse con marcas fáticas.

También vemos la preponderancia de comunicados que refieren al receptor: “¡Los espero!”, “Mirá Ivan”, ¡Con ustedes se mueve el mundo!, “Te quería preguntar algo”, “¡Feliz Día Profe!, “¡Gracias Luciana!”, “¡Sigan estudiando mucho!” etc. También las podemos reconocer en comentarios sobre trabajos del compañero o cuando se comparten materiales de interés personal con el grupo. Por ejemplo: “Me sentí muy identificado con tu texto, que grande Julio Verne!!!” “Hermoso, me hubiese encantado tener una Raquel en mi vida”. La función apelativa es de uso corriente en las conversaciones del grupo, por ejemplo cuando se saluda, se felicita, se evoca una pregunta o una observación.

En un espacio de comunicación en el que los interlocutores tienen como objetivo aprender y enseñar cuestiones sobre la lengua, la escritura y la redacción, la función metalingüística tiene un lugar sustancial. Reiteradamente los temas de conversación se organizan en torno al código; sobretodo en aquellas explicaciones que responden a consultas o sirven de muestra para resolver trabajos prácticos.

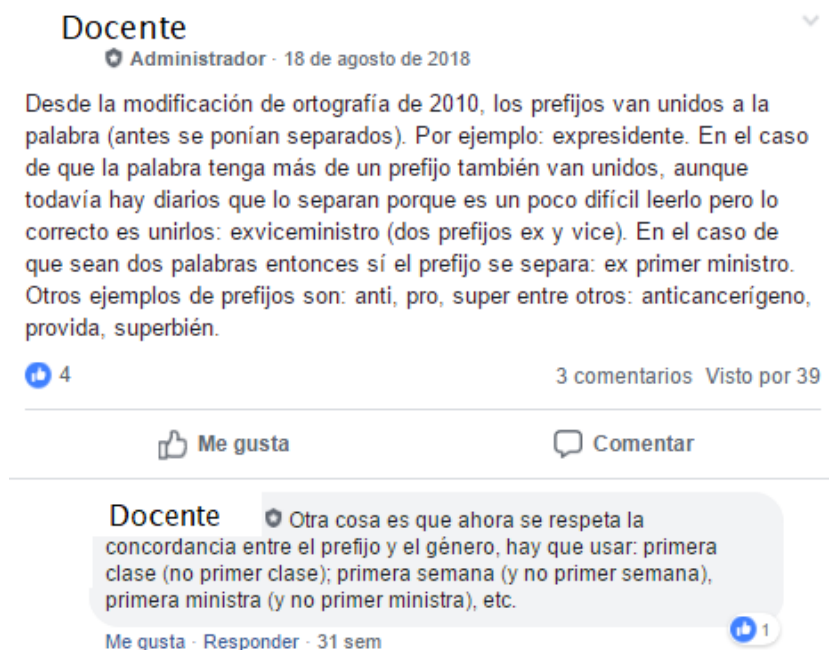


Imagen 5

La función poética del lenguaje prácticamente no está presente en las intervenciones textuales del grupo. Donde sí aparecen es en los trabajos prácticos publicados. En esos casos, es frecuente que estos trabajos tengan títulos orientados al mensaje, en donde los estudiantes practican sus capacidades lingüísticas aplicando recursos variados, como, por ejemplo en los títulos “Instrucciones para volar”, “Leer, crecer”, “Ella vive en una burbuja”.

Sí hablamos de las interacciones textuales dentro de Facebook, nos parece pertinente dirigirnos al tipo de práctica de lectura y escritura que se desarrolla en este tipo de plataformas y grupos. Debemos admitir que los géneros discursivos<sup>19</sup>(Bajtín, 1998) presentes en las RSI son difíciles de discernir. Entendemos, como explica Bajtín, que la diversidad de los géneros es tan inmensa como la actividad humana. En cada espacio de interacción se crean y desarrollan géneros discursivos tanto como se complejizan los entornos comunicacionales. La plataforma y la interfaz provistas por la empresa (en este caso Facebook) determinan ciertas acciones y funciones de interacción. Según Ramírez Gelbes (2018) y Scolari (2018) es una negociación constante con el usuario que reclama adaptarla a sus necesidades e intereses. En palabras de Scolari (2018), “las gramáticas de interacción no son eternas y evolucionan junto con sus interfaces. Esto hace que exista una permanente negociación de los contratos de interacción” (p.45).

<sup>19</sup> Como explica Bajtín, “cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos” (1998, p.3). Estos enunciados reflejan condiciones específicas de una esfera de la comunicación por su estilo verbal, temático y por su composición o estructura.

Para Ramírez Gelbes (2018), en Facebook conviven la cantidad de géneros, sincrónicos y asincrónicos, que la plataforma permite. Es una de las razones por las que es difícil definir los rasgos constitutivos de los discursos. Aun así hay tendencias de la lectura y la escritura en las RSI que describiremos, puntualmente, de los grupos de Facebook.

La práctica de la lectura y la escritura en los grupos al ser conectiva y colectiva reúne ciertos rasgos similares al *género chat*, que también permite la comunicación grupal de a más de dos interlocutores. Entendemos que no son idénticas en todos sus puntos pero encontramos varias similitudes (Albarello, 2019):

- Aunque no se establece un diálogo interrumpido como sucede en el chat, la plataforma avisa de forma instantánea, a través de una notificación, que se ha producido alguna intervención en el grupo y son los destinatarios del mensaje quienes deciden cuándo responder. A nivel temporal, las interacciones dentro de los grupos de Facebook llegan al instante.
- En relación con la dinámica, la conversación puede, prácticamente, no tener fin. Los mensajes pueden extenderse sin límite agregando comentarios (imagen 2). La escritura dialógica va construyendo el texto al ritmo de la conversación, o de las intervenciones de cada usuario dentro de una publicación. Similar a lo que sucede con el manuscrito (Manguel, 1994), con sus comentarios y observaciones al margen, la escritura espontánea dentro de estas plataformas lleva al extremo la idea del *texto como proceso* y no como producto final. Los docentes suelen extender los enunciados volcados en la publicación central, agregando comentarios, aunque tengan la posibilidad de editar el texto (Imagen 1). Asimismo, muchos de los textos son de elaboración colaborativa ya que son producto del diálogo que se produjo en una publicación y sus comentarios subsiguientes (Imagen 2 y 4).
- En este tipo de interacciones es frecuente la presencia de mecanismos de deixis. Según Benveniste (1997), el lenguaje nos permite apropiarnos de la lengua y experimentar un contraste al emplear un yo que se dirige a un tú. Esta realidad dialéctica nos posibilita generar marcas de subjetividad en el discurso, que tienen por rasgo definirse dentro y en el momento de la enunciación: los deícticos. Son indicadores que organizan las relaciones espaciales y temporales bajo la dependencia del sujeto enunciadador (Benveniste, 1997). En estas conversaciones encontramos indicaciones temporales y de persona que realizan los emisores para ubicar tiempos y sujetos de la enunciación. Los deícticos de persona se utilizan para indicar el rol que cumple esa persona en el enunciado. Por eso, hay una predominancia de la

función fática del lenguaje, es decir marcas que hacen hincapié en el contacto (Jakobson, 1984). Es recurrente encontrar saludos al comenzar los mensajes en pos de señalar al destinatario. Los temporales, como hoy, ahora, mañana, ayer, son utilizados para indicar cuándo hay que entregar un trabajo, rendir un parcial, enviar correcciones, hacer consultas, etc. En un par de oportunidades docentes han hecho la propuesta de realizar consultas “aquí y ahora”, es decir utilizando el espacio de comentarios de esa publicación o el servicio de mensajería de Facebook: “Estoy contestando consulta por msj para los que no fueron hoy. Aprovechen porque corto a las 17 hs”, “Subí una serie de lecturas y un trabajo para hacer de la Unidad 3 en el que analizarán este artículo. Puede hacer consultos en los comentarios”.

*En otro momento estaba mucho más pautado el horario y adaptado a los tiempos del aula. Iba por lo misma vereda la corrección, los trabajos y las consultas. Hoy la comunicación está diversificada., el Facebook permite que la consulta se evacue allí. (Entrevista a Arrabal)*

Por otro lado, se aplica un uso particular de referencias espaciales para indicar que “aquí” se compartió un material o que “esta nota” la trabajarán en clase. En este caso, la referencia es contextual, no involucra solamente la situación de enunciación, contempla también al texto. La plataforma es el lugar de la enunciación, el sujeto está allí donde se escribe. Estas conversaciones presentan un modo diferente de escribir, gracias a las herramientas ofrecidas por estas plataformas en línea, que permiten una comunicación espontánea (similar al cara a cara de la oralidad). Con sus recursos multimodales, los grupos de Facebook posibilitan — como sucede en Whatsapp— etiquetar al usuario para el que está dirigida la comunicación. De esta manera, la notificación llega personalizada. También, se pueden compartir contenidos por medio de enlaces, que derivan a otros sitios, o adjuntar un archivo multimedia. Por eso, es común ver referencias que dan cuenta de que algo está allí, que señalan un contenido que está en un lugar del ciberespacio. Por ejemplo: “aquí está”, “este espacio”, “les dejo este material”, “acá se encuentran”.

*El grupo cumple una función de anuncio, de último momento y no. Me sirve para comunicar hasta que corregí los trabajos y al que no le llegó que avise. De los materiales, suelo publicar bibliografía con enlace al blog. Lo que solo publico en el Facebook es el material de observación que usaremos en la clase y alguna lectura por placer, eso no lo publico en el blog. (Entrevista a Mayol)*

- Por último, nos encontramos con un rasgo de la información extralingüística o paralingüística, propias de la oralidad y de la comunicación cara a cara: el uso de los *emoticones* que expresan gestos, emociones e intenciones. Iniciaron como caracteres generados por el teclado, ahora son gráficos elaborados que expresan o sintetizan una diversidad de expresiones cada vez más personalizadas. Su uso no abunda en los grupos de Redacción I pero están presentes en

algunos comentarios en los que se muestra un estilo informal y descontracturado, propio de una práctica letrada vernácula<sup>20</sup> (Cassany, 2006). Podemos ver algunos ejemplos en las imágenes 6 y 7.

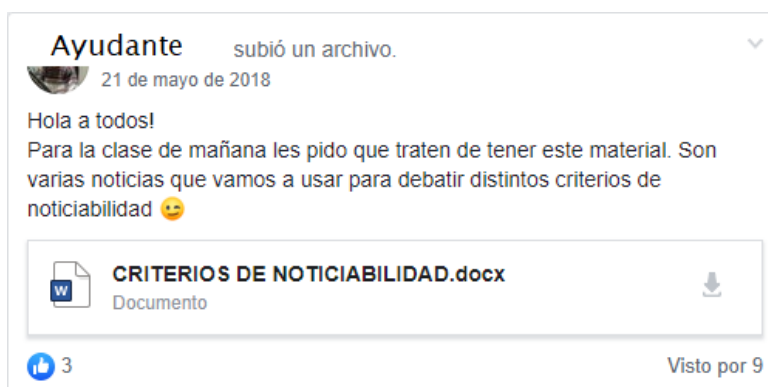


Imagen 6

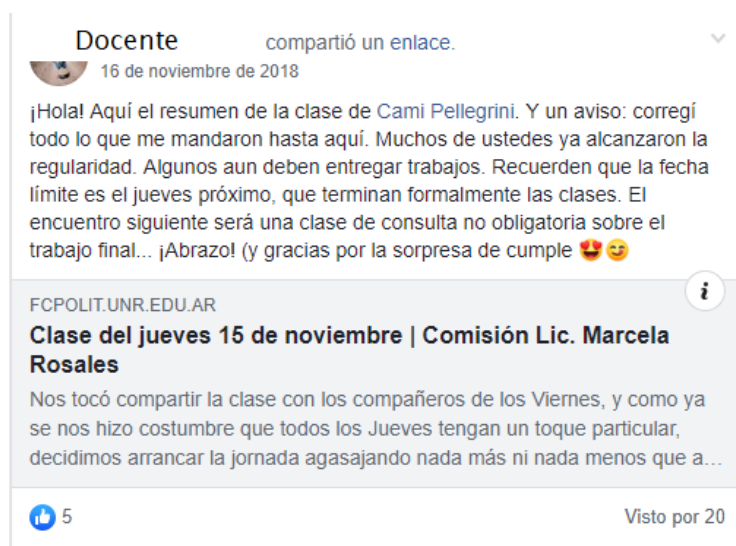


Imagen 7

Así es como las RSI y los programas de mensajería con sus conversaciones organizadas en grupos “permiten este tipo de lectura conectiva y colectiva que se da junto a otros” (Albarello, 2019 p. 145 y 146) ya que convierten a la lectura y a la escritura en un intercambio textual más real, colaborativo y dinámico. En estas prácticas aparece un *discurso híbrido* que contempla rasgos de la oralidad y la escritura y acorta las distancias entre la lectura y la escritura. A pesar de estar describiendo un espacio de comunicación de una institución

<sup>20</sup> Con práctica letrada vernácula, Cassany (2006) se refiere a lo que hacemos con la escritura por cuenta nuestra, al margen de las convenciones establecidas.

educativa, las conversaciones presentan marcas descontracturadas que facilitan el diálogo entre educador y educando por fuera del aula física. Aunque, más que en otras charlas virtuales, se conserva la cortesía y el respeto por las normas del lenguaje (Albarello, 2019).

### **B.2.2 Sobre otras interacciones lingüísticas**

Unas de las intervenciones frecuentes en estos grupos son las publicaciones de trabajos prácticos. Forman parte de alguna consigna en la que el docente propone compartir ese texto para que los demás compañeros puedan leerlo y comentarlo. En estos casos, el docente suele proponer dentro de la consigna que los estudiantes valoren los textos de sus compañeros en el espacio de los comentarios y que ello sea argumentado teóricamente. A veces no se pide la valoración y aparecen interacciones como los “me gusta” (de los que hablaremos más adelante).

*El tema de la corrección, algunos trabajos prácticos les digo que los manden por mail y algunos les pido que los publiquen al grupo de Facebook, aquellos que son interesantes para que todos los lean. La entrevista, por ejemplo, está bueno que todos podamos leer ya que son temáticas más interesantes. También memorias de la lectura, cuando cada uno habla qué libros leyó y cómo fue su recorrida. Cuando un trabajo lo justifica, se publica y lo corrijo desde ahí pero les envío una devolución por correo y ellos pueden volver a entrar y editarlo. (Entrevista a Arrabal)*

Que los estudiantes puedan compartir sus textos es una preocupación que estuvo siempre presente en la cátedra y a la que se le dedican año a año estrategias didácticas. Sucedió tanto con los comentarios en el blog, como en la red Bligoo y ahora en los grupos de Facebook:

*Me acuerdo que nos pusimos a pensar prácticos donde las respuestas sean en comentarios. Momentos de muchas reflexiones. Hasta diseñábamos prácticos y pensábamos maneras para que los estudiantes se apropiaran del blog (...) Por más que antes se podía imaginar un medio, un público, era todo en el orden del laboratorio. Poder reflexionar sobre la práctica de publicación de cada uno. Que cada uno puede publicar lo que quiere y cuando quiere, eso sucedió con Bligoo. (Entrevista a Reviglio)*

*Creo que fue una muy buena idea porque el hecho que los chicos puedan postear sus propias producciones es muy distinto a que el docente proponga qué publicar y qué no. La presencia de un canal abierto es super interesante, allí participamos todos, Redacción como cátedra, en el intercambio. (Entrevista a Liberatore)*

*Me parece que tiene valor pedagógico en cuanto al posicionamiento del estudiante como productor del conocimiento desde un lugar legitimado como la publicación, la autoría en un espacio así... No es solamente el docente en el rol de traer los conocimientos sino también el rol del docente en el impulso de la constitución del grupo y del grupo a través de la plataforma. Y de que la plataforma sea un espacio de diálogo. (Entrevista a Rosales)*

Hay dos consignas, que ya cumplen veinte años en la cátedra, que fueron compartidas en los grupos de Facebook y que son usualmente las elegidas para publicar en este espacio. *Presentación* (ejemplo en imagen 8) es un trabajo que prácticamente todas las comisiones publican en Facebook. Los estudiantes escriben un texto en el que se presentan ante su

docente, ayudante y compañeros al comenzar el año lectivo. La idea de este texto es encontrarse con la escritura en el contexto de la cátedra, hablar de uno mismo para aliviar la incomodidad del primer año de facultad y conocerse un poco más con los demás. Es la actividad indicada para los primeros contactos fuera del aula.

Otra resolución de trabajo práctico que se compartió en los grupos fue el de *Instrucciones*. En esta actividad el estudiante produce un texto instructivo luego de haber estudiado la teoría del género. Los docentes, en esta oportunidad, suelen incitar a la producción de instructivos creativos y divertidos, por lo que es una oportunidad de compartir textos que muchas veces se acercan al humor o refieren a temas actuales de los estudiantes, ejemplo: “Cómo evitar salir si tenes que rendir”, “Cómo (no) conquistar a una mujer”, “Instrucciones para volar”, etc.

En un grupo de ese mismo año no se han compartido trabajos sin antes ser corregidos:

*Alguna vez un alumno comparte algo que se relaciona con la clase. Yo hago un uso muy instrumental del Facebook, yo nunca he pedido la publicación de los prácticos. Porque honestamente corregir ahí es muy difícil. El trabajo se publica cuando está corregido, dando valor a la edición. Para ese tipo de trabajos es mejor un wiki. (Entrevista a Reviglio)*



Imagen 8

Otra interacción que queda por fuera del análisis de los actos de habla es la publicación de las notas. Solo dos comisiones las publican en Facebook y dicen antes haber consultado con el estudiantado:

*Pregunté si había problema para publicar los resultados en el grupo de Facebook y todos me dijeron que no. Consulté y lo publiqué, era este caso porque después venían las vacaciones y necesitaban saberlo para prepararse para el recuperatorio. (Entrevista a Arrabal)*

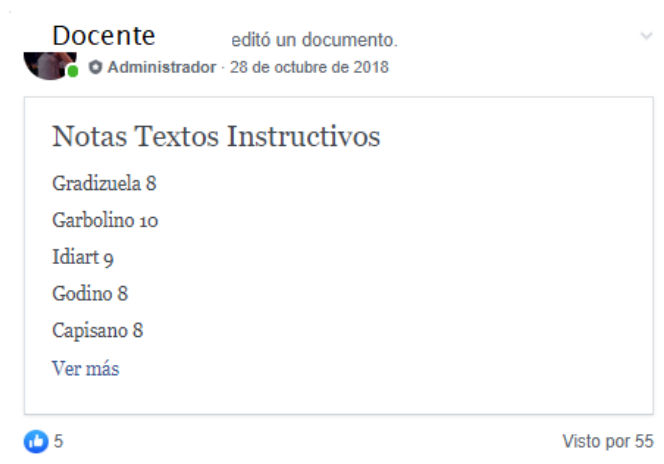


Imagen 9

Sumado a todo lo anterior, tres docentes dicen responder consultas por mensajería privada de Facebook ya que les resulta más práctico. Años anteriores los estudiantes enviaban preguntas por correo electrónico. En los últimos años comenzó a suceder que el docente tardaba semanas en contestarlos por la cantidad de correos con trabajos prácticos y consultas que tenía en su casilla. Por lo que resultó cómodo que se hicieran las consultas por el chat privado, también en el mismo grupo cerrado:

*Uso mensaje privado por las consultas. Otros años hemos usado el chat grupal, como si fuera un foro. Fue una prueba. (Entrevista a Mayol)*

*A veces la consulta queda perdida entre los trabajos, por ahí no había una respuesta inmediata. Por la necesidad de respuesta inmediata empezamos a usar, los grupos de Facebook y el Messenger. Eso no fue charlado, surgió a partir del grupo de Facebook. Facebook me pregunta si acepto el mensaje y lo acepto porque es una manera más rápida para dar respuesta. Tenemos bastantes alumnos, casi 50 en cada comisión. Estamos hablando de 100 trabajos por semana. Este mecanismo agilizó la respuesta que tenía necesidad inmediata, eso fue un avance. (Entrevista a Arrabal)*

En esta tesina hablamos de las interacciones pero no en términos cuantitativos sino cualitativos. Sin embargo, la cantidad de interacciones es una preocupación que está presente en las entrevistas de todos los docentes que utilizan Facebook. Hay una idea general de que los estudiantes participan, comentan e interactúan menos de lo que gustaría o desearía la cátedra. Esto se atribuye a varias cuestiones: a que los estudiantes ya no están en Facebook

como antes, a que lo toman como obligatorio e interactúan con una lógica más bien formal y poco proactiva y a que prefieren dialogar entre ellos, sin la mirada institucional, en otras plataformas. Un docente explica que en su experiencia el grupo de Facebook es un mero espacio de comunicación y no un espacio de producción como se había planteado en un principio; además dice que hay menor interacción de la que esperaba. Como ejemplo, comenta que en las publicaciones de resúmenes de clase o materiales de observación no hay prácticamente comentarios. Esto se lo atribuye a que en los últimos años los jóvenes ya no están como antes en Facebook y sí frecuentan más otras plataformas como Instagram o Snapchat.

### **B.2.3 Interacciones sin intervención textual**

Ya tratamos el tipo de interacciones en las que hay intervención textual por parte del emisor. Dentro de las intervenciones no lingüísticas<sup>21</sup> que se dan en el grupo de Facebook de Redacción I encontraremos dos tipos. Por un lado todas aquellas publicaciones que comparten un contenido multimedia que no son acompañadas por un texto y, por otro, el empleo del emoticon me gusta tan utilizado por todos (Almillo y Romero, 2018).

En el uso habitual de Facebook, es decir por fuera de un ámbito institucional como lo es el educativo, es muy común encontrarse con contenidos multimedia (videos, enlaces a eventos, *flyers*, *giff*, enlaces a noticias, etcétera) compartidos por un usuario o amigo que no suma un mensaje lingüístico que lo acompañe. Estas publicaciones, tan usuales, son esencialmente de contacto: enlaces y contenidos compartidos sin ningún texto que ancle, una interacción común de Facebook que se replica con menor frecuencia en un grupo educativo como los de Redacción I pero que inevitablemente está presente. Los dos casos más concurrentes son aquellos en los que:

- 1- quien comparte es un estudiante que comunica un contenido que no tiene que ver con la cátedra pero que puede interesarle al resto como sucede en la imagen 10.
- 2- lo que se comparte habla por sí solo, ejemplo la imagen 11 que es un comunicado del perfil de Facebook de COAD (Asociación Gremial de Docentes e Investigadores de la UNR) con un mensaje de interés para la continuidad de las clases.

---

<sup>21</sup> Quien comparte el contenido no agrega ninguna producción textual propia.

Estudiante compartió un evento.

<https://www.facebook.com/events/271564553425389/>



DOM., 5 AGO. 2018

**UN FLASH - Festival Feminista** por estudiante

Te interesa

Olinda, Salvador y 12 amigos más

1 Visto por 38

Imagen 10

Docente compartió una publicación.

Administrador - 29 de junio de 2018



MARTES 3 DE JULIO

**PARO NACIONAL DOCENTE**

PLEBISCITO NACIONAL UNIVERSITARIO | 2 AL 5 DE JULIO

**¡SIN SALARIOS DIGNOS NO EMPIEZA EL 2º CUATRIMESTRE!**

**COAD**  
Docentes e Investigadores de la UNR

COAD  
29 de junio de 2018

Me gusta esta página

EL LÍMITE ES LA REPRESIÓN  
COAD adhiere al Paro Nacional Docente el 3 de julio  
El Consejo Directivo y el Congreso de Delegadxs de COAD resolvieron adherir al Par...  
Ver más

3 1 comentario Visto por 41

Imagen 11

Estas publicaciones compartidas suelen ser comprendidas por sí solas. El título del enlace o la imagen hablan por sí solos como sucede con los memes, en los que el mensaje puede ser más

bien icónico o donde la gráfica incorpora un texto que cierra el sentido. En las redes sociales, el mensaje textual no siempre es indispensable. Igualmente, destacamos que en el corpus de publicaciones, los mensajes suelen ser lingüísticos, teniendo en cuenta el contexto: un espacio de conversación de una cátedra de enseñanza de la escritura. Asimismo, gran parte de las gráficas compartidas o de las imágenes que aparecen al compartir un enlace (que prácticamente son noticias o sitios institucionales embebidos) llevan un título denotativo.

¿Pero por qué a veces no se acompaña el contenido compartido con un mensaje lingüístico? Sucede y sucede poco ya que hablamos de contenidos, en su mayoría, que no son parte obligatoria de la materia. Son de interés general para el grupo pero tienen menos importancia frente a la publicación de consignas, avisos sobre el encuentro áulico o la publicación de un trabajo práctico. Se “cuelgan” como si fueran, metafóricamente, parte de la cartelera del pasillo de la facultad, como si el estudiante o el docente dijera: “pasen si quieren”, en el caso de los enlaces, y “acá les dejo esto por si las dudas” en las de las imagen.

Ahora, ¿qué pasa con los “me gusta”? Fernández (2016) llama *megusteo* a la tan conocida acción de pinchar en la opción “me gusta” que ofrece Facebook y tantas otras plataformas. Almillo y Romero (2018) en su trabajo “Un análisis de los me gusta en Facebook desde los estudios de la interacción” lo define como *emoticono reactivo me gusta* considerando que su interpretación está guiada por principios generales de la comunicación interaccional y por las particularidades de la red social y los usos que sus usuarios hacen en ella:

*La intervención pasa a ser una reacción ambigua respecto a su contenido, cuya interpretación va a depender más de la posición que ocupa en la interacción y, específicamente, del contenido de turno anterior que del propio significado convencional del emoticono. En términos lingüísticos, podríamos decir que su interpretación va a depender más de un enriquecimiento pragmático —condicionado por el contexto de la interacción y ciertos principios sobre el funcionamiento de la misma interacción asumidos por los participantes— que por el contenido explícito y asociado literalmente a la forma del mensaje. (p.65)*

Es difícil describir su funcionamiento ya que califica y diversifica las interpretaciones. Podríamos considerar que alguien que pone “me gusta” a una publicación está buscando decir algo como: lo he visto, mírame, me interesa, está muy bien, etc. Como afirma Fernández (2016), esta acción de tinte acumulativo y cuantitativo, equivale a levantar la mano para aprobar o desaprobar algo como también para seducir, llamar la atención o mostrar interés.

Para Almillo y Romero (2018) de las interacciones en Facebook donde los usuarios ya se conocen como amigos dentro de la red social, o en este caso comparten un espacio que es el

aula, se espera que los interlocutores intenten mantener una relación cordial. De estas interacciones se pueden realizar dos grandes interpretaciones:

La primera es una valoración positiva que refiere más al acto que al contenido y que da un visto bueno a la acción de compartir o publicar ese contenido. La segunda, es la intervención que se entiende como intención de hacer saber al interlocutor que se ha leído el mensaje, funciona como un recibido. Pero, además, en Redacción I *el emoticón reactivo me gusta* significa otras diversas reacciones que responden a actos compromisivos, comunes para esta situación de comunicación en la que los estudiantes suelen responder a las publicaciones de los docentes con este emoticón. Podemos arriesgar que en los grupos de Facebook de Redacción I los “me gusta” funcionan tanto como un “recibido” cuando se anuncia un cambio de horarios, fecha o lugar de la clase; como un “lo haré” cuando responde a una orden o solicitud; un “gracias” en los casos que el docente ofrece un ejemplo, explica un tema, los saluda o felicita y un “lo leeré” si se comparte un material de observación o cualquier texto de interés.

En resumen, la acción de poner “me gusta” en una publicación suele ser parte de una motivación cooperativa del interlocutor, en este caso mayormente es del estudiante, para mostrar que se ha recibido el mensaje, con un fin más bien fático, y que la intervención del emisor, mayormente del docente, no quede sin respuesta. Por ello, es posible que en muchas oportunidades esta interacción no contenga una valoración positiva o negativa, sino que responda a una función fática de la comunicación, al orden del contacto.

### **B.3 ¿Qué papel ocupa el blog en las conversaciones del grupo?**

*El alumno ya está en Facebook. Aquí creo que está bien facilitarle las cosas. Durante años, los alumnos llegaban a la clase sin revisar el blog. En cambio, publico cualquier cosa en el grupo de Facebook y a los cinco minutos Facebook me marca que lo vieron alumnos. Permite economía de esfuerzos, en un mundo donde uno tiene veinte pestañas abiertas. (Entrevista a Reviglio)*

El blog de Redacción I ha sido, en sus primeros años, el espacio educativo en línea de la cátedra, a donde confluyeron años de construcción del material educativo y se hizo posible el diálogo con los estudiantes por fuera del aula física, a través del espacio de comentarios. A partir de su cese y con la caída del sistema Bligoo, que era el espacio de participación y comunicación horizontal, Redacción I comenzó a experimentar con los grupos de Facebook por comisión. Con Facebook se vuelve continua la presencia del blog, las publicaciones que tradicionalmente hacían los docentes allí podían ser compartidas en la red social y los

estudiantes recibían la notificación de una nueva información. Hasta hacía poco tiempo, por lo menos hasta el 2012, el estudiante estaba acostumbrado a ingresar al blog para ver las consignas, los avisos, las novedades cotidianas pero los docentes notaban que eso había cambiado y que debían plantearse una nueva estrategia para comunicarlo.

Facebook, como RSI, es justamente una suerte de metamedio, una metaplataforma que engloba a otras y forma parte de la historia de redes sociales en Internet que en las primeras experiencias de la cátedra ya llevaba más de quince años de existencia. Esta RSI que hizo masivas muchas de las herramientas de las web 2.0 y que se transformó en una de las interfaces para leer noticias, ayudó a Redacción I a unificar sus espacios de comunicación virtual (Adaime, 2009; Scolari, 2018).

*Antes el blog era de acceso diario, sobretodo cuando existía el espacio de comentarios. Con el cambio de dominio se anuló la posibilidad de comentario y las redes suplieron esa parte. Con el celular el intercambio es más fluido, ahora el alerta te llega y lo ves todo el tiempo. (Entrevista a Mayol)*

Al día de hoy, y desde sus primeros pasos, en los grupos de Facebook se acostumbró la publicación diaria de contenidos con enlace al blog.

*Publico el resumen de la clase en el blog con los links y lo comparto en el grupo de Facebook. La mayoría lo ve en el grupo y de ahí pasa al blog. (Entrevista a Arrabal)*

Los grupos de Facebook y el blog de Redacción I dialogan permanentemente. Como dice McLuhan (1964), el contenido de un medio es siempre otro medio y como explica Scolari (2018) el contenido de una interfaz es siempre otra interfaz. Las interfaces forman una red, un gran hipertexto que está en constante movimiento y cambio que es lo que les permite subsistir. Y así sucede con los medios de Redacción I que van adaptándose a las necesidades sociotécnicas en un ámbito educativo.

En síntesis, hoy los grupos de Facebook por comisión son los espacios de comunicación virtual de Redacción I. Como un correlato del encuentro presencial, allí el grupo humano se configura como una comunidad educativa, esta vez una comunidad digital. Supo constituir reglas de convivencia y comunicación que contemplan las condiciones de un ámbito educativo formal, como es la universidad, y multimedia, por tener como espacio una plataforma interactiva. Por eso encontramos marcas que evidencian códigos y formas de la escritura espontánea y la comunicación digital. Las conversaciones que quedaron por fuera del aula presencial, por cuestiones espacio temporales o por la necesidad de intercambiar con

contenidos digitalizados, se materializan en la virtualidad de un grupo de Facebook que permite e invita a interactuar con fines, sobretodo, educativos.

## C. Correo electrónico, un buzón de trabajos prácticos

El correo electrónico (de ahora en más CE) fue la primera herramienta en línea aplicada por la cátedra. Su debut tuvo lugar gracias a las tutorías del proyecto de educación a distancia, que se iniciaron con comunicaciones telefónicas y continuaron con su incorporación. A finales de los '90 los docentes abrieron cuentas y para principio de los 2000 ya estaban compartiendo mensajes con los estudiantes (Margarit; Sánchez, 2000).

Este servicio de mensajería que permite el intercambio de textos y archivos entre usuarios (Crystal 2001; López Alonso 2006), definido por Casanovas (2003) como “una aplicación de comunicación asincrónica en línea, basada en la transmisión de texto, que permite adjuntar al mensaje, archivos en cualquier formato digital” (p. 254). Entonces, el CE es una tecnología comunicacional de interacción, que en espacios educativos suele ocupar el lugar de la comunicación privada entre educador y educando. Esa comunicación es asincrónica y dialógica. En este contexto suele usarse como un medio informativo, explicativo o de orientación (Puerta Gil, 2010).

El también llamado *e-mail* es para Redacción I la comunicación personalizada a través de un sistema virtual en el que docente y estudiante intercambian de forma privada. Toda la cátedra coincide en los usos que le da: envíos y correcciones de trabajos prácticos, consultas y comunicación de notas (el uso para estos dos últimos ha cambiado con la llegada de los grupos de Facebook<sup>22</sup>).

Después de casi veinte años de comunicación personalizada por correo electrónico ¿por qué continúa usándose? En las siguientes líneas las respuestas las dieron los docentes en las entrevistas realizadas en 2018.

En primer lugar todos los docentes rescatan el carácter personalizado y privado de la interacción por email.

*Y también la posibilidad de la comunicación individual que no es menor en una relación pedagógica, porque parece que en estos tiempos de redes debemos estar comunicados todos con todos. Creo que hay momentos de la comunicación individual, y privada que son necesarios, por ejemplo el momento de la corrección. Hay trabajos que se entregan por correo y que después de corregidos se publican. La nota del parcial se puede publicar para todos pero prefiero que siga siendo personal. (Entrevista a Rosales)*

<sup>22</sup> Dos docentes utilizan la mensajería privada de Facebook para contestar consultas de los estudiantes ya que para ellos es más práctico. Dicen que por tener la casilla cargada de trabajos prácticos se pierden las consultas. Coinciden que así responden de inmediato y es mucho más fluida la conversación. Además, después de consultarles a los estudiantes, publican las notas de parciales y trabajos prácticos en el muro del grupo de Facebook.

En segundo lugar parece que en relación a su carácter asincrónico, gracias a la virtualidad, se encuentran dos ventajas:

A. Ser beneficioso para el estudiante que puede enviar su producción en el momento que sea, igual para el docente con la corrección o la respuesta de consultas.

B. Al realizar el envío por esta vía, el proceso de escritura se realiza en una computadora, con un procesador de texto y el TP no necesita estar impreso. Por lo tanto, la corrección y luego la edición sigue siendo en un procesador de texto; lo que torna más “profesional” la actividad del estudiante y responde a las formas de trabajo de la modalidad taller.

Al ser obligatorio escribir desde una computadora, el estudiante se encuentra con otras herramientas para la producción de los textos: desde la propia edición hasta la posibilidad de investigar en buscadores o tener en la misma pantalla las consignas o los textos teóricos del blog de la cátedra.

Una de las funciones del CE es almacenar mensajes y archivos en el buzón de entrada y permitirle al usuario encontrarlos fácilmente a través de un buscador. Por la cantidad de trabajos que reciben los docentes, la función de almacenamiento y búsqueda de archivos simplifica el quehacer cotidiano. Hoy, tres de cinco docentes de la cátedra son usuarios de Gmail, o utilizan sus servicios para ver sus buzones. Gmail ofrece entre su paquete de herramientas el sistema de almacenamiento Drive. Allí se pueden ordenar los contenidos multimedia recibidos por correo:

*Los trabajos corregidos de los alumnos los guardo en una carpeta ordenadita por alumno, tengo todo para poder ver rápidamente sus trabajos (Entrevista a Rosales)*

Por último, otra razón por la que “no se agota su uso” es que resuelve la entrega formal de la resolución de actividades y el TPF. Al tenerlos almacenados y llevar un registro documental, no sólo no se usa papel (que ocupa lugar, se extravían y hasta es anti ecológico), sino que se institucionaliza un procedimiento importante de la cátedra, ya que se realizan más de veinte TP obligatorios al año.

## 5. Consideraciones finales

A modo de cierre, intentaremos sintetizar algunas ideas que fuimos desarrollando a lo largo de la tesina. En principio, aclaramos que no es nuestro propósito elaborar conclusiones acabadas ni explicaciones que cierren, sino más bien realizar un aporte a nuevos interrogantes teóricos y prácticos en este campo de estudio.

En primer lugar, queremos destacar que la idea de proceso de mediatización y de modernización es transversal, tanto en el trabajo como en la experiencia de la cátedra. El recorrido histórico que desarrollamos al inicio de la tesina en torno a las tecnologías, la escritura y la educación nos dio el marco base para describir los sucesos de desarrollo tecnológico de Redacción I. En el capítulo 3 “Historia de la tecnología en Redacción I. Del teclado mecánico al teclado digital” narramos cronológicamente esta experiencia teniendo como protagonistas las voces de los docentes y algunas publicaciones que dan cuenta del proceso. A su vez, este desarrollo acompañó el análisis actual de la aplicación de las TIC, entendiendo que es desde el contexto que debemos abordar un estudio sobre educación y tecnologías.

Kaplún (2002) sostiene que un material educativo debe tener una contextualización local y temporal precisa, aunque estos materiales puedan adaptarse en otros contextos parcialmente; así también que el proceso de producción puede ser “tan educativo como el producto que surge de él” (p.5). De esa manera sucedió con la construcción de los materiales educativos de Redacción I desde sus comienzos. No solo se trabajó en su diseño y elaboración, sino también desataron mecanismos para construir las estrategias educativas y comunicacionales más adecuadas a la situación del momento.

Cuando la cátedra se aventuró a planificar un material educativo que sirviera para dar respuesta a la educación a distancia, comenzaron a abrirse interrogantes en relación a la tecnología educativa, los problemas del lenguaje, las estrategias cognitivas de comprensión y de apropiación del conocimiento. A su vez, surgieron dudas acerca de las posibilidades de sociabilización, intercambio y afecto de los grupos (Margarit, 2003). A pesar de la transformación permanente, fue necesario trazar algunos rasgos positivos de la comunicación educativa; es decir, seguir trabajando en mantener la comunidad ya constituida. Gracias al entusiasmo del grupo, se formó un equipo para la producción de los materiales del CD ROM, que (en parte) continuó trabajando en la construcción del Blog, conformado por un ala experta

en la materia (docentes y ayudantes alumnos) y otra en producción multimedial y animación de contenidos, quienes se comprometieron a estudiar, debatir e investigar durante el proyecto.

Como pudimos ver a lo largo de toda la tesina, esa preocupación fue constante. Por eso, se ocuparon (y aún se ocupan) de desarrollar una estrategia pedagógica al nivel de una educación que privilegia el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento.

Las siguientes palabras describen algo de ese compromiso:

*Vamos a intentar contarles de qué manera estamos trabajando en el desarrollo de una aplicación multimedia como recurso integrado en el cursado del "Taller de Redacción I" del primer año de la carrera de Comunicación Social, desde una perspectiva pedagógica, didáctica y comunicacional (Litwin, Margarit, Taborda; Pallavicini, 2003, p.1)*

Respecto al uso actual de las TIC, destacamos que el caso de Redacción I presenta una relación particular entre los códigos de la comunicación digital contemporánea y los rasgos de la comunicación educativa tradicional. En los espacios puramente interactivos -los grupos de Facebook- encontramos un incremento en la aplicación de emoticones y de vistos sugeridos por la utilización del "me gusta", seguramente menor que en un espacio educativo en el que no es protagonista la escritura. A pesar de ello, la mayoría de la respuesta a las publicaciones centrales no se efectúa con comentarios sino con el *megusteo*.

Por otro lado, las conversaciones suelen estar enmarcadas por consignas y consultas. Al parecer, estudiantes y docentes respetan como regla intrínseca que la plataforma sea usada para cuestiones educativas. En un caso, el docente considera que los estudiantes no participan lo suficiente, pero consideramos que el uso de los grupos de Facebook cumple con los objetivos comunicacionales planteados por la cátedra en las entrevistas: informar nuevas entradas al blog, compartir consignas y lecturas, realizar avisos institucionales, despejar dudas de último momento, etc.

En el último año, docentes de dos grupos comenzaron a realizar consultas en línea. En algunas ocasiones en publicaciones y comentarios, en otras avisan por el muro del grupo los horarios pero la efectúan por mensajería privada de Facebook.

Con respecto al blog, dejó de ser un espacio de conversaciones para pasar a ser la página oficial de la asignatura. Sin embargo, consideramos que el discurso presente en la estructura hipertextual de textos base, fuente y complementarios, actividades y trabajos prácticos propone una lectura no convencional, adaptada al contexto educativo, con un formato similar al aula de clase y con una base comunicacional particularmente apelativa es decir, dirigida al

estudiantado. Entendemos que este recurso es rico porque, como sugiere Prieto Castillo (2004):

*Los textos requieren un esfuerzo de mediación para hacerlos más comunicables (por el lenguaje, por las imágenes seleccionadas, por el modo en que tratamos el contenido...), pero a la vez, cuando utilizamos determinados medios, nos toca preguntarnos por sus posibilidades de comunicación. El hecho de incorporarlos al aula no vuelve más comunicable nada si no se los conoce y si no se juega al máximo su riqueza comunicacional. (p.9)*

A favor de la mensajería instantánea, el correo electrónico es el servicio tecnológico más antiguo para la cátedra y continúa respondiendo a las necesidades de una asignatura que intercambia una importante cantidad de trabajos prácticos y correcciones semanales. Por ello necesita de un canal virtual que solucione los inconvenientes espacios-temporales y hasta ecológicos (el gasto de papel si fuera impreso). De hecho, al día de hoy disminuyeron las consultas por correo ya que Facebook tomó parte de esos intercambios.

Sabemos, como explica Piscitelli (2010), que la arquitectura de la red, asimismo que la de las plataformas y sus interfaces, regula y promueve un tipo de comportamiento de los usuarios. A su vez, que se cumplan o no responde a las aplicaciones de cada contexto o entorno. En este sentido es significativo que, en la práctica, Redacción I utilice las interfaces de las plataformas a imagen y semejanza de las necesidades que vayan surgiendo. Se teje un diálogo entre lo propuesto por los objetivos educativos y comunicacionales iniciales y las prácticas y necesidades del vínculo cotidiano. Ver, escuchar y tomar las iniciativas de las dinámicas cotidianas es parte de la estrategia.

Para Kaplún (2002), un material educativo cumple una triple aventura, “la de la creación”, “la del producto” y “la de su uso”. Esos tres puntos fueron trabajados aquí: los procesos de creación, diseño y desarrollo de los materiales educativos de la cátedra, cómo está compuesta cada tecnología aplicada y qué funciones tiene. A partir de ello, podemos sintetizar que el ecosistema actual de medios de Redacción I responde a las necesidades educativas y comunicacionales del momento: el blog como espacio de los contenidos educativos obligatorios; los grupos de Facebook como plataforma de comunicación virtual grupal, que permite, además, la publicación de algunos trabajos prácticos; el correo electrónico como vía de comunicación personalizada, que posibilita el intercambio privado de documentos y notas.

En esta línea, consideramos que los recursos educomunicacionales de la cátedra potencian y promueven el aprendizaje, ya que, para Prieto Castillo (2010), una mediación es pedagógica cuando es “capaz de promover en los educandos la tarea de construirse y de apropiarse del

mundo y de sí mismos... y apropiarse de uno mismo es contar con las capacidades necesarias como recursos para la acción y la relación” (p.1, 2).

De toda la tesina se desprende que la cátedra de Redacción I se ha trazado como desafío permanente dialogar con las posibilidades de innovación pedagógica, tecnológica y comunicacional que permiten mantener un vínculo entre docente, ayudante y estudiantado atravesado por la capacidad de intercambio y construcción colectiva del conocimiento.

En adelante, nos parece pertinente indagar tanto la observación que puedan aportar los estudiantes sobre este tema, como en las plataformas que implementan otras asignaturas de la UNR. También nos parece interesante continuar trabajando en la dimensión pragmática de las conversaciones en los espacios de diálogo y en las posibilidades de producción y publicación que tienen los estudiantes en las plataformas de la cátedra.

Por lo pronto, esas serán líneas a desarrollar en trabajos futuros. Así como la escritura es un proceso recursivo, que siempre puede volver a empezar, con el trabajo de reflexión sucede algo semejante, ya que todo final está signado por nuevas preguntas que quedan allí, a la espera de un nuevo trabajo que intente responderlas y genere, a su vez, otras nuevas.

## 6. Referencias

ADELL, J. (1997) *Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información*, Edutec. Recuperado: 11 de diciembre de 2019, desde <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>

ALAMILLO, A. y ROMERO, A. (2018). *Un análisis de la reacción me gusta en Facebook desde los estudios de la interacción*. Estudios de Lingüística Aplicada, N° 67. Recuperado: 11 de diciembre de 2019, desde [https://www.researchgate.net/publication/330223022\\_Un\\_analisis\\_de\\_la\\_reaccion\\_me\\_gusta\\_en\\_Facebook\\_desde\\_los\\_estudios\\_de\\_la\\_interaccion](https://www.researchgate.net/publication/330223022_Un_analisis_de_la_reaccion_me_gusta_en_Facebook_desde_los_estudios_de_la_interaccion)

ALBARELLO, F. (2019). *Lectura Transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ediciones Ampersand.

ÁLVAREZ A. y DEL RÍO, P. (1990). *Educación y desarrollo: la teoría de Vygotski y la zona de desarrollo próximo*. En Desarrollo psicológico y educación, tomo II, C. Coll, C. Palacios y A. Marchesi (comp.). Madrid, Alianza.

AREA MOREIRA, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Manual electrónico. España, Universidad de la Laguna.

ASHLEY, C. (2004). El uso de los Cuadernos de Bitácora o Weblogging: Otro tipo de sitios web RED. Revista de Educación a Distancia, vol. III. España, Universidad de Murcia.

AUSTIN, J. (2006). *Cómo hacer cosas con palabras*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Paidós.

AYALA, P. (2011). *Redes sociales y noticias en la Web: discursos en el aula de lenguaje*. Identidades en contacto. Pérez Laborde, E. et al. Editores. Brasilia, UBr y Pontes Editores.

BAGGIOLINI, L. (2010). *Ambientes educativos, dispositivos tecnológicos y conocimiento*. TICs y Educación. Experiencias pedagógicas y reflexiones sobre el uso de las TICs en el aula. Rosario, Del Castillo.

BAJTÍN, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Octava edición en español. México, Siglo XXI.

BAUMGARTNER, P. (2004). *The Zen Art of Teaching. Communication and Interactions in eEducation*. Proceedings of the International Workshop ICL 2004. Austria. Recuperado: el 11 de noviembre de 2019 desde <http://bt-mac2.fernuni-hagen.de/peter/gems/zenartofteaching.pdf>

BENVENISTE, E. (1997). *Problema de la lingüística general*. México, Siglo XXI.

BLÁZQUEZ, F. (2001). *Sociedad de la Información y Educación*. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. España, Junta de Extremadura Edita.

CABERO ALMENARA, J. (2009). *Edutec. Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia*. España, Universidad de Sevilla.

CASSANY, D. (1999). *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama.

CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Editorial Anagrama.

CHARTIER, R. (1997). *El orden de los libros*. Barcelona, Gedisa.

CINGOLANI, G. (2014). *¿Qué se transforma cuando hay mediatización?* Revista CIM. Rosario, UNR Editora.

CRYSTAL, D. (2001). *Lenguaje e Internet*. Madrid, Cambridge.

ECHEVERRÍA, J. (2001). *Ciencia y nueva tecnología en el S. XXI*. Aula de Cultura Virtual. Málaga, Fundación Grupo Correo.

\_\_\_\_\_ (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona, Destino.

FAZIO, C. (2013). *Soportes de la escritura, de las tablas de arcilla al e-reader*. Revista académica, Proyecto SECTyP 06/B254. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.

FERNÁNDEZ, M. (2014). *Sobre la mediatización. Revisión conceptual y propuesta analítica*. Revista La Trama de la Comunicación N° 18. Rosario, UNR Editora.

FERREIRO, E. (2006). *La escritura antes de la letra*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, N° 3. Recuperado el 11 de diciembre de 2019, desde [http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro\\_Escritura\\_antes\\_letra.htm](http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm)

IRIGARAY, F. (2008). *Dialógica: espacio virtual rosarino de experiencias colectivas en educocomunicación*. Cuadernos de Campo N° 4. Rosario, Campo Grupal.

JAKOBSON, R. (1984). *Lingüística y poética. Ensayos de lingüística general*. Barcelona, Editorial Ariel.

JENKINS, H. (2006). *Cultura de la convergencia en los medios de comunicación*. Buenos Aires, Paidós.

KAPLÚN, G. (2002). *Materiales “educativos” que no educan, materiales “no educativos” que educan*. Santiago de Chile, Revista La Piragua, N° 12-13, CEAAL.

KAPLÚN, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, Ediciones de La Torre.

KERBRAT ORECCHIONI, C. (1997). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Edicial.

LANDOW, E. (1995) *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona, Paidós.

LÉVY, P. (1991) *La oralidad primaria, la escritura y la informática*. David y Goliat N° 58. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.

\_\_\_\_\_ (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. México, Editorial Anthropos.

LITWIN, E. Comp. (1997). *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires, El Ateneo.

\_\_\_\_\_ (2005). *Tecnologías Educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires, Amarrortu Editores.

LÓPEZ ALONSO, C. (2006). *El correo electrónico*. Recuperado: 1 de noviembre de 2019, desde: <http://elies.rediris.es/elies24/lopezalonso.htm>

LUHMANN, N. (1998). *Observations on modernity*. Stanford, CA, Stanford University Press.

MANOVICH, L. (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Buenos Aires, Paidós.

MARGARIT, A. et al. (2004). *Enseñanza de Redacción: presencial y semipresencial. Nuestros primeros pasos con el weblog*. Primer Congreso Virtual de Educación a Distancia.

MARGARIT, A. y SÁNCHEZ M. (2000). *Enseñanza de redacción a distancia: el cuaderno paralelo como instrumento de trabajo*. V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la comunicación. Difundiendo la educación: <http://www.edudistan.com/ponencias/Margarit,%20Ana%20Mar%EDa.htm>

MARTOS, E. y CAMPOS, M. (2012). *La lectura y la escritura en el S.XXI: Cultura letrada y modernidad*. Álabe 5.

MCLUHAN, M. (1964). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Buenos Aires, Paidós.

MORAGA, R. (2003). *Historia e Internet, aproximación al futuro de la labor investigadora*. Palma de Mallorca, Encontre d'Historiadors de la Comunicació, Vol. 1.

NARODOWSKI, M. (1994) *Infancia y poder. La configuración de la pedagogía moderna*. Editorial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Aique.

OLSON, D. y TORRANCE, N. (1998) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, Gedisa.

ONG, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica.

PISCITELLI, A. Comp. (2010). *El proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas Operativos Sociales y Entornos Abiertos de Aprendizaje*. Editorial Ariel. España, Fundación Telefónica.

PRIETO CASTILLO, D. (2004). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires. Ed. Stella. Cap 2.

\_\_\_\_\_ (2010). *Mediación pedagógica de las tecnologías en el espacio de la educación superior*. Argentina, Universidad Nacional de UNCUIYO.

PUERTA GIL, C. (2010). *El correo electrónico: herramienta que favorece la interacción en ambientes educativos virtuales*. Colombia, Revista Virtual Universitaria Católica del Norte N°. 30.

RÁMIREZ GELBES, S. (2018). *Formas de escribir en la web*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ediciones Ampersand.

- REVIGLIO, M. (2009). *La tecnología de la escritura: del punzón al teclado; del papiro al blog*. Quito, Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui N° 106. Ciespal.
- \_\_\_\_\_ (2010). *La "voz" de los estudiantes en un blog educativo*. La Trama de la Comunicación N° 14. Rosario, UNR Editora.
- \_\_\_\_\_ (2010). *La mediatización del discurso académico en los decires de los ingresantes a la universidad*. Quito, Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui N° 111. Ciespal.
- ROSENBLATT, L. (1988). *Writing and reading: transactional theory*. Center for Study Reading. Technical Report N° 416. New York University.
- SAENZ VACAS, F. (2005). *La blogosfera: un vigoroso subespacio de comunicación en Internet*. Madrid, TELOS N° 64.
- SCOLARI, C. (2018). *Las leyes de la interfaz*. Barcelona, Gedisa.
- SIEMENS, G. y WELLER, M. (2011). *El impacto de las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje*. RUSC. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1994). *Comunicación y Procesos Cognitivos*. Madrid, Visor.
- TISCAR, L. (2005). *Blogs para educar. Uso de los blogs en una pedagogía constructivista*. España, Revista Telos.
- TOFFLER, A. (1980). *La tercera ola. España*, Plaza & Janés Editores.
- URUEÑA, A. et al. (2011). *Las redes sociales en Internet*. España, Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la SI.
- VALDETTARO, S. (2007). *Notas sobre la diferencia. Aproximaciones a la interfaz*. Revista La Trama de la Comunicación N° 12). Rosario, UNR.
- VALERY, O. (2000). *Reflexiones sobre la escritura a partir de Vigotsky*. Educere. Venezuela, Revista Venezolana de Educación.
- VAN DIJCK, J. (2013). *La cultura de la conectividad*. Argentina, Siglo XXI Editores.
- VAN DIJK, T. (1996). *El discurso como interacción social*. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria, Vol. 2. Barcelona, Gedisa.
- VERÓN, E. (2001). *El cuerpo de las imágenes*. Bogotá, Grupo editorial Norma.
- VERÓN, E. (2013). *La semiosis social 2: ideas, momentos, interpretantes*. Buenos Aires, Paidós.
- VYGOTSKY, L., ITIGSOHN, J., y PIAGET, J. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.
- YUNES, J. (2004). *Weblogs educativos: Reflexiones y perspectivas en torno al uso de un nuevo medio digital de comunicación en el ámbito educativo*. Tesina de grado. Rosario, Facultad de Cs. Política y RR.II. Universidad Nacional de Rosario.