



Producción
de
materiales
para la

arquitectura

Rectora

Dra. Carolina Scotto

Vice Rectora

Dra. Hebe Goldenhersch

Secretario Académico

Dr. Gabriel Bernardelo

Decano

Dr. Diego Tatián

Vice Decana

Dra. Beatriz Bixio

Secretario Académico

Dr. Juan Pablo Abratte

Coordinadora

Mgtr. Joel Armando

Proyecto**Universidad en la Sociedad del Conocimiento.**

Fortalecimiento institucional de áreas dedicadas a la enseñanza con nuevas tecnologías

Universidad Santiago de Compostela (España): Dra. Adriana Gewerc

Universidad Nacional de Córdoba: Dr. Pío García

Facultad de Filosofía y Humanidades: Lic. Marcela Pacheco



A partir del vínculo establecido con la Red UNISIC en 2007, un grupo de profesionales de la UNC pertenecientes al Área de Tecnología Educativa (ATE) de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) y al Programa de Educación a Distancia (PROED), percibimos la necesidad de fortalecer las acciones que potencien la reflexión y la apropiación de nuevas tecnologías para la enseñanza en nuestra facultad.

¿Por qué desarrollamos este taller?

Como resultado de esta experiencia, pudimos reconocer que los procesos educativos mediados por tecnologías en la Universidad Nacional de Córdoba son aún incipientes, con diferentes grados de desarrollo y caracterizados por la yuxtaposición de esfuerzos de profesores y unidades académicas, muchas veces aislados entre sí. Asimismo, detectamos que la incorporación de tecnologías no siempre se encuentra acompañada por procesos de reflexión sobre las prácticas pedagógicas que permitan producir modificaciones sustantivas en los modos de enseñar.

A partir de este marco de preocupaciones, en el año 2008 presentamos a AECID el proyecto: "Universidad en la Sociedad del Conocimiento. Fortalecimiento Institucional de Áreas dedicadas a la Enseñanza Universitaria con Nuevas Tecnologías", del cual surge este taller como una de sus iniciativas. Este proyecto permite la realización de acciones conjuntas entre nuestra universidad y la de Santiago de Compostela (España), desarrollando cuatro programas de trabajo orientados a la formación, investigación, producción de materiales y mejoras tecnológicas.

Respecto a la producción de materiales, la propuesta incluyó la conformación de un centro de producción de materiales que cuente con el equipamiento y el personal capacitado para la elaboración de materiales acordes con las necesidades de enseñanza de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Desde la primera edición del taller, en el año 2009, este equipo trabaja en conjunto con los profesores llevando a cabo acciones que se materializan en diversas producciones que hoy son parte de las distintas propuestas metodológicas de las cátedras participantes. Desde las acciones en este taller, esperamos construir y reflexionar colectivamente sobre los criterios y herramientas para la selección y producción de materiales educativos adecuados a las propuestas de enseñanza de cada disciplina. En este sentido, abordaremos los materiales atendiendo específicamente:

- Al reconocimiento de la importancia de diferentes modos de presentación del contenido en los procesos de comprensión de los estudiantes.
- A la comprensión de las limitaciones y potencialidades de los diferentes lenguajes para la producción de materiales.
- Al análisis de los materiales educativos propios y producidos por otros, centrándonos en la relación entre el uso que se realiza de ellos, los contenidos a enseñar y los destinatarios de la propuesta.
- A la elaboración de criterios para la selección y producción de materiales educativos en el marco de la disciplina en la cual se trabaja.

programa

Núcleo 1: **Acerca de los materiales para la enseñanza**

- 1.1. Reflexiones generales sobre los materiales para la enseñanza.
- 1.2. Los materiales para la enseñanza como construcciones socio- históricas
- 1.3. Nuevas formas de representación y producción de los saberes

Núcleo 2: **La producción de materiales para la enseñanza**

- 2.1. El proceso de producción
- 2.2. Producción de los materiales impresos
 - El proceso de escribir
 - Tareas previas
 - Estructuración
 - La escritura
 - La revisión y la corrección
- 2.3. Pistas para pensar la producción audiovisual
 - Aproximaciones pedagógicas sobre el uso de imágenes audiovisuales
 - Sobre el lenguaje audiovisual

Núcleo 3: **Las actividades en los materiales para la enseñanza**

- 3.1. Pensar en las consignas
- 3.2. Muchas manos en el plato... cuando de trabajo colaborativo se trata
- 3.3. Cuando un relato nos permite reflexionar. El uso de casos como actividad
- 3.4. A un click de distancia. Las actividades en las aulas virtuales

Epílogo

- Los licenciamientos y la circulación de los conocimientos

Metodología de trabajo: ¿Por qué trabajamos en un taller?

Habitualmente las habilidades consideradas importantes para ser un buen profesor universitario se vinculaban fundamentalmente con la experticia en la disciplina; los aspectos pedagógicos de la tarea de enseñar no constituían requisitos importantes en este sentido, o sólo valoraba la capacidad para la exposición. Sin embargo, en la actualidad existen múltiples factores que están generando procesos de tematización sobre la enseñanza universitaria; entre ellos, podemos nombrar: la masividad de las carreras en la UNC, los altos índices de deserción, la heterogeneidad de la población que atiende y las transformaciones que se producen en las prácticas a partir de la integración de tecnologías de la información.

Las prácticas docentes incluyen una amplia gama de desafíos y oportunidades para quienes las llevan adelante; entre ellas, la de construir materiales que puedan emplearse para la enseñanza y la posibilidad de incorporar a sus propuestas variados recursos. No importa el nivel ni la disciplina en la que nos desempeñemos como docentes, siempre la preocupación (y ocupación) por los materiales está presente. ¿Cómo reconocer el más pertinente para la clase? ¿Cuándo emplearlo? ¿De qué manera articularlo a nuestra propuesta metodológica? Éstos, entre otros, son interrogantes recurrentes al momento de asumir el desafío de trabajar con materiales para la enseñanza.

En la agenda didáctica, la problemática sobre los materiales ha sido siempre un tema relevante; en particular, en el contexto socio-educativo contemporáneo donde las herramientas tecnológicas y sus desafíos para la producción de conocimientos se han incrementado y expandido de manera vertiginosa. Las nuevas tecnologías en la enseñanza generan nuevos interrogantes pedagógicos y didácticos en la tarea docente, por ello, el desarrollo de instancias de reflexión conceptual, metodológica y práctica que nos permitan reconstruir la intencionalidad y especificidad de los materiales, se tornan indispensables. Sin embargo, consi-

deramos que plantear la discusión solo en los medios o recursos empleados sería simplificar la preocupación en torno a esta problemática, ya que la tarea docente se encuentra interpelada y exigida por una multiplicidad de demandas que lleva a redefinir las propias actividades, responsabilidades y alcances del rol.

A lo largo de este taller, nos proponemos conocer y reflexionar desde nuestro lugar de productores de materiales acerca de distintas maneras de elaborarlos, atendiendo a la relación que existe entre diversos recursos, lenguajes, destinatarios y propósitos educativos para los cuales queremos emplearlos.

El trabajo en taller supone una interacción y participación constante entre todos sus miembros orientados por una problemática común. La libertad en la circulación de la palabra es clave en estos espacios, por eso recuperamos el valor formativo de las preguntas que serán los articuladores entre las propuestas teóricas de los coordinadores y las inquietudes de los participantes. El compartir experiencias, dudas y sugerencias dan cuenta de una actitud activa y creativa, necesaria para trabajar con materiales para la enseñanza.

En este sentido, nos interesa destacar que el taller es un lugar de producción. Es decir, de manera simultánea a las discusiones, se irán definiendo y elaborando construcciones propias para las cátedras participantes. En estas etapas de trabajo, la relación de acompañamiento, tutoría y asesoramiento por parte del equipo de producción interdisciplinario del Área de Tecnología Educativa será intensivo, operando a través de la conformación de pequeños grupos con los participantes.

Para propiciar el abordaje de la problemática y las discusiones, hemos elaborado este documento donde se sistematizan aportes teóricos, reflexiones prácticas y actividades que orienten el camino a recorrer. Se trata de un material para la enseñanza elaborado de manera específica por quienes coordinamos este taller, que podremos repensar juntos a partir de la experiencia y de los intercambios que en los encuentros se produzcan.

El documento se encuentra organizado a partir de núcleos temáticos, que nos permitirán orientar las reflexiones en el marco de la producción de materiales didácticos. Cada uno de ellos cuenta con una breve introducción a las problemáticas y un desarrollo teórico práctico de las mismas. Asimismo, incluimos una serie de actividades, tanto de resolución obligatoria como no obligatoria, que acompañarán en el proceso de elaboración de los materiales y en las prácticas de lectura, respectivamente.

Referencias

Los íconos que iremos utilizando a lo largo del documento nos ayudarán a encontrar más rápido y con mejor claridad los contenidos:



actividad

Indica la realización de tareas necesarias para la selección de contenidos y posterior elaboración del material



consejos prácticos

Acerca algunas orientaciones para reflexionar y producir materiales



ejemplos

A lo largo del documento, se presentan algunos ejemplos que ilustran los contenidos.



aula virtual

Este ícono indica que ciertos recursos y actividades se encuentran disponibles en el aula virtual.



glosario

Aquí encontrarán la definición de ciertos términos que pueden resultar desconocidos o presentar confusiones.



lectura sugerida

Textos y autores recomendados que permiten ampliar los contenidos desarrollados.

Autores

El presente documento ha sido elaborado a partir de la participación, reflexión y trabajo de las siguientes personas:

Autores:

Lic. Pablo Becerra
Lic. Valeria Chervin
Prof. María Belén Uanini
Lic. Florencia Pereyra

Colaboradores:

María Constanza Welschen

Revisión de contenidos:

Mgtr. Joel Armando

Fotografía.

Lic. Pablo Becerra

Diseño Gráfico:

Bea Barbosa



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons



Núcleo Temático I: Acerca de los materiales para la enseñanza

Presentación

A lo largo de estos apartados pretendemos compartir algunas nociones sobre materiales para la enseñanza. Para ello, reconstruiremos su singularidad en el marco de las propuestas metodológicas, reconociendo que estas producciones son construcciones histórico-sociales que entrecruzan lógicas disciplinares, didácticas y epistemológicas diferenciadas.

1.1. Reflexiones generales sobre los materiales para la enseñanza

Cuando analizamos qué suponen los procesos educativos, inevitablemente, se nos representan diferentes imágenes de nuestras tareas cotidianas como docentes. Nos imaginamos la planificación y el dictado de clases, y cómo será el escenario áulico en nuestro próximo encuentro.

Son múltiples las actividades y detalles que ponemos en juego para propiciar en los alumnos experiencias significativas. Como señala Litwin (2005), las prácticas educativas demandan una provocación permanente hacia nuestros estudiantes, con el fin de desarrollar sus aprendizajes. En este llamado a ser provocadores, un lugar importante lo ocupa el uso diferenciado de recursos y elementos que posibilitan complejizar el trabajo con los contenidos.

De esta manera, ingresa en la escena educativa un abanico de producciones y objetos para abordar conocimientos que se van legitimando como materiales para la enseñanza, y se convertirán en aliados u obstáculos para la construcción de saberes en el desafío de enseñar y aprender.

Para poder reconstruir el desafío pedagógico que supone incluir y elaborar materiales didácticos nos parece necesario definirlos. En este taller, consideraremos materiales didácticos, a todas aquellas producciones creadas específicamente para ser incorporadas a una propuesta de enseñanza. Cada uno de estos productos o materiales se estructuran desde modelos pedagógicos particulares y se encuentran sujetos a las características de los alumnos, ya que el propósito fundamental es propiciar aprendizajes con ellos. Asimismo, la posibilidad de adscribir a ciertos criterios de evaluación que subyacen en la propuesta metodológica, es otra de las características significativas de este tipo de producciones educativas. Es decir, como docentes debemos atender a que nuestras materiales se construyan respetando los criterios de evaluación que sostenemos en nuestra propuesta docente.

Estos materiales son herramientas mediadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto posibilitan la transmisión de saberes así como instancias de comunicación entre los diversos agentes educativos. Cabe señalar que estos materiales pueden propiciar oportunidades tanto para docentes como para alumnos, ya que suponen desafíos cognitivos y pedagógicos variados y complejos.



actividad

En este primer acercamiento a la problemática de los materiales para la enseñanza nos interesa comenzar a reflexionar juntos. Por eso, los invitamos a responder la siguiente pregunta, atendiendo a sus propias experiencias y construcciones:
Para ustedes, ¿qué características posee – o debería poseer- “un buen material para la enseñanza”?

Muchas veces los materiales que usamos para la enseñanza los recuperamos y reproducimos de nuestras experiencias anteriores, rescatando aquellos que consideramos exitosos en términos de los aprendizajes logrados. Estos fundamentos que nos permiten darles continuidad en el uso radican en aquellos conocimientos prácticos que hemos construido a lo largo de nuestra experiencia como docentes; por ello consideramos que la manera de mirar y de incorporar este tipo de producciones didácticas tiene relación estrecha con la trayectoria que como docentes poseamos.

Cuando planificamos las clases, organizamos nuestras decisiones en el marco de una estructura general que supone la confluencia de contenidos, actividades e interacciones. Esta tarea cotidiana en el quehacer educativo es lo que algunos autores (Furlan, 1993; Edelstein, 1996) llamaron construcción metodológica. En el marco de este proceso, los materiales que incluimos deben facilitar diferentes usos y propósitos diversos, tales como la interacción con la realidad, la experimentación, la sensibilización, la reflexión, y no convertirse sólo en complementos o extensiones de la exposición del docente.

Es importante destacar que los materiales didácticos son representaciones, no nos ofrecen una ventana sobre el mundo sino más bien una versión mediada de él. No se limitan a presentar la realidad sino que la re-presentan. Por ello, la selección de los materiales que empleamos, el modo en el cual los producimos y los soporte que utilizamos, dan cuenta de nuestras posiciones sobre la enseñanza, los aprendizajes, los alumnos, nuestra disciplina y, por extensión, del mundo social en el cual situamos nuestras prácticas docentes.

1.2. Los materiales para la enseñanza como construcciones socio-históricas

El uso de materiales para la enseñanza no es nuevo, aunque la efervescencia de las nuevas tecnologías pareciera contradecirnos. Han sostenido su vigencia durante siglos, de tal manera que los hemos naturalizado como un dispo-

sitivo fundamental en el proceso educativo. Fue alrededor del siglo XVI cuando -luego de un sostenido proceso de transmisión personal del saber basado en la demostración y las aclaraciones orales- se presentó la necesidad de sistematizar un conjunto de conocimientos que facilitara la homogeneización en la formación de los ciudadanos para los incipientes Estados Nacionales. El ejemplo más reconocido es el desafío y experiencia de Amos Comenio (1592-1670), quien pretendió resolver la encrucijada de "enseñar todo a todos" elaborando el primer libro ilustrado para niños, titulado *Orbis Pictus*, a modo de manual para el aprendizaje del latín.

No será hasta mediados del siglo XIX que este tipo de materiales, en particular los impresos, cobraron esplendor de la mano de la revolución industrial y la institucionalización de los sistemas educativos. Sin embargo, durante el último siglo la preeminencia que los materiales didácticos han adquirido, los convirtieron, al decir de Area (2007), en "el eje vertebrador de gran parte de las acciones de enseñanza y aprendizaje en cualquiera de los niveles y modalidades de educación". (Area Moreira, 2007:4).



Con el devenir de los desarrollos tecnológicos, nuevos modos de comunicación y representación se fueron configurando. Recuperamos aquí el espacio que han tenido el cine, la radio y la televisión. Cada uno de ellos generó grandes expectativas sobre sus usos y bondades en educación; llegando incluso a arriesgarse que podrían reemplazar a los “viejos medios” y hasta los propios docentes en su función.

En contraposición a la postura anterior, los detractores del uso de medios masivos de comunicación con fines educativos sostenían que su influencia era perjudicial para las nuevas generaciones quienes no podrían distinguir entre informaciones confiables y saludables en su formación ciudadana. “Las críticas a la televisión se orientaban también, como había sucedido con el cine y la radio, hacia la moral y los problemas de comportamiento y hábitos que podía generar.(...) Se profetizó entonces contra aquella llamada civilización de la imagen y la comunicación, que estaría atravesando todas las células de nuestro organismo con millones de ondas hertzianas, con mensajes en todas las lenguas, con noticias de

todo el mundo, donde se hacían presentes todos los hechos sociopolíticos al mismo tiempo que se difundían todas las músicas. De esa manera se estaría atrofiando nuestra capacidad de pensar con criterio propio, generando una pasividad intelectual que nos haría menos libres. Las ideologías ajenas nos estarían siendo impuestas por los medios de comunicación, obligándonos a un consumismo absoluto que nos esclavizaría y nos haría depender cada vez más de ello, agigantando su poder infinitamente”. (Álvarez Gallego, 2010)

En este sentido, nos parece importante destacar que aunque contrarias en su valoración respecto a la posibilidad de educar con medios masivos, ambas posturas otorgan un lugar central al medio en la construcción de las subjetividades; adjudicándole un rol pasivo a los receptores que se encuentran bajo sus influencias. Así mismo, pareciera en estas concepciones que los sujetos están solamente influenciados por los medios y que dicha influencia no se encuentra mediada por otras instituciones tales como la escuela, la iglesia, la familia, las clases sociales, etc. (Martín Barbero, 1991).



actividad



aula
virtual

Les proponemos compartir el video “Los materiales educativos en la FFyH”, realizado por integrantes del Área de Tecnología Educativa. Éste intenta recuperar el trabajo con materiales para la enseñanza en las aulas de nuestra facultad, desde los recorridos profesionales de un grupo de profesores. Sus recuerdos y memorias acerca de los materiales utilizados cuando eran estudiantes, los que actualmente implementan para el desarrollo de sus clases; la producción de los mismos, sus potencialidades y dificultades, son algu-

nos de los temas abordados en las entrevistas. Como hemos planteado en los apartados anteriores, y en el video, hay ciertos materiales para la enseñanza que han sido más legítimos que otros. Sin embargo, en las propuestas docentes es común encontrarnos un abanico bastante amplio de producciones.

Por ello, los invitamos a que realicen un listado en el que puedan establecer qué tipos de materiales utilizan y para qué lo hacen.

Sin embargo, al realizar una lectura revisionista de la relación entre las prácticas educativas y los medios, es posible reconocer que el uso que efectivamente se realizó de estos novedosos medios en general ha sido periférico y no ha transformado sustantivamente las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizajes.

A la luz de estas reflexiones, nos queda el desafío de animarnos a pensar qué es lo que sucede en la actualidad con las computadoras y sus lenguajes digitales en las diferentes instituciones educativas y, en particular, en la educación universitaria.

A partir de la incorporación de las computadoras, pero sobre todo de la aparición de internet en los procesos educativos, las tecnologías se fueron constituyendo como un tema de preocupación, debate y discusión permanente en los ámbitos de enseñanza.

Es frecuente escuchar, tanto en el sentido común como en ciertas corrientes teóricas, la asociación e identificación de las tecnologías con equipos y aparatos desarrollados a partir de avances científicos y técnicos.

En esta primera aproximación, podemos reconocer una concepción instrumental de las tecnologías educativas, reducidas a **herramientas utilizadas para** producir mejoras en las prácticas de enseñanza. En este tipo de conceptualizaciones, el hincapié está puesto sobre el dispositivo tecnológico y no sobre la práctica educativa; olvidando que el lápiz, el pizarrón, la tiza y el cuadernos también son tecnologías para la enseñanza que por sí solas no garantizan resultados.

En este sentido, es posible pensar que existen ciertas tecnologías para la enseñanza -tanto materiales como prácticas sociales- con las cuales nos encontramos absolutamente familiarizados y que se nos han ido invisibilizando en su condición de tecnologías. Es necesario, entonces, problematizar históricamente los efectos de la inclusión de las tecnologías en educación; así como las profecías, temores y expectativas que se han ido tejiendo a lo largo del tiempo entre las instituciones educativas y los medios de comunicación. (Cuban,

1986; Varela, 2003; Álvarez Gallego, 2003, entre otros). Las tecnologías no son sólo herramientas; pensarlas así implica que las personas las usamos necesaria y únicamente para los fines en que fueron creadas. Cuando utilizamos audiovisuales en nuestras clases, realizamos presentaciones con filminas o solicitamos a los alumnos que realicen actividades en el aula virtual, debemos considerar que los mismos pueden hacer diversas cosas con los recursos que ponemos a su disposición; y que no necesariamente porque dichos recursos educativos sean novedosos van a ser mejor aprovechados.

Una concepción relacional entiende que el vínculo de las personas con las tecnologías no es instrumental ni unilateral; las personas modificamos y a la vez somos transformadas por ellas. “¿Son las tecnologías las que producen los cambios culturales o son las demandas y prácticas culturales las que empujan al cambio tecnológico? Es difícil saberlo y tal vez la pregunta ya no sea pertinente.” (Quevedo, 2010). Es imposible identificar si hubo -y cuáles fueron- los aspectos originariamente “sociales” y “tecnológicos”; además, este tipo de interrogantes se basan en perspectivas que conciben la tecnología y la sociedad como dos esferas aisladas entre sí. (Bijker en Schneider, Abramowski y Laguzzi, 2007: 20)

1.3. Nuevas formas de representación y producción de los saberes

Antes de comenzar con la tarea específica de revisar y producir nuestros propios materiales, nos parece importante abordar este proceso en el marco del surgimiento de nuevas formas de pensar la representación y la significación: el discurso multimodal. El concepto de multimodalidad, formulado por la Teoría Semiótica Social (Kress y van Leeuwen, 1996) deja de lado la idea tradicional de que los distintos códigos (lingüístico, gestual, etc.) tiene funciones especializadas en la comunicación. La Semiótica Social sostiene que los mismos principios semióticos pueden operar a través de diversos modos; es decir, un mismo significado puede ser comunicado

- Buckingham, David (2005):
Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea.
Paidós, Barcelona.

- Dussel, Inés (2008):
Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones. Las transformaciones en la escuela y en la formación docente. Instituto Nacional de Formación Docente.



lectura
sugerida

a través de distintos recursos de representación (verbales, icónicos, táctiles, olfativos, etc.). La multimodalidad es definida entonces, desde esta perspectiva, como el “uso de diversos modos semióticos en el diseño de un producto o evento semiótico, junto con la forma particular en que estos modos son combinados – ellos pueden, por ejemplo, reforzarse uno a otro (...), cumplir roles complementarios (...) o estar jerárquicamente ordenados” (Palmucci, 2001: 20). La interpretación de discursos multimodales, como es de esperarse entonces, requiere lectores con habilidades semióticas específicas.

La teoría multimodal nos propone un enfoque sobre el discurso en el que éste no se ve como un objeto de estudio aislado, sino como parte de un proceso; entiende el discurso

como una realidad cambiante, evolutiva, histórica que sólo se puede captar a través de un diseño y un contexto comunicativo. En este sentido, los detalles materiales y técnicos de la producción y distribución de discursos cobran una nueva y especial importancia. Esta manera de concebir la producción de sentidos, otorga un papel cada vez más importante al receptor en el sofisticado manejo de los múltiples modos de la comunicación contemporánea.

A modo de ejemplo, podemos pensar como discursos multimodales, las configuraciones de las tapas de periódicos impresos y sus formatos digitales; el uso de íconos, propios del lenguaje digital, para el desarrollo de contenidos en soporte papel, etc.

Edición del día Miércoles, 05 de mayo de 2010

Matrimonio gay en la función de traspasos
TRAJE A MEDIDA
 MARTINEZ DE HOZ DETENIDO
 El juez Oyarbide ordenó la "prisión preventiva" del símbolo máximo de la política económica de la dictadura, quien fue retirado de su casa en comedia y trasladado a un sanatorio. Está acusado de crímenes de lesa humanidad.

TRAJE A MEDIDA
 Por Diego Martínez
 El juez Oyarbide ordenó la "prisión preventiva" del símbolo máximo de la política económica de la dictadura, quien fue retirado de su casa en comedia y trasladado a un sanatorio. Está acusado de crímenes de lesa humanidad.

Contra la impunidad VIP
 Por Mario Wainfeld
 La detención del ahora ministro José Alfredo Martínez de Hoz reaviva el debate sobre la política económica de la dictadura, con toda lógica. Pero el ciudadano Martínez de Hoz no está siendo... [+]

El lugar perverso
 Por Luis Bruchtem
 En el cabildo abierto del 22 de mayo de 1810 participaron 225 personas, 79 se pronunciaron a favor del virrey Cisneros y contra los patriotas. Entre ellas, estaba el esclavista de gran fortuna José... [-]

Matrimonio gay en la función de traspasos
 Por Emilio Ruchansky
 Al cierre de esta edición, los diputados llevaban más de once horas debatiendo la modificación del Código Civil para permitir el casamiento de personas del mismo sexo. Los impulsores de la



Tapa Página 12 (05/05/10).
 Recuperado el 10 de junio de 2010, de:
<http://www.pagina12.com.ar/diario/principal/index.html>

Como ya dijimos, la centralidad de los discursos multimodales, cuya transmisión se ve potenciada por la emergencia de las nuevas tecnologías, exige repensar la alfabetización de sujetos capaces de interpretarlos. Para ello, recuperamos aquí los planteos de dos pensadores e investigadores contemporáneos, David Buckingham e Inés Dussel que se refieren a la “alfabetización mediática” como un saber cultural.

En líneas generales, el concepto de alfabetización mediática nos brinda elementos para pensar las transformaciones que se vienen produciendo en las maneras de leer y escribir, de percibir y representar. Por un lado, esta categoría refiere a un proceso de alfabetización continua que no se restringe a la lecto-escritura, sino que remite a una formación permanente en la que vamos incorporando nuevos lenguajes y códigos. Por otro lado, nos permite pensar en las brechas y distancias que se van constituyendo -y nos van posicionando- en relación con la apropiación y circulación de la información y los conocimientos.

Las llamadas “nuevas alfabetizaciones” o “alfabetizaciones múltiples” recuperan como idea central la necesidad de ampliar los saberes que se transmiten en la escuela, para la formación de ciudadanos capaces de interpretar y producir, críticamente, estos nuevos modos discursivos.

Abordar nuevas alfabetizaciones en la Universidad Pública implica asumir que los nuevos medios conviven en la producción del conocimiento con las formas tradicionales de adquisición del mismo. Así mismo, advertimos que existe distancia entre las maneras que usamos las nuevas tecnologías en la investigación y las maneras en que son utilizadas en la transmisión de saberes (Edelstein, Armando y otros, 2007). Conocer más acerca de las potencialidades y limitaciones del uso de nuevos medios en la educación, nos permitirá como docentes optar mejor al momento de decidir acerca de nuestra propuesta metodológica.

Consideramos que al ampliar la noción de alfabetización en

la Universidad, apelamos a nuevas formas de intercambio de conocimientos y experiencias que favorecen un proceso de democratización, no sólo en el acceso a los saberes, si no también a las lógicas de producción de los mismos.

Las reflexiones de Buckingham (2005) nos invitan a pensar la educación de espectadores críticos frente a los medios, sus contenidos, estéticas y condiciones de producción. Su propuesta de alfabetización mediática tiene como objeto central el análisis y la lectura de los medios; y al mismo tiempo, la producción como una instancia importante en la comprensión del lenguaje mediático.

Si la alfabetización implica claramente lectura y escritura, entonces la alfabetización mediática debe comportar necesariamente tanto prácticas de interpretación como de producción en los medios.

Por su parte, Inés Dussel (2008) nos hace pensar sobre la importancia de trabajar con las imágenes y con los productos de la cultura audiovisual que puedan enriquecer el trabajo en el aula. En un mundo de permanente circulación y exposición de imágenes es una tarea educativa prioritaria aprender a leerlas, comprender sus sentidos y ponerlas en relación con otros discursos sobre la realidad.

Hablar de alfabetización – sostiene Dussel- permite referirse a la necesidad de apropiarse de otros lenguajes, además del oral y escrito. Las nuevas alfabetizaciones hacen referencia a la capacidad de leer y escribir distintos tipos de textos, signos, artefactos, matices e imágenes a través de las cuales nos vinculamos y comprometemos con la sociedad en un sentido más amplio.

La alfabetización mediática nos demanda como docentes a generar espacios que fomenten la aprehensión de una serie de herramientas cognitivas que promuevan la capacidad de comprender y utilizar los medios, ejerciendo una mirada crítica sobre ellos. Supone la adquisición de un metalenguaje para “leer” las formas y las estructuras de

diferentes tipos de comunicación que ponga en juego contextos sociales, económicos e institucionales de comunicación, así como el modo en que los mismos afectan las experiencias y prácticas de los sujetos.

Este tipo de procesos pedagógicos nos interpela a analizar nuestras propuestas con materiales para la enseñanza, intentando convertir lo familiar en extraño para examinar detalladamente como están compuestos y reunidos los textos e imágenes (Buckingham, 2005). Este tipo de análisis puede ayudarnos a comprender mejor el proceso de creación de significados, la relación de los destinatarios con los usos lingüísticos, el establecimiento de las reglas gramaticales, la variación de los códigos según los distintos tipos de textos o géneros, los efectos producidos por tal o cual recurso, el modo en que se construye significados a través del montaje o la edición.

Hablar de nuevas alfabetizaciones supone educar la mirada (Dussel y Gutierrez, 2006), advertir que “la imagen” no es un artefacto puramente visual o icónico, sino una práctica social y material. Las imágenes se inscriben en un marco social particular que involucran creadores y receptores, productores y consumidores. Como prácticas sociales, las imágenes ponen en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho a la imagen gráfica en cuestión.

En el acto de la percepción se convocan saberes y emociones, y el trabajo pedagógico con medios audiovisuales se puede nutrir de estos aportes. El uso de los lenguajes de la imagen y el sonido así como los recursos interactivos pueden movilizar identidades y memorias, activar nuevos conocimientos de la sociedad y de la naturaleza, en un mundo en el que conviven múltiples voces y relatos. Un elemento importante es pensar qué se hace con las emociones que despiertan las imágenes, ya que como señala Sontag: “es allí donde se juega la posibilidad de la reflexión ética y política, y es allí donde el trabajo educativo debería ser más sostenido, más denso, más complejo. Pa-

rece que se hubiera olvidado que la relación con otros se apoya también en sensibilidades y disposiciones éticas y estéticas, en dejarse conmover, en poder escuchar otras historias y en ser capaces de pensar y contar nuestras historias. También en poder juntar estas historias con otros saberes, (...) en poder pensar reglas más complejas y más interesantes para los desafíos que nos presenta la vida común.” (2003, 64)



actividad

Reconozca en sus propios materiales didácticos, la utilización de discursos multimodales. Para ello, considere si ha incorporado elementos de diversos lenguajes, de diseño y la utilización de diferentes soportes en sus clases.



Núcleo Temático II: La producción de materiales para la enseñanza

Presentación

En este apartado pretendemos desarrollar algunos de los puntos centrales del proceso de producción de materiales didácticos. Intentaremos reconstruir los diferentes momentos en la producción de materiales, los actores que intervienen, las tareas y responsabilidades generales de cada uno.

2.1. El proceso de producción

El proceso de producción de un material para la enseñanza es un camino que nos invita a recorrerlo acompañados. Necesitamos de otros saberes, de otras experiencias para poder andar y desandar las lógicas de este itinerario. Sin embargo, el lugar destacado en este proceso es el que ocupamos como docentes experimentados en la disciplina.

Este proceso se **inicia** con la diagramación de la idea que tenemos sobre nuestro material. Aquí comenzamos como docentes a dar cuerpo, a planificar nuestras intencionalidades pedagógicas. En esta instancia seleccionamos el tema sobre el cual queremos producir, optamos por un lenguaje y un soporte (dentro de las posibilidades conocidas y exploradas) que nos permita transmitir ese conocimiento y generar ciertos procesos cognitivos en nuestros alumnos. Nos parece importante destacar que, en este momento de planificación, la consulta a variados materiales producidos por colegas y a experiencias semejantes a la deseada pueden enriquecer nuestra mirada sobre la propuesta a desarrollar.

Para comenzar con la diagramación, es necesario partir de un **diagnóstico** que nos permita conocer y anticipar cómo serán nuestros futuros destinatarios, el tipo de propuesta que sostendremos, los tiempos institucionales que dedemos cumplir y los conocimientos previos que nuestros alumnos deberán tener para aprehender los contenidos. Debemos, también, contemplar los materiales utilizados en años ante-

riosos así como aquellos que se encuentran disponibles en nuestro campo disciplinar.

En un **segundo momento**, comenzaremos a definir esa planificación de manera más acotada. Por ello, necesitaremos de la mirada y la palabra de otros profesionales que nos aporten precisiones y conocimientos a nuestra idea originaria. Las reuniones e intercambios con diversos profesionales (pedagogos, comunicadores, especialistas en medios audiovisuales, diseñadores, programadores, entre otros) son primordiales para delinear un guión o esquema que articule, coherentemente, contenidos, medios e interacciones. Es el paso más intenso de trabajo ya que aquí tenemos que decidir y resolver, junto a otros profesionales, qué forma adquiere la relación entre la estructura conceptual y las actividades. De igual manera, se definen los modos de presentación (soportes y lenguajes) y comenzamos una búsqueda estética sobre el estilo de nuestro material. Estas acciones son las que nos permitirán elaborar un guión o índice que orientará los primeros avances en la construcción de nuestros materiales.

En el **tercer momento** del proceso de producción, nos ocuparemos de definir los temas a trabajar, de seleccionar y construir actividades, de desarrollar el cuerpo que sostendrá nuestro material. Si el mismo es impreso, la escritura y sus sucesivas reescrituras serán las acciones preponderantes. En cambio, si nuestro material es audiovisual, comenzaremos con la ejecución de nuestro guión, seleccionando las imágenes a emplear, iniciando las filmaciones, optando por los sonidos, etc.

Luego, a medida que avanzamos en nuestro trabajo, serán necesarios los intercambios y las múltiples revisiones pedagógico-técnicas sobre el guión y sus desarrollos. En esta instancia, las relaciones entre los distintos profesionales se dinamizan y enriquecen a partir de las retroalimentaciones mediadas por los avances en la elaboración de nuestro material.

Por último, encontramos el momento de las construcciones y diseño finales. Nos ocupamos de efectuar los retoques definitivos en relación a los contenidos y actividades, de manera tal que nuestro material se encuentre en condiciones de ser presentado a los estudiantes. Podremos, aquí observar como nuestra idea planificada y guionada ha tomado cuerpo, forma, color, diseño y nuestro trabajo como creadores se ha materializado.



2.2. Producción de materiales impresos

Mucho se debate en el actual contexto de uso de nuevas tecnologías para la enseñanza, acerca del lugar de la palabra escrita. Si bien nos encontramos frente a una emergencia de nuevas formas de narrar y representar a través de imágenes -tanto fijas como en movimiento-; en general, continúa recayendo sobre el texto escrito el principal peso del material didáctico. Poco importa, que esos textos estén impresos sobre papel, se presenten en la pantalla o se distribuyan digitalmente para ser impresos por el alumno.

Nos encontramos a la hora de producir nuestros materiales ante una enorme cantidad de lenguajes modos, soportes y recursos muy valiosos para transmitir contenidos (CD multimedia, aulas virtuales, audiovisuales, etc.); pero, hasta el momento, ninguno de ellos ha logrado reemplazar, la centralidad de la palabra escrita como suele afirmarse con ligereza. Es la articulación de diferentes soportes y lenguajes lo que posibilita una mayor apropiación de contenidos; ya que se involucran, en el proceso, otras percepciones sensoriales y otros procesos cognitivos.

El proceso de escribir

Todos sabemos que el proceso de escritura es complejo, lleno de idas y vueltas. La metodología de producción depende de cada persona, de sus hábitos de trabajo, de su experiencia, del tipo de texto que se desea producir, etc. En general, al momento de escribir recorremos las siguientes etapas, muchas veces sin siquiera darnos cuenta. Según Asisten (2006) son:

- 1) Tareas previas (establecer objetivos, contenidos, destinatario y carga horaria).
- 2) Pensar el material globalmente y estructurar.
- 3) Escribir.
- 4) Revisar y corregir.

Tareas previas

Aquí, nos parece importante partir de algunas consideraciones fundamentales, bastante simples, pero por implíci-

Función representativa, referencial, cognitiva o informativa. Esta función está presente en todos aquellos enunciados que dan cuenta de la realidad. Consiste en decir algo sobre las cosas, en hacer referencia por medio del lenguaje al mundo de los objetos y de sus relaciones, a conceptos, realidades culturales y sociales, a razonamientos, e incluso, a fantasías creadas por nuestra imaginación. Esta función implica el desarrollo de procesos cognitivos como la observación, la comparación, la conceptualización, la clasificación, etc.



glosario

tas a veces no las tenemos en cuenta:

Todo material de enseñanza utiliza necesariamente un lenguaje descriptivo (mostramos rasgos y detalles de un objeto), explicativo y persuasivo (intentamos que el otro adopte nuestro punto de vista). En este sentido, las funciones del lenguaje que se ponen principalmente en juego son la representativa y la apelativa. El material didáctico no surge de necesidades expresivas del autor (como en el caso de la literatura o la poesía); si no de la necesidad de transmitir conocimientos que puedan ser apropiados de manera significativa. En este sentido, es fundamental que tengamos en cuenta lo siguiente:

- **Objetivos:** ¿Para qué se produce ese material? ¿Qué propósitos debe cumplir? Aquí surge, la necesidad de pensar en el destinatario de los materiales: para quiénes se redactan esos textos. Es muy común que "reciclemos" textos que hemos producido en otras instancias como congresos, presentaciones, etc. No es lo mismo la redacción de objetivos para una entidad evaluadora externa (por ejemplo un Ministerio o Secretaría) que la inclusión de los mismos en un material destinado a ser leído por los alumnos.

Existen múltiples recomendaciones para la redacción de objetivos pedagógicos, según la corriente educativa en la que nos posicionemos. Sin embargo, todas comparten en general que los objetivos expresan lo que se espera que el alumno realice -mediante el uso de verbos transitivos-; así como, las habilidades que se espera que el alumno desarrolle.

- **Contenidos:** ¿Qué aspectos curriculares debemos cubrir? Probablemente aquí nos encontremos con el problema de la selección del material, cómo dar cuenta de todos los conceptos, categorías y habilidades que consideramos "mínimos", teniendo en cuenta el tiempo que dura el dictado de la materia (relación tiempo-contenido). Para ello, debemos indagar acerca de los conocimientos previos con los que cuentan nuestros alumnos -información fundamental para escribir acorde a distin-

tos niveles de complejidad-, la carga horaria de la asignatura y la modalidad de cursado de la misma. Estimar inadecuadamente la carga horaria y la cantidad de contenidos a desarrollar puede dificultar la continuidad y empujar a la deserción.

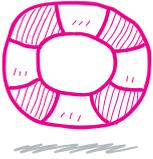
Estructuración

Cuando hablamos de estructura nos referimos al marco general que orienta y guía nuestra tarea de producción. Específicamente, "entendemos por estructura de un material escrito, la organización general de sus contenidos. Esa organización establece la secuencia (orden), las relaciones jerárquicas de dependencia temática (...). El guión es el documento de trabajo mediante el cual organizamos la estructura del material." (Asisten, 2006: 6)

El guión nos ayuda a seleccionar, ordenar y jerarquizar los contenidos; de manera tal que al momento de escribir tengamos claro qué queremos transmitir y cómo queremos hacerlo. Una de las maneras más habituales de organizar los contenidos en educación superior es la elaboración del "Programa de la materia"; la tarea consiste, entonces, en transformar el programa en un índice lo más detallado posible. Este índice nos mostrará una estructura lógica en la que se vea claramente la jerarquía de los temas a tratar: futuros títulos y subtítulos de nuestro material. Los guiones no deben entenderse como productos definitivos ya que durante el proceso de producción iremos agregando, quitando o cambiando temas de lugar; más bien se trata de una estructura que nos permite pensar en el texto como un sistema, y no como un amontonamiento de temas. (Prieto Castillo, 1999).

Aquí les presentamos un posible índice para la elaboración de material impreso. Se trata de una estructura que puede llenarse de contenido o modificarse de acuerdo a las necesidades de la propuesta.

La función apelativa o conativa se utiliza para influir por medio de las palabras en las actitudes, pensamientos y conducta del interlocutor; a través órdenes, mandatos, exhortaciones, requerimientos o cuando llamamos la atención de nuestro interlocutor. El uso del vocativo -dirigirse a una/s persona/s- y de los verbos en modos imperativo son las formas gramaticales que expresan de una manera directa la función apelativa. Se incluyen dentro de esta función la normativa (reglamentos, leyes), las consignas didácticas, la interaccional (cartas, invitaciones), la instrumental (recetas, manuales), la heurística (cuestionarios, encuestas) y la dramática (obras de teatro).



ejemplos

UNIDAD INTRODUCTORIA

• Presentación

- Presentación del equipo docente: en este espacio se trata de presentar de modo coloquial a los docentes del curso mostrando su trayectoria en el tema y expresando sus expectativas sobre la propuesta.
- Presentación del programa del curso.

• Texto Introdutorio

Tiene como finalidad encuadrar la temática sobre la que versa el curso, presentando los ejes conceptuales que organizan las diferentes unidades o núcleos temáticos como temas y/o conceptos o problemas, a partir de los cuales se organiza la propuesta de enseñanza. Incluye los propósitos del curso.

• Esquema Integrador del Curso

Es un organizador visual de los contenidos que se tratan. Puede presentarse como un mapa conceptual, esquemas, diagramas, tablas. Lo fundamental es que muestre las relaciones entre los temas de las diferentes unidades, tratados de manera gráfica.

Unidad/Bloque 1 (y sucesivas unidades/bloques)

UNIDAD / BLOQUE I

• Introducción, Objetivos y Esquema Integrador por Unidad/Bloque (si fuera posible).

Para cada tema se deberá incluir la Presentación y Desarrollo del mismo. Conviene tener en cuenta preguntas que vinculen lo conceptual con la práctica, problemas

relevantes, ejemplos, comparaciones, planteamiento de casos, desarrollo de conceptos abarcativos.

• Cierre de la Unidad

Es de suma utilidad para el estudiante que el profesor explicita líneas de trabajo, muestre recorridos de lectura (aunque estos sean flexibles y funcionen como sugerencias) y oriente el proceso de aprendizaje. El texto de cierre sintetiza los tópicos centrales desarrollados. Puede aprovecharse esta oportunidad para plantear interrogantes y dejar problemáticas abiertas a la discusión.

• Autoevaluación

Son pistas para la corrección de las actividades solicitadas a los alumnos. En muchos casos es de gran valor ayudar a los participantes a evaluar si los procesos que están poniendo en juego para la respuesta son correctos. Por ello es conveniente ofrecer elementos claves para la resolución y orientaciones conceptuales que guíen el proceso de autoevaluación por parte del alumno: incluir procedimientos típicos de resolución, y en los casos que sea necesario, las respuestas correctas, aunque el nivel de precisión depende del contenido a tratar. También pueden incluirse las razones de los posibles errores de comprensión e incluir los criterios de evaluación que el profesor tiene en cuenta.

• Bibliografía. Se debería incluir:

- Referencias Bibliográficas que sostienen la producción escrita, vale decir, la nómina de textos teóricos utilizados que fundamentan los escritos; para ello se sugiere respetar las pautas vigentes.
- Bibliografía Obligatoria organizada por unidades.
- Bibliografía Complementaria que podrá ser tratada en el curso.

- Queremos invitarlos a analizar el programa de la materia, atendiendo a la relación tiempo-contenidos, destinatarios y objetivos propuestos. En caso de contar con materiales producidos con anterioridad (fichas de cátedra, guías de trabajos prácticos, etc), les recomendamos efectuar también el análisis sobre los mismos.

- A continuación, elijan un contenido del programa de su materia y desagreguenlo de manera detallada, pensando en los títulos y subtítulos a desarrollar.



actividad

La escritura

Muchas veces, al momento de escribir nos encontramos con esa parálisis que conocemos como el "síndrome de la página en blanco". Una buena manera de combatirla es -guión en mano- comenzar por algún tema en el que nos sintamos más seguros o entusiasmados. Por suerte, los procesadores de textos nos permiten empezar por cualquier lugar e ir agregando, luego, lo que irá secuencialmente antes o después.

Si pensamos el texto como una mediación dialógica entre el docente y el alumno, tener en cuenta para qué y quiénes resulta fundamental. A veces, nos olvidamos que no estamos escribiendo para pares y utilizamos unidades conceptuales muy complejas, omitimos explicaciones o cadenas causales, damos por conocidas categorías, hacemos usos específicos del lenguaje, etc.

"Lo primero que tendremos que tener en cuenta es pensar el texto como una trama con sentido, como un espacio de diálogo con el alumno, futuro lector. Este diálogo puede plantearse [a través de diferentes recursos]. (...) será necesario incorporar estrategias de apelación al destinatario (...), utilizar lenguaje claro y directo simplificando en lo posible la sintaxis y el vocabulario a fin de transmitir al estudiante que él es un interlocutor permanente del profesor y que ambos participan de manera conjunta en la construcción de este conocimiento específico." (Armando y Pacheco, 2009)

¿Cómo escribir para ser comprendidos?

Aunque parezca una obviedad, no es posible aprender si antes no hemos comprendido lo que estamos leyendo. Todos nos hemos encontrado, como lectores, ante textos jeroglíficos cuya lectura es muy dificultosa y que requieren de varias re-lecturas para ser entendidos.

Cuando estamos escribiendo, existen una serie de reco-

mendaciones que sirven para facilitar la comprensión de nuestros textos. Para ello, es necesario atender al uso de:

- Vocabulario
- Coherencia y cohesión textual

El uso de «palabras difíciles» son un primer obstáculo para la comprensión. ¿Cuáles son estas palabras? Aquellas que no forman parte del **vocabulario** habitual de nuestros alumnos, cuyos significados son desconocidos o múltiples. No todos los lectores recurren al uso del diccionario ante una palabra desconocida. En este sentido, no debemos utilizar categorías nuevas o complejas sin desarrollarlas, ya que en toda relación dialógica, la comunicación sólo es posible cuando se comparten códigos comunes.

La gramática organiza y estructura el texto en cada apartado. No desarrollaremos aquí un listado de temas gramaticales; pero hay algunos elementos centrales que podemos tener en cuenta al momento de escribir.

En primer lugar, debemos analizar la manera en que construimos los párrafos, principales elementos organizadores de un texto. Cada párrafo contiene una idea central que puede estar desarrollada en varias proposiciones u oraciones. Los párrafos excesivamente largos suelen incluir más de una idea central, lo que dificulta su comprensión.

La **coherencia y cohesión** son propiedades que convierten en texto a un conjunto de enunciados. Un texto es coherente cuando las proposiciones y los enunciados que lo conforman se refieren a la misma realidad. Si bien los textos se construyen con el aporte de nueva información en cada enunciado, una sucesión de enunciados dejará de ser coherente si éstos no hacen referencia a un tema común.

Además de resultar coherentes, los enunciados deben estar conectados, cohesionados entre sí. Se denomina cohesión a la propiedad por la cual los enunciados de un texto se relacionan correctamente desde un punto de vista léxico y gramatical.



glosario

Algunas recomendaciones para la selección del vocabulario:

- *Tratemos de utilizar en el desarrollo de ideas palabras conocidas por el lector, teniendo en cuenta el nivel alcanzado en el proceso formativo.*
- *Cuando queremos introducir un término nuevo, utilicemos para su descripción palabras y conceptos habituales que forman parte de los conocimientos previos del alumno.*
- *Si no estamos seguros de que los términos utilizados se entenderán, repitamos la misma idea usando otras palabras y sinónimos. El recurso de la redundancia debe utilizarse con cuidado ya que su abuso puede aburrir.*

La cohesión se pone de manifiesto en los textos por medio de diversos procedimientos que pueden ser léxicos, si atienden a las palabras y sus significados, o gramaticales, si se emplean recursos morfológicos y sintácticos.

Aquí, cabe una reflexión particular respecto a las proposiciones u oraciones. Como acabamos de ver, la elección adecuada de términos y vocabulario facilita la comprensión, y por lo tanto, el aprendizaje; pero no es suficiente para entender el sentido completo de un enunciado. Veamos un ejemplo tomado de Asisten:

"Toda tecnología inventada y exteriorizada por el hombre tiene el poder de entumecer la conciencia humana durante el período de su primera interiorización.

La oración, tomada de un subtítulo de «La galaxia Gutenberg», de Marshall McLuhan, no es de fácil comprensión. Aunque cualquier lector culto reconocerá sin dudas (o con pocas dudas) cada una de las palabras, así como la estructura de la proposición, para comprender el sentido general hace falta, además:

- Comprender el sentido preciso que McLuhan le da a la palabra tecnología.
- Comprender el sentido del concepto tecnología exteriorizada.
- Comprender el sentido que McLuhan le da a la expresión primera interiorización." (2006: 11)

En el ejemplo anterior, claramente podemos observar una de las dificultades más comunes en la literatura educativa, en general, y de las Ciencias Sociales y Humanas, en particular: la alta densidad conceptual. Se trata de enunciados que poseen gran cantidad de conceptos que sintetizan en sí mismos ideas complejas. Para comprender dichas proposiciones debemos estar familiarizados con la concepción teórica que encierra cada término; aunque reconozcamos a simple vista las palabras utilizadas.

Lo que escribimos... ¿ayuda a pensar?

En el apartado anterior nos detuvimos en algunos elementos de la lengua que facilitan o dificultan la comprensión de los materiales escritos. Ahora, nos centraremos en la utilización de algunos recursos y estrategias que favorecen la reflexión acerca de lo que estamos leyendo.

En las clases presenciales, los docentes realizamos acciones tendientes a mantener la atención, a mantener la participación y a generar debate entre nuestros alumnos. Cuando, escribimos, necesitamos también de estas estrategias. Las mismas son de diverso tipo, y pueden combinarse de varias maneras.

Nos referiremos a algunas de ellas:

- Criterios de exposición.
- Controversias.
- Preguntas
- Las narrativas: ejemplos, relatos, metáforas, simulaciones y analogías.

Ya hemos visto que al estructurar los temas y relacionarlos entre sí vamos estableciendo un recorrido por los conocimientos; esos **criterios de exposición** tendrán que ser reconstruidos por nuestros alumnos en el proceso de aprendizaje. Siguiendo a Martínez Mediano (1997), la estructura expositiva genera imitación de modelos de pensamiento y expresión, es decir, favorece la adquisición de modelos de trabajo con el conocimiento.

La comparación y oposición entre teorías, enfoques y posturas, el contraste entre nuestros saberes previos, de sentido común y otros puntos de vista facilitan la reflexión. Las polémicas pueden pensarse como actividades específicas pero también en el material escrito podemos presentar **controversias**; polemizar con el lector, tratando de no se sienta agredido en sus convicciones.

Edith Litwin (2008):
El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.
Paidós, Bs. As.



lectura
sugerida

Muchas veces las personas están más dispuestas a considerar argumentos presentados como polémicas teóricas o entre terceros, que a poner sus propias creencias en tela de juicios. En el primero de los casos parecen funcionar más débilmente los mecanismos emotivos que protegen los saberes, creencias y convicciones previas que cuando las mismas son directamente interpeladas.

Otro recurso muy útil para que nuestros estudiantes reflexionen mientras leen, es la utilización de **preguntas** intercaladas en el texto. Podemos usar distinto tipo de preguntas: introductorias, otras que nos posibiliten conectar temas ya estudiados, interrogantes que ponen en términos de duda los planteos que se están haciendo, etc. En palabras de Litwin (2009):

"En las explicaciones que las y los docentes despliegan (...) más de una vez, realizan preguntas para ayudar a la comprensión o para reconocer si los estudiantes comprenden. Otras veces las preguntas son verdaderos desafíos cognitivos, invitaciones para que se cuestionen y se desplieguen los interrogantes más atrevidos o más provocativos".

Otra estrategia de redacción y expresión de la que solemos valernos los docentes son las llamadas **narrativas**. Siguiendo

a Litwin, las entendemos como esos relatos a los que acudimos los docentes para facilitar la apropiación de los conocimientos: anécdotas, experiencias empíricas que ilustran las teorías, ejemplos, situaciones problemáticas, analogías, dificultades que tuvieron nuestros estudiantes en años anteriores, etc. "Los relatos de los docentes como interpretaciones del mundo se constituyen en interpretaciones pedagógicas que producen textos pedagógicos (...) Se trata de entablar diálogos genuinos en propuestas en las que las narraciones acuden en nuestra ayuda." (Litwin:2008:77)

Entre las narrativas más utilizadas encontramos los **ejemplos**. Éstos nos permite ilustrar concretamente lo que el docente estamos exponiendo. Cuando los utilizamos debemos tener en cuenta que sean comprendidos por los estudiantes; poco sirve un ejemplo que, a su vez, deba ser explicado. En este sentido, la relación entre el ejemplo y lo que deseamos explicar debe ser clara y sin ambigüedades.

También solemos valernos de **metáforas y analogías**. Las mismas permiten asignar propiedades de otros objetos para explicar o ilustrar las características de nuevas teorías o conceptos. Un ejemplo clásico es la metáfora orgánica para explicar el "sistema social" en la Teoría Funcionalista.



consejos prácticos

Algunas recomendaciones respecto a la construcción de oraciones y párrafos:

- Es ordenador, colocar las ideas centrales de cada párrafo al principio del mismo.
- Tratemos de evitar el exceso de consideraciones secundarias, paréntesis, oraciones subordinadas, compuestas y complejas. Siempre es preferible elaborar enunciados estructuralmente simples y breves.



consejos prácticos

- Es importante estar atento a la concordancia de tiempos verbales, de género y número en artículos, sustantivos y adjetivos.
- Cuando aparecen errores, el lector debe volver atrás para verificar quién es el sujeto, a qué sustantivo le cabe tal adjetivo, etc.
- Cuando usemos pronombres, tengamos en cuenta que su referencia (las palabras a las que remiten) no se encuentren muy alejadas de los mismos; y que no engloben ideas demasiado complejas, difíciles de reconocer. Es bastante común, tener que volver a leer un fragmento porque no encontramos a qué hace referencia expresiones tales como: "respecto a lo anterior", "esto implica", etc.
- El uso de conectores facilita la interpretación de las relaciones que queremos establecer entre las ideas o párrafos. Los conectores son estructuradores lógicos necesarios que facilitan la comprensión.

Acerca de los criterios de exposición:

- Dividir los contenidos de las unidades, utilizando separadores u organizadores: capítulos, títulos y subtítulos. Los mismos constituyen en pistas de lectura que anticipan los temas a desarrollar y explicitan el orden y la jerarquía entre ellos. De ser posible, siempre conviene incluir relaciones entre los contenidos tratados y los ya vistos.
- Es recomendable exponer siempre siguiendo el mismo criterio ordenador a lo largo de todo el texto (de lo simple a lo complejo, de lo general a lo particular, etc.)
- Para los temas extensos conviene elaborar un pequeño resumen introductorio o de síntesis, que ayude a organizar el abordaje del texto.

Colocar señales gramaticales y/o visuales: cuando necesitamos asegurarnos de que una idea sea percibida como importante, podemos señalar utilizando frases anticipatorias como: "Es muy importante...", "No olvidemos que...", "Es necesario resaltar que...", etc.

Acerca de las controversias:

- La utilización de formas textuales como la siguiente: "muchas personas piensan que... posiblemente porque no toman en cuenta que...", suele favorecer nuevas reflexiones, sin que los lectores se sientan presionados a cambiar sus creencias previas.
- También podemos exponer distintos puntos de vista sobre algún tema, de esta manera, estaremos brindando la posibilidad de conocer que no hay una sola respuesta posible. Se trata de una invitación implícita a tomar partido por alguna postura, fundamentando su posición.

Acerca de los interrogantes:

- Para realizar preguntas que se orienten a "desafíos cognitivos" (Litwin, 2009), formulamos interrogantes del tipo: ¿Cómo influirá tal cuestión en tal otra?, ¿cómo se relaciona este concepto con tal categoría antes estudiada?, etc.
- También podemos presentar interrogantes para los cuales no tenemos claras las respuestas o no hay una sola respuesta posible. Esto no sólo ayuda a pensar sino que contribuye a comprender que el conocimiento es una construcción en continuo movimiento.

Nuestro estilo de redacción

Al escribir solemos preguntarnos cómo dirigirnos al otro, qué tono utilizar, en qué persona redactar. Es frecuente encontrar en algunos materiales la utilización de un tono excesivamente solemne y distante por parte del autor, que se presenta a sí mismo y a su texto como "serio". En general, podemos decir que las exposiciones educativas menos rígidas son más fácilmente recibidas, ya que en ellas se evidencia más la relación dialógica entre el docente y sus alumnos. El uso de discursos rígidos, como destaca Piscitelli (2004), se asocia con una tradición que establecía en los textos, distinciones y marcas de poder entre quien escribía y quien leía.

Al escribir, muchos docentes optan por redactar textos en los que nadie habla directamente. Para borrar las huellas del enunciador, utilizan verbos en infinitivo o formas impersonales (**Afirmar tal...** implica..., "De este modo, **se** sostiene que...", etc.). En este tipo de construcciones, los acontecimientos parecieran suceder solos, las acciones no tienen sujeto y se evita, de este modo, cualquier compromiso del autor.

En cambio, cuando utilizamos un trato personalizado establecemos vínculos, dialogamos. El uso del colectivo de identificación (Verón, 1987) "nosotros", nos permite entablar la comunicación educativa en tanto relación, otorgándole a nuestros alumnos el lugar de interlocutores, de destinatarios.

La relación entre imágenes y palabras

En este apartado trabajaremos la relación entre las marcas gráficas, las imágenes y los contenidos desarrollados por escrito. Tanto en el campo de la comunicación social como en el de la didáctica, partimos de la idea que un **mensaje** – en este caso, nuestro propio

material - es el producto de la **forma** en que enunciamos los **contenidos** específicos (Marshal McLuhan, 1967; Edelstein y Coria, 2005) ya que siempre, todo texto es percibido visualmente.

Esto que aparenta ser una obviedad, no lo es tanto cuando escribimos materiales para la enseñanza; en los mismos, generalmente priorizamos los contenidos y enunciados por sobre las maneras de comunicarlos.

Existen una diversa e importante cantidad de elementos que percibimos visualmente. Algunas cuestiones se refieren al texto en sí mismo; mientras otras, a elementos complementarios que contribuyen a la comprensión de lo desarrollado por escrito. Siguiendo a Juan Carlos Asisten (2006, 2007), a continuación presentamos una clasificación posible de las marcas gráficas en los materiales de enseñanza:

- Formato de la publicación: tamaño de la página, cantidad de columnas, márgenes, encabezados y pie de páginas, etc.
- Formato del texto: tipografía (tipo o diseño, tamaño, negrita / itálica / subrayado, etc.), párrafo (alineación, separación entre párrafos, sangrías, tabulaciones).
- Organizadores visuales: líneas o barras, recuadros, viñetas, íconos, espacios en blanco, utilización de los espacios marginales.
- Imágenes: esquemas, gráficos, mapas y planos, ilustraciones, infografías, fotografías.

Nos detendremos particularmente ahora en la gráfica didáctica (Asisten, 2007). Ésta refiere a imágenes, generalmente no fotográficas, destinadas a ilustrar objetos, fenómenos, procesos, de manera más comprensible que lo que puede lograrse mediante la descripción verbal o textual. Existen diversos tipos de imágenes didácticas, la elección de una u otra dependerá del tipo de contenido a mostrar:

- Cuadros
- Líneas de tiempo
- Esquemas
- Infografías
- Gráficos que representan variables matemáticas
- Dramatizaciones
- Planos y mapas

No vamos a desarrollar aquí cada una de las opciones, ya

que en nuestra facultad se encuentra bastante extendido el uso de los cuadros de doble entrada, las líneas de tiempo y los mapas conceptuales.

Veamos, entonces, en líneas generales los esquemas. El más simple de ellos consta de dos unidades de información unidas por una línea que denota una relación entre ambas. En general, este tipo de gráficos tiene sentido sólo en una secuencia progresiva y más compleja, ya que esa



consejos prácticos

En relación con las cuestiones referidas al formato de la publicación y del texto, siempre es recomendable:

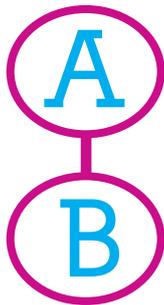
- Mantener siempre la misma distribución espacial del texto (encabezados, sangrías, columnas).
- Utilizar el mismo tipo de tipografía para resaltar contenidos de igual importancia (títulos, negritas, enmiellados, etc).
- No sobrecargar de contenidos la página sin dejar "blancos"; es bastante frecuente que por ahorrar páginas nos excedamos con la cantidad de palabras, dejando márgenes muy pequeños o utilizando el menor interlineado posible. El resultado suele ser textos muy compactos que no sólo dificultan su lectura sino que terminan resultando poco atractivos. Los diseñadores gráficos recomiendan no exceder los 90 caracteres.
- En los materiales para la enseñanza suele dejarse importantes espacios a los márgenes para que los alumnos puedan realizar anotaciones tales como titular párrafos, breves referencias, etc.

En relación con la organización visual de la información textual, ésta permite ordenar previamente el recorrido que realizaremos por la página, ayudando a separar, distinguir y destacar diferentes fragmentos de la información. Es muy frecuente la utilización de:

- * Recuadros que aíslan una porción del texto para resaltar su importancia o especificidad.
- * Viñetas, al comienzo de enumeraciones, que sirven como marcadores visuales de un nuevo ítem de la lista.
- * Los íconos son pequeños gráficos que se utilizan para llamar la atención del estudiante sobre diversas cuestiones: actividades obligatorias u opcionales, algún concepto importante, lecturas adicionales sugeridas, etc. Es recomendable utilizar siempre los mismos íconos para las mismas situaciones y utilizar una cantidad razonablemente baja de ellos. En este texto, utilizamos diferentes íconos para resaltar las tareas, los términos desarrollados en el glosario, etc.

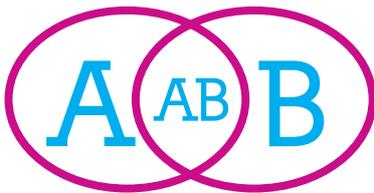
relación directa y simple puede explicitarse en el texto, sin necesidad de una ayuda visual.

Cuando la línea termina en flecha, indica la direccionalidad en la relación (por ejemplo, relaciones de dependencia). Tam-



bién es muy frecuente el uso de gráficos con superficies superpuestas que nos permiten simbolizar aquello que es compartido entre ciertos objetos o fenómenos.

Los mapas o esquemas conceptuales ilustran las relaciones complejas que se dan entre diversas nociones y cate-



gorías. Los nodos contienen los conceptos y las líneas definen el tipo de relación entre los mismos.

En gráfica didáctica es común la utilización de diferentes tipos de dibujo. Podemos apelar, por ejemplo, a las drama-

tizaciones para dar cuenta de situaciones, movimientos o procesos que no podrían ser traducidos fácilmente al código lingüístico.

También, podemos valernos de planos o mapas que son dibujos representativos de las partes constitutivas, de lo que queremos mostrar, ya sea un órgano, un artefacto, un espacio o territorio. Los planos y los mapas contienen información alta-

Corte de una cámara de fotos reflex:

1. Objetivo frontal
2. Portales
3. Diafragma
4. Obturador de plano focal
5. Película
6. Sujeción de correa
7. Disparador
8. Mando de velocidades
9. Cuenta fotogramas
10. Cámara de visor trasero
11. Zapata del flash
12. Anillo de enfoque



mente codificada y su interpretación requiere aprendizajes específicos (trabajo a escala, iconografía particular, conocimientos acerca de los procesos, etc.).

Las infografías, por su parte, presentan información compleja mediante la integración de textos e imágenes que se complementan entre sí. Del mismo modo que los planos y mapas, su información puede ser de difícil interpretación. Son muy útiles para graficar procesos que transcurren en un tiempo determinado.



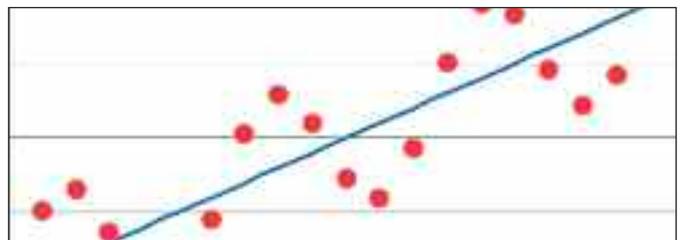
Cámara Reflex: (s.f.). Recuperado el 15 de junio de 2010, de | [http://es.wiipedia.org/wiki/Achivo:Reflex_camera_\(description\).svg](http://es.wiipedia.org/wiki/Achivo:Reflex_camera_(description).svg)

Las **infografías** aportan información, construida a partir de elementos icónicos y tipográficos, que permiten la comprensión de acontecimientos y acciones en sus aspectos más significativos.

Existen muchas formas de representar procesos estadísticos o matemáticos. Cada uno de ellos enfatiza determinados aspectos de la información sobre la que se quiere informar.

Los gráficos matemáticos más complejos también requieren de aprendizajes específicos para poder ser interpretados.

La información temática puede graficarse de manera abstracta o tener algún grado de iconicidad.



actividad

Realicen con sus compañeros de cátedra un pequeño relevamiento en el cual detallen aquellos aspectos de sus materiales impresos que deberían ser reelaborados, a la luz de lo reflexionado en este apartado. En caso de no poseer materiales propios, definan lineamientos para su posterior elaboración.

Para ello, pueden tener en cuenta:

- El índice elaborado en la actividad obligatoria anterior.

- La elección de los nombres de capítulos o unidades, títulos y subtítulos.
- El uso de vocabulario, las construcciones gramaticales, la redacción de las proposiciones.
- El estilo de redacción.
- Los criterios expositivos y el uso de narrativas, preguntas, ejemplos y controversias.
- El formato de la publicación y del texto, la manera en que está organizada visualmente la información y el uso de gráfica didáctica.

El Periódico de Cataluña: Infografía de la Guerra de las Malvinas (s.f.) Recuperado el 18 de junio de 2010 de: <http://www.flickr.com/photos/serZio28/352660584/>

Cuadro de Regresión lineal (s.f): Recuperado el 18 de junio de 2010 de: <http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:KorrRes.png>



Núcleo III: Las actividades en los materiales para la enseñanza

Presentación

En este apartado queremos reflexionar sobre los distintos modos de pensar y construir actividades. Nuestra intención es poder abordar algunas, recuperando el sentido y los desafíos pedagógicos que las mismas suponen y acercando opciones para descubrir, redescubrir y optar, conforme a la particularidad de cada espacio curricular.

Cuando planeamos actividades nos desafiamos a generar procesos de reflexión y construcción en y con nuestros alumnos. La inclusión de actividades se orienta no solo al trabajo con los contenidos conceptuales, sino también a favorecer el desarrollo de las capacidades de pensar y conocer mejor.

Acordamos con Litwin (2008) que el resolver actividades puede demandarnos tanto un obrar práctico, como la indagación sobre los procesos que ponemos en juego para efectuar una tarea. Ambos desafíos enriquecen y aportan aprendizajes diferenciados.

El diseño de actividades que presentemos a nuestros alumnos se enmarca en una estructura más amplia que, anteriormente, llamamos construcción metodológica. Este marco es el que nos permite definir sus propósitos e identificar los procedimientos y modos de implicación de nuestros alumnos.

Al definir el tipo de actividades -las cuales pueden incluir desde acciones de verificación de saberes hasta de generación de los mismos- damos cuenta de cómo se efectuarán los intercambios en relación con el conocimiento. Es necesario tener en cuenta el modo en el cual demandamos las actividades a nuestros alumnos. La construcción de las consignas adquiere una alta significación en los procesos educativos, ya que éstas son las indicaciones explícitas que efectuamos sobre las acciones que los estudiantes deben efectuar en torno a un saber para propiciar su aprendizaje (Asisten, 2006; Litwin, 2009). Escribir consignas supone objetivar el modelo pedagógico al cual

suscribimos, adecuar nuestras demandas a las características de nuestros alumnos y materializar algunos conocimientos que consideramos legítimos de ser abordados, reformulados y apropiados.

Consideramos necesario recordar que, en los nuevos escenarios educativos, es tan importante la posesión de información como la capacidad de construir relaciones y conocimientos con ella; de ahí la necesidad de interpelarnos, como docentes, sobre qué tipo de actividades incluimos en nuestros materiales didácticos y propuestas de clases. A continuación, centraremos la mirada sobre algunas propuestas de actividades que seguramente ya conocen y utilizan, intentando recuperar los sentidos de cada una y sus implicancias en nuestra tarea pedagógica.

3.1. Muchas manos en el plato... cuando de trabajo colaborativo se trata

Lejos ha quedado la imagen (deseñada ya) del científico y el docente trabajando en la soledad de un laboratorio, escritorio, campo o aula. Todos sabemos que el conocimiento se construye con otros, en el marco de consensos, discusiones, acuerdos y desacuerdos. Es así que, de a poco, la noción de trabajo colaborativo ha tocado nuestras puertas. Este tipo de trabajo supone el desarrollo de acciones intencionales por parte de grupos, orientadas a lograr propósitos comunes, empleando recursos y artefactos que posibilitan tal tarea.

Una de las herramientas más conocidas en el trabajo colaborativo en educación es la wiki. El término refiere a un sitio o página web que es factible de ser modificada (editada) por diversos usuarios, por medio de su navegador de internet. El resultado que se obtiene es un texto o producción común que se elaboró a la luz de las múltiples intervenciones y aportes. La construcción colectiva nos lleva a generar acuerdos y consensuarlos, a fin de lograr coherencia y consistencia en nuestra producción. Tanto la libertad

en la palabra como el respeto por la voz -en este caso, la letra- de los otros, son los pilares fundamentales de este modo de producción. En caso de ser necesario, el usuario que cuenta con el perfil de moderador deberá intervenir para resguardar el sentido de los aportes.

3.2. Cuando un relato nos permite reflexionar. El uso de casos como actividad

Los modos de pensar y elaborar actividades se diferencian según la disciplina que enseñemos. Todos hemos escuchado o empleado alguna vez los casos como estrategia de trabajo. Cuando hablamos de casos nos referimos a una descripción detallada y exhaustiva de una situación de la realidad, presentada en forma de narrativa (Wassermann, 1999). A los casos solemos emplearlos como herramientas para la

enseñanza de un tema en particular, a veces, controvertido. Son una ventana para conocer y son conocimientos en sí mismos, por ello deben considerarse y presentarse como invitaciones a pensar y a reflexionar. Cuando generamos actividades con este tipo de herramientas propiciamos que los alumnos construyan sus aprendizajes a partir del análisis y discusión de experiencias que, partiendo de esta narración sobre la vida real, los conecten con teorías, postulados y principios. Los casos deberían ser lo más amplios posibles, de tal manera que permitan incluir una vasta gama de lecturas, opiniones y construcciones posibles, debido a su naturaleza dilemática. De esta manera, posibilitamos un abordaje interdisciplinario de la situación y enriquecemos las controversias que suscitan. Al decir de Litwin (2008), un buen caso es aquel que supone dilemas, situaciones problemáticas de compleja resolución. Como docentes debemos tener en cuenta que la primera acción -al momento de crear actividades con casos- es seleccionar el tema sobre el cual trabajarán nuestros estudiantes.



consejos prácticos

Al momento de construir una consigna debemos escribir claramente. Es necesario plantearla sin ambigüedad y evitando utilizar el modo condicional en su redacción.

Debemos definir la naturaleza de la actividad. Las mismas pueden ser de verificación de información, de apertura a nuevos saberes o de generación de conocimiento por parte de los alumnos.

Es importante, en la redacción de las consignas, establecer el margen de libertad de interpretación y acción con el cual contarán los estudiantes para resolverlas.

Es decir, si serán abiertas o cerradas. Esta información se convierte en una herramienta de trabajo estratégica para los alumnos, ya que cada tipo de actividad demanda acciones y decisiones diferentes.

Debemos atender al plazo de tiempo en el cual requeriremos que efectúen la actividad. El mismo debe ser coherente con el tipo de acciones y procedimientos que demandamos. No es necesario que el plazo, se incluya en la redacción de la consigna, pero no por ello debemos dejarlo de lado al momento de esbozar una actividad.

Los invitamos a ingresar al aula virtual del curso e indagar en el tutorial cómo se habilitan las diferentes actividades



aula virtual

Luego, será necesario escoger el caso con el cual se trabajará. En esta instancia, podemos optar por un caso ya existente o construir uno propio; podemos valernos de aquellos que se encuentren en variados soportes y múltiples lenguajes. Tendremos que estar atentos a no anticipar respuestas o enmascarar resoluciones; por el contrario, necesitaremos elaborar una guía de interrogantes que favorezcan y orienten los debates y las búsquedas de explicaciones.

Cuando empleamos este tipo de actividades, los desafíos pedagógicos incluyen por igual a docentes como alumnos, ya que las decisiones y opciones que se ponen en juego alientan oportunidades y transformaciones en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

A un click de distancia. Las actividades en las aulas virtuales

En este espacio, abordaremos algunas reflexiones sobre las actividades que pueden desarrollarse en las plataformas y aulas virtuales, reconociendo que en las mismas podemos encontrar múltiples acciones que incluyen tanto el trabajo colaborativo como la resolución de casos.

Cuando hablamos de aulas virtuales nos referimos a los espacios en internet a través de los cuales estudiantes y docentes se encuentran para trabajar en acciones que propician el aprendizaje, los espacios de interactividad, las actividades y la comunicación más allá de las clases presenciales. Son sitios web dinámicos en los que estudiantes y profesores pueden acceder a materiales de clases, publicaciones, cronogramas y espacios de comunicación, desde cualquier computadora conectada a internet; sin importar las distancias en la que se encuentren, ni el momento de conexión. Consideramos que el hecho de ser participante en aulas virtuales excede las implicancias didácticas, ya que supone la incorporación a nuevas formas de relaciones interpersonales y su consiguiente aproximación a otras lógicas de producción y construcción de saberes.

Retomaremos algunas de las características centrales de las actividades en aulas virtuales, presentando y singularizándolas en una plataforma virtual, Moodle, con sus principales herramientas y lógicas de trabajo. Optamos por presentar esta plataforma ya que con ella trabajamos diariamente desde nuestra facultad y porque es desarrollada con software libre.

Las plataformas virtuales son espacios en internet que permiten a los docentes la gestión de cursos, brindando herramientas para su administración y desarrollo, así como diversos recursos y actividades. A partir del empleo de estas plataformas, los profesores pueden gestionar los usuarios de sus cursos, asignarles los perfiles deseados y reorganizar los agrupamientos, generar diversos itinerarios de aprendizaje, establecer múltiples opciones de comunicación con los participantes, entre varias de las posibilidades de intervención que brindan.

Desde Becta (organismo que asesora al Reino Unido en estrategias de implementación óptima e innovadora de tecnologías en los procesos educativos formales) el término plataformas virtuales fue definido como :“(...) una amplia gama de sistemas ICT, del inglés Information and Communication Technology (TIC), usados para el entrenamiento y aprendizaje. A través de una plataforma educativa, hardware, software y los servicios de soporte que confluyen para permitir maneras de trabajo más eficaces, dentro y fuera del aula. En el corazón de cualquier plataforma educativa está el concepto de un espacio en línea de aprendizaje personalizado para el estudiante.” (Wikipedia, 2008)

En estos espacios de trabajo virtuales, las actividades implican nuevas maneras de apropiación de las coordenadas espacio y tiempo, superando los modos tradicionales de incluirlas en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Es posible que como docentes, nos encontremos interviniendo con nuevas maneras de regular estas actividades en dichos espacios. El hecho de estar a un click de distancia, más allá del lugar físico en el cual nos encontremos, supone lógicas de interacción, comunicación y construcción de conoci-



lectura
sugerida

Adell, Jordi: Wikis en educación. Recuputado el 12 de junio de 2010 de:
http://elbonia.cent.uji.es/jordi/wp-content/uploads/docs/Adell_Wikis_MEC.pdf

miento que interpelan aquellas con las cuales hemos naturalizado nuestros hábitos de docentes y de alumnos. ¿De qué manera se presentan estas coordenadas tiempo-espaciales en las aulas virtuales? ¿Cómo disponen al desarrollo de las actividades? ¿Cómo son apropiadas por los docentes y los alumnos? Interrogantes como éstos son los que les proponemos para animarnos a deconstruir estos nuevos espacios educativos virtuales.

Dentro de las aulas virtuales podemos reconocer distintas actividades. En líneas generales, podemos nombrar dos grandes tipos: las de interacción y las de producción. En las primeras, nos referimos a todas aquellas que suponen una acción comunicativa mediada por la virtualidad (foros, mensajes, entre otros).

Los foros, por ejemplo, pueden permitirnos recuperar discusiones desarrolladas en las clases y ponerlas otra vez sobre la mesa, para que los estudiantes puedan continuar reflexionando y debatiendo. En estos casos, debemos estar atentos al modo en el cual se efectúan los intercambios, pautando con claridad y antelación las reglas de las intervenciones.

Dentro del segundo tipo de actividades, se encuentran aquellas en las cuales interpelamos a nuestros alumnos a

generar conocimiento, a interactuar con nosotros, con sus compañeros y con la información de una manera más dinámica y productiva. Los invitamos a confeccionar documentos y enviarlos (empleando las Tareas), a reconstruir sus procesos de aprendizajes (relatándolos en los Diarios), a definir y redefinir términos (en los Glosarios), a construir bases de datos y a producir wikis.

Las posibilidades que nos brindan estas herramientas son múltiples y debemos agudizar la mirada para encontrar aquellas que se adecuen mejor a nuestra propuesta y que consoliden mejores experiencias educativas para nuestros alumnos.

Cuando nuestros alumnos resuelven actividades en las aulas virtuales, los estamos desafiando a poner en juego tanto los saberes aprendidos en espacios educativos como aquellos adquiridos en sus experiencias cotidianas.

La posibilidad de trabajar en redes compuestas por personas o instituciones cuyos conocimientos surgieron en espacios diferenciados, nos demuestra que este tipo de actividades interpelan nuestros modos de pensar los contenidos, las clases y las tareas de los alumnos. Nos desafían no sólo como docentes experimentados en una disciplina, sino también, como productores de materiales para la enseñanza.



consejos prácticos

A continuación, les proponemos que naveguen por el aula virtual de nuestro taller -y en caso de tenerlas, por sus propias aulas- y recuperen los distintos tipos de actividades que hemos desarrollado.

Los siguientes son algunos interrogantes que pueden ayudarles a reflexionar sobre ellas: ¿Cómo está

presentado el trabajo colaborativo? ¿De qué manera están presentadas las interacciones en cada una de ellas? ¿Qué tipos de procesos cognitivos favorecen? ¿Considera que ciertas herramientas de nuestra aula podrían recuperarse para sus propuestas? ¿Cuáles y por qué?

Si desean conocer más sobre software libre, los invitamos a visitar:
http://es.wikipedia.org/wiki/Software_libre <http://www.gnu.org/philosophy/free-sw.es.html>



lectura sugerida

Epílogo

A modo de cierre, veamos ahora algunas reflexiones sobre la publicación y el licenciamiento de contenidos.

Cuando utilizamos algún texto, así como cuando producimos cualquier tipo de material -ya sea didáctico o de investigación-, suelen surgirnos preguntas acerca de los derechos autor y las licencias de esas publicaciones. ¿Podemos utilizar esos materiales? ¿Será legal reproducirlos? ¿Cómo hacer para que mi trabajo circule pero que no me lo “roben”?

En el contexto actual de utilización masiva de nuevas tecnologías, nos enfrentamos a estos interrogantes cada vez con mayor frecuencia debido a la velocidad con la que circulan las producciones a través de los medios digitales de comunicación tales como Internet, las aulas virtuales, los blogs y foros educativos.

Existen obras cuyas licencias no permiten ningún tipo de reproducción.. Muchas veces nos hemos encontrado con leyendas acerca de estas prohibiciones en la contratapa de libros y manuales. Sin embargo, existen otro tipo de licencias que habilitan a los lectores y usuarios a realizar diferentes actividades con las obras, tales como reproducirlas, escribir textos derivados, utilizarlas en tareas sin fines de lucro, etc.

Las licencias son acuerdos o contratos legales que señalan qué se puede o no hacer con una obra intelectual. El licenciamiento es una decisión del autor de la misma, o de quien tengan su titularidad.

Las llamadas “licencias permisivas” tienen la característica de otorgar ciertas libertades para la utilización de aquellas obras a las cuales se apliquen. Estos mecanismos legales tienen su origen en la comunidad de Software Libre. De allí surgieron las licencias del Proyecto GNU, como la Licencia Pública General (GPL), que fueron originalmente pensadas para los programas o software de las computadora. Para otro tipo de obras, en cambio, existen la Licencia Libre del Arte, Licencia de Contenidos Abiertos, la

Licencia de Documentación Libre (FDL) o las licencias de Creative Commons, entre otras. Es decir, existen diferentes propuestas que podemos aplicar a diversos tipos de obras (textos, imágenes, videos, software, etc.).

“Teniendo en cuenta que el derecho de autor no es un fin en sí mismo, sino un medio para un fin, es fácil ver que los términos de licenciamiento pueden ser usados como herramientas estratégicas para perseguir distintos objetivos, y que una elección desafortunada de términos de licencia puede conspirar contra los objetivos perseguidos con la obra. Así, en el momento de publicar una obra, es importante tener en cuenta los objetivos perseguidos con la publicación, para decidir cuáles son los términos de licenciamiento que mejor se ajustan al objetivo” (Heinz, 2008)

- Heinz, Federico (2008). “Licenciamiento de contenidos”. *Guía del Curso “Estrategias de licenciamiento”*. PROED-UNC. Este artículo se distribuye bajo una licencia “Creative Commons Attribution 2.5”

- FLACSO Virtual (2009): “Guía de licencias Creative Commons”. Obra derivada del documento “Guía de licencias Creative Commons 1.0” creado por Ariel Vercelli y Ana Marotias.



aula
virtual



Bibliografía

- * Aparici, R. García Matilla A, Valdivia, M.; (1990): *La imagen*. UNED, Madrid
- * Area Moreira, Manuel (2007): "Los materiales educativos: origen y futuro" en *IV Congreso Nacional de Imagen y Pedagogía*. Veracruz, México.
- * Armando, Joel y Pacheco, Verónica (2009): *Curso de Capacitación Producción de materiales para la enseñanza universitaria*. PROED-UNC. 2009. Disponible en: <http://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/course/view.php?id=134>
- * Asistein, Juan Carlos (2006): *La producción de material didáctico*. Disponible en http://virtualeduca.e-ducactiva.com/archivos/_22/VE-Unidad_3.pdf
- * Asistein, Juan Carlos (2007): *Producción de contenidos para Educación Virtual. Guía de trabajo del docente-contenidista*. Disponible en: www.virtualeduca.org/documentos/manual_del_contenidista.pdf
- * Buck-Morss, Susan (2005): *Mundo soñado y catástrofe: la desaparición de la utopía de masas del Este y Oeste*. A. Machado libros. Madrid
- * Buckingham, David (2005): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós, Barcelona.
- * Díez Fernández, Federico y Martínez Abadía, José (1999): *Manual básico del lenguaje y narrativa audiosual*. Paidós, Barcelona.
- * Dussel, Inés (2008): *Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones. Las transformaciones en la escuela y en la formación docente*. Instituto Nacional de Formación Docente.
- * Edelstein, Gloria (1996): "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en Camilloni, Alicia y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.
- * Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz, Buenos Aires.
- * FLACSO Virtual Argentina (2009): "Guía de licencias Creative Commons". Obra derivada del documento *Guía de licencias Creative Commons 1.0* creado por Ariel Vercelli y Ana Marotias. Diponible en <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.5/ar/>
- * Furlán, Alfredo y otros (1993): *Aportaciones a la didáctica de la Educación Superior*. UNAM, México.
- Gombrich Ernst (1972): "La imagen visual: su lugar en la comunicación", en Gombrich Esencial, Debate, Madrid.
- * Heinz, Federico (2008). *Licenciamiento de contenidos. Guía del Curso Estrategias de licenciamiento*. PROED-UNC.
- * Kress, Gunther y van Leeuwen (2001). Theo: *Multimodal discourses. The modes anda media of contemporary communication*. Ed. HodderAlnold publication. UK.
- * Litwin, Edith (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós, Buenos Aires.
- * Litwin, Edith (2009): *Las preguntas de los docentes*. Diponible en: http://www.educared.org.ar/enfoco/ppce/temas/09_Preguntas/
- * Litwin, Edith (2009): *Relatos y reflexiones en torno a la narrativa*, Diponible en: http://www.educared.org.ar/enfoco/ppce/temas/48_la_narrativa/

- * Litwin, Edith (comp.) (2005): *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Amorrortu, Buenos Aires.
- * Malosetti Costa, Laura (2006): "Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar" en Dussel y Gutiérrez (comp.) *Educación la Mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial, FLACSO, OSDE, Buenos Aires.
- * Martín Barbero, Jesús: *De los medios a las mediaciones*. Ed. - Gustavo Gili, Barcelona, 2ª edición 1991,
- * Marshall, McLuhan y Fiore Quentin (1967): *El medio es el mensaje*. Random House.
- * Piscitelli, Alejandro (2004). En e-zine «INTERLINK HEADLINE NEWS» No. 3566 del jueves 4 de noviembre de 2004. Disponible en <http://www.ilhn.com/ediciones/3566.html>
- Postic, Marcel (1986): *La relación educativa*. Ed. Narcea, Madrid.
- * Prieto Castillo, Daniel (1999). *La comunicación en la educación*. Ediciones Ciccus/La Crujía. Buenos Aires.
- Schneider, Débora; Abramowky Ana y Laguzzi Guillermina (2007): *Alfabetización audiovisual. Uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- * Sontag, Susan (2003): *Ante el dolor de los demás*. Alfaguara. Buenos Aires.
- * Verón, Eliseo (1987): "La palabra adversativa" en Verón (comp.) *El discurso político. Lenguajes y Acontecimientos*. Ed. Edicial. Buenos Aires, 1987.
- * Wassermann, Selma (1999): *El estudio de casos como método de enseñanza*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.
- * Palmucci, Daniela: "Entre la palabra y la imagen: un estudio en recepción del discurso multimodal". *Actas del III Coloquio Nacional de Investigadores en Estudios del Discurso*. ISBN 978-987-1171-62-0. Universidad Nacional del Sur

Otros recursos bibliográficos

- * http://es.wikipedia.org/wiki/Ambiente_Educativo_Virtual
 - * <http://www.becta.org.uk/>
 - * http://es.wikipedia.org/wiki/Software_libre
 - * <http://stellae.usc.es/unisic/>
 - * <http://www.grexlat.com/biblio/comenius/index.html>
 - * <http://www.gnu.org/philosophy/free-sw.es.html>
-

