

Modalidades de inclusión de TIC en propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura.

Alvarez, Guadalupe y Gonzalez, Alejo.

Cita:

Alvarez, Guadalupe y Gonzalez, Alejo (2014). *Modalidades de inclusión de TIC en propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura*. Revista Q. Tecnología Comunicación Educación, 8.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/10>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0zR/3hD>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

MODALIDADES DE INCLUSIÓN DE TIC EN PROPUESTAS DE ABORDAJE DE CONTENIDOS DE LENGUA Y LITERATURA

Autor

Guadalupe Alvarez (gggalvarez@gmail.com)

Alejo González (alejogll@hotmail.com)

Título en inglés

Forms of ICT inclusion in Spanish Language and Literature educational materials.

Tipo de artículo

Artículo de investigación académica, científica y tecnológica.

Eje temático

Tecnologías digitales y didáctica de la lengua y la literatura.

Resumen

El objetivo del presente estudio ha sido analizar las modalidades que adopta la inclusión de TIC en las propuestas didácticas de la asignatura Lengua y Literatura. Para ello, recurrimos a los principios básicos de la Teoría fundamentada y analizamos propuestas extraídas de dos portales educativos: por un lado, el Portal Educ.ar y, por otro, el portal Internet en el aula. Red social docente para una educación del siglo XXI. Guiado por un enfoque que articula de forma dialéctica las dimensiones tecnológicas, didácticas y disciplinares, este análisis caracteriza las propuestas estudiadas en función de diferentes categorías: destinatarios, contenido disciplinar, enfoque disciplinar del contenido, recursos tecnológicos, propuesta de trabajo y, finalmente, tipo de inclusión digital. A partir de lo relevado, sugerimos líneas de acción y reflexión en torno a las formas de inclusión tecnológica en propuestas didácticas.

Abstract

The aim of this study is to analyze the ways in which ICT's are integrated in different forms of educational materials belonging to the subject: Spanish Language and Literature. Following the Ground Theory guidelines, we have studied educational materials present in two websites: Educ.ar and Internet en el aula. Red social docente para una educación del siglo XXI. In order to carry on this research we have taken into account three relevant fields which interact in the structure of educational materials: technology, content and pedagogical contents. As a result of this particular point of view, our research presents different categories which involve those three areas: audience, subject content, subject content's perspective, technological resources, types of materials and, finally, type of technological inclusion. According to the outcomes of this research, a series of suggestions are made concerning technological, pedagogical and content knowledge.

Palabras clave

Didáctica, educacional, lengua, literatura, tecnología, TIC.

Key words

Educational, ICT, language, literature, teaching.

Datos de la investigación, a la experiencia o la tesis

Este artículo es resultado de las investigaciones realizadas para la tesis de Maestría en Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, cuyos ejes son los recursos educativos digitales y la didáctica específica.

Trayectoria profesional y afiliación institucional del autor o los autores

Guadalupe Alvarez

Licenciada en Letras, por la Universidad Nacional de Mar del Plata, y Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Actualmente se desempeña como investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural, y también como investigadora docente en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Alejo González

Licenciado en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente, es adscripto de la Cátedra Literatura argentina IB de la carrera de Letras de la misma universidad, donde también cursa sus estudios de Especialización y Maestría en el área de Tecnología Educativa. Profesionalmente, se desempeña como profesor de Escuela Secundaria en la Ciudad de Buenos Aires.

Referencia bibliográfica completa

Alvarez, G. y González, A. (2014). Modalidades de inclusión de TIC en propuestas de abordaje de contenidos de lengua y literatura. (Artículo de investigación académica, científica y tecnológica) Revista Q, 8 (16), 23, enero - junio. Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co>

Cantidad de páginas

23 páginas

Fecha de recepción y aceptación del trabajo

1 de febrero de 2014 – 15 de abril de 2014

Aviso legal

Todos los artículos publicados en REVISTA Q se pueden reproducir en otros medios de comunicación sin ánimo de lucro, siempre y cuando se cite la fuente completa: tanto los datos del autor del artículo como de la publicación. En medios con ánimo de lucro se debe contar con la autorización expresa del autor; en tal caso se debe citar la fuente completa de la publicación original (incluyendo los datos del autor y los de la Revista).

Introducción

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a la práctica docente ha sido el foco de interés para diversos investigadores. Algunos han buscado caracterizar las diferentes formas en que se ha llevado adelante la inclusión de la tecnología en el campo educativo (Litwin, 2005; Maggio, 2012; UNESCO, 2008; Sandholtz & Reilly, 2004). Otros han

establecido cuáles son las condiciones y conocimientos necesarios para alcanzar una integración adecuada (Harris, 2005; Mishra & Koehler, 2006).

Entre aquellos que proponen caracterizar los distintos modos de inclusión, cabe destacar a Litwin (2005), quien enfatiza el análisis de los escenarios en los cuales se utilizan las tecnologías. Así, identifica cuatro tipos de escenarios: el de la ayuda, el optimista, el de la producción y el de la problematización. El primer escenario es el del uso de la tecnología como ayuda para el docente. En este escenario, el docente genera propuestas en las cuales la tecnología se presenta como una "herramienta" en el sentido técnico del concepto, se utiliza las herramientas tecnológicas para las actividades, se las emplea como un objeto más sin integrarlas en las propuestas didácticas desde el contenido. El segundo es el que apuesta a la tecnología con optimismo. Este escenario, en el que prima el "encantamiento por la herramienta", el docente presenta la tecnología como una propuesta única para la enseñanza de su disciplina.

Convencido acerca de su valor *per se* generan propuestas en las cuales la tecnología tenga un rol central más allá del contenido a ser abordado. En el tercer escenario, el desafío se encuentra en la producción. En este escenario el docente comienza a trasladar su mirada hacia la relación entre el contenido y la tecnología. La propuesta didáctica se centra en emplear la tecnología para producir "algo" con el contenido, resultando así una primera aproximación a trabajar la integración. El cuarto escenario es el problematizador, en él la aplicación tecnológica se inscribe en el lugar de la controversia. En este escenario la tecnología y el contenido disciplinar son enlazados en una propuesta didáctica en la cual existe interdependencia necesaria entre ambas dimensiones. La tecnología colabora en la problematización del contenido y el contenido disciplinar se inscribe necesariamente en el acercamiento tecnológico propuesto.

Por su parte, la UNESCO establece una serie de criterios para el estudio de los diferentes momentos o etapas relativas de la integración de las TIC en las prácticas docentes (Jonassen, 2002; UNESCO, 2008). Según estos criterios, los diferentes momentos son:

- *Pre-integración*: ocurre un uso básico de las TIC como herramientas para adquirir y organizar la información, pero no hay todavía un sentido pedagógico en su empleo.
- *Integración básica*: el docente decide apoyarse en las tecnologías para proporcionar información a sus estudiantes, bajo el control del docente los usos básicos inciden en apoyos al exponer empleando diapositivas, multimedia, videos, simulaciones. El papel del alumno es más bien receptivo, lo que se busca es una "mente informada".
- *Integración media*: las TIC surgen como apoyo técnico para la elaboración de los trabajos que los alumnos ya venían haciendo; se enfatiza el uso de una serie de recursos (procesador de textos, hoja de cálculo, diapositivas para presentaciones) y de medios electrónicos de consulta. Subyace la metáfora de una "mente auxiliada"
- *Integración avanzada*: se trabaja mediante proyectos, actividades o unidades didácticas que emplean las TIC para el logro de aprendizajes vinculados a los contenidos del currículo y se establecen objetivos educativos referidos a la promoción de habilidades cognitivas y del pensamiento. Los alumnos participan activamente en dichas actividades; subyace la metáfora de la "mente amplificadora". Los docentes conocen una variedad de aplicaciones y herramientas tecnológicas específicas, y además generan propuestas didácticas, flexibles, situadas en contexto, basadas en el aprendizaje por problemas y proyectos.

- *Integración experta*: los estudiantes interactúan y toman decisiones en ambientes de aprendizaje constructivistas enriquecidos por TIC. Se tiene como meta promover la actividad constructiva conjunta en comunidades de práctica. Subyace una metáfora de "mente distribuida". En este caso, los docentes diseñan comunidades de conocimiento soportadas en las TIC, tendientes a la innovación pedagógica y al fomento del desarrollo del aprendizaje complejo y las habilidades de los estudiantes.
- Pensando el uso de tecnologías también por etapas, en *Enseñar con tecnología* (Sandholtz & Reilly, 2004), se presentan los resultados de un estudio realizado en cinco escuelas de los Estados Unidos a lo largo de diez años. El análisis surgido de esta experiencia conceptualiza la integración de tecnologías por parte de los docentes en términos de una evolución dividida en cinco etapas:
- *Acceso*: involucra la etapa de aprendizaje de los fundamentos del uso de las tecnologías, con sus aspectos técnicos en primer plano. La disciplina, la organización de los recursos y la frustración personal se constituyen en componentes de la práctica educativa que se traducen en una actitud poco optimista ante la integración de tecnologías en las aulas.
- *Adopción*: en esta etapa se comienza a usar la tecnología en un nivel básico, de forma consistente con las prácticas de enseñanza y aprendizaje ya existentes. Si bien los docentes aún lidian con aquellos problemas a los que los enfrentan las nuevas tecnologías, comienzan, al mismo tiempo, a presentar signos de preocupación acerca de cómo integrar las tecnologías en sus prácticas cotidianas de enseñanza. Al mismo tiempo, enseñan a los alumnos diversas formas de utilización de la tecnología ligadas a la organización del trabajo, el desarrollo de competencias en herramientas como el procesador de texto, entre otras. En esta etapa, las TIC sirven a los fines de replicar estrategias tradicionales de enseñanza.
- *Adaptación*: en esta etapa, se realiza el pasaje de un uso básico de la tecnología a otro donde esta sirve a los fines de un aumento en la productividad, un uso más frecuente y útil. No obstante, es aún escaso el cambio en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, que siguen siendo las tradicionales. Por otra parte, los docentes perciben en los alumnos una mayor productividad, curiosidad y confianza respecto de las tecnologías incorporadas.
- *Apropiación*: aquí se constata un uso de la tecnología que ya no representa un esfuerzo, sino que más bien se plantea como una herramienta para alcanzar los objetivos educativos y de gestión. Es visible el cambio en la actitud de los docentes frente a la tecnología, puesto que la utilizan sin esfuerzo como una herramienta de clase.
- *Invencción*: en esta etapa, las tecnologías se presentan como herramientas flexibles en el aula. El aprendizaje se torna más colaborativo, interactivo y personalizado; y surgen nuevas prácticas de enseñanza y de aprendizaje, que apuntan a procesos activos, creativos, interactivos y sociales, desarrollando usos innovadores de la tecnología en la educación.

Por su parte, Maggio (2012) caracteriza la *no inclusión* y, en relación con los casos en que las TIC se incorporan a las prácticas de enseñanza, distingue dos modalidades: *inclusiones efectivas* e

inclusiones genuinas.

La *no inclusión* se traduce en una vacancia en lo referente a la incorporación de los desarrollos tecnológicos que atraviesan los campos disciplinares; su consecuencia fundamental es, precisamente, la tergiversación y el empobrecimiento de los propósitos de la enseñanza, puesto que "implica el retorno a un momento del campo que ya perdió vigencia" (Maggio, 2012: 21).

Las *inclusiones efectivas* hacen referencia a aquellas situaciones en las que la incorporación de nuevas tecnologías se produce por razones que no son las de los propios docentes, es decir, ellos las incorporan sin reconocer su valor para la enseñanza ni integrarlas con sentido didáctico. Son casos en los que el docente se ve forzado a utilizar la tecnología puesto que serán juzgados positiva o negativamente en función de hacerlo o no, lo cual genera un uso superficial. Según la autora, la puesta a disposición de tecnología por razones ajenas a la enseñanza responde a diferentes factores: la necesidad de dar un aura de pretendida modernidad a la institución, la presión sobre los docentes para la integración de la tecnología a la enseñanza por el hecho de estar disponible, la evaluación de los profesores en función de su uso o no y hasta la "moda".

La *inclusión genuina*, en cambio, refiere a un proceso de integración de TIC de orden epistemológico que "reconoce el complejo entramado de la tecnología en la construcción del conocimiento en modos específicos por campo disciplinar y emula ese entramado en el plano de la práctica de la enseñanza" (Maggio, 2012: 21). De esta forma, en lugar de ocupar el lugar subsidiario de la superficie y el agregado, los desarrollos tecnológicos pasan a formar parte del cuerpo mismo del área en la que han sido incluidos. En los casos de inclusión genuina, los docentes son expertos en sus campos disciplinares y al percibir los cambios que esos desarrollos significan para sus prácticas profesionales o de investigación por fuera de la docencia, deciden incorporarlos a su trabajo con la disciplina en el aula.

Dos supuestos nutren como capas subyacentes este planteo en torno a la inclusión genuina. En primer lugar, una concepción del conocimiento disciplinar como elemento fundamentalmente provisional, sujeto a transformaciones permanentes que son fruto de los cambios que se desarrollan en las tramas de construcción del conocimiento de los diversos campos disciplinares. A su vez, hacia adentro del concepto de inclusión genuina, esta provisionalidad del conocimiento se amalgama con el carácter relacional propio de la tecnología, explorado por Burbules y Callister (2001). La tecnología, explican estos últimos, no solo representa una herramienta para el hombre -como tan frecuentemente se ha planteado desde los paradigmas instrumentalistas- sino que al mismo tiempo que este la utiliza, aquella lo transforma de manera dialéctica. Al tornar porosa la distinción entre hombre y tecnología, esta óptica nos conduce por un camino que le otorga una profunda complejidad a la inclusión tecnológica. Sus bordes, cerrados y objetivables para la mirada que entiende la tecnología como herramienta, se abren de aquí en adelante a un diálogo con otras disciplinas y saberes que intentaremos abordar en el análisis de este trabajo.

Precisamente, en este marco podemos ubicar la propuesta del modelo TPACK¹ -desarrollado, principalmente, por Mishra y Koehler (2006), y Harris (2005)-, según el cual el uso adecuado de la tecnología en la enseñanza requiere del desarrollo de un conocimiento complejo y contextualizado, denominado "conocimiento tecnológico - pedagógico - disciplinar" (TPACK,

¹ Su uso se ha extendido en nuestro país, constituyéndose como eje de diversos cursos de formación que persiguen el objetivo de incorporar las TIC a la enseñanza. Tal es el caso de la Especialización Docente en Educación y TIC del Ministerio de Educación, de Argentina, desarrollada bajo la modalidad semi-presencial y los Talleres disciplinares de apropiación de TIC, impulsados por Educ.ar y el PCI, y desarrollados de manera presencial en distintas partes del país.

acrónimo de Technological Pedagogical Content Knowledge). Con su eje en el abordaje conjunto e interrelacionado de estas tres esferas de conocimiento, el TPACK se ha constituido en uno de los modelos de formación más difundidos a la hora de capacitar a los docentes en el diseño de propuestas pedagógicas en contextos de alta disposición tecnológica.

A fin de favorecer la formación docente en el marco del TPACK, Harris ha desarrollado una investigación de corte colaborativo sobre taxonomías de tipos de actividades de aprendizaje en diversas disciplinas. Esta persigue el fin de brindarles a los docentes un andamiaje que les permita construir planificaciones didácticas estratégicas que contemplen, al igual que las actividades clasificadas, los campos de conocimiento propuestos por el TPACK. En el artículo que elabora con su colega Hofer, se propone una taxonomía de tipos de actividades que los docentes pueden considerar en el diseño de clases así como las posibles tecnologías que pueden integrarse (Harris & Hofer, 2009).

Vale la pena destacar que entre las disciplinas cuyas actividades han sido clasificadas, encontramos Lengua y Literatura, materia de interés para el trabajo analítico que llevaremos adelante.²

En relación con esta asignatura, los autores consideran 67 tipos de actividades que dividen en cinco categorías de procesos de aprendizaje: lectura, escritura, uso del lenguaje, lengua/desempeño oral y escucha/visionado. A su vez, para cada categoría, proponen subcategorías. Por ejemplo, el proceso de lectura se divide en actividades previas, simultáneas y posteriores a la lectura. Luego, para cada actividad, ofrecen una pequeña descripción y sugieren una serie de tecnologías que podrían facilitar el desarrollo de la actividad. Este enfoque, entonces, está fuertemente orientado a las actividades y sugiere articular en su seno el contenido disciplinar, las actividades didácticas y las nuevas tecnologías.

Todos los trabajos considerados, si bien son adscribibles a diferentes enfoques teóricos, se ven atravesados por una reflexión que los aúna: para que una iniciativa de inclusión tecnológica se plasme en el ámbito educativo, debe estar claramente orientada por objetivos educativos que trasciendan el mero uso de las TIC y tengan un significado profundo para la educación y, sobre todo, para los sujetos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo esta línea de investigación, en este estudio nos proponemos analizar propuestas didácticas³ de la asignatura Lengua y Literatura que incorporan TIC. A diferencia de las investigaciones antes mencionadas, aquí adoptaremos un enfoque que aún no ha sido transitado. Con esto nos referimos, específicamente, al estudio de las propuestas didácticas a partir de la articulación de tres áreas: las disciplinas específicas –más precisamente, la de Lengua y Literatura-, la tecnología y la didáctica. Esta triple articulación nos permitirá comprender la forma en que la que las propuestas de abordaje de contenidos disciplinares específicos incluyen en su configuración las nuevas tecnologías, comprendiendo esa inclusión como un entramado complejo, dialéctico, en el que las tradiciones disciplinares entran en diálogo directo con los avances

² En la biblioteca digital del portal Educ.ar podemos encontrar un manual de la asignatura de Lengua en el cual se ha retomado esta taxonomía disciplinar como recurso para la formación docente.

³ La categoría de propuesta didáctica, al mismo tiempo que contempla los materiales didácticos, los excede. En este sentido, abarca materiales que están destinados tanto a alumnos como a docentes. Así entendida, la amplitud de esta categoría presenta el beneficio de abarcar diversas iniciativas de inclusión de nuevas tecnologías que han emergido del relevamiento analítico del trabajo de campo realizado en este estudio.

tecnológicos y los abordajes didácticos. Para realizar este estudio recurrimos a los principios básicos de la Teoría fundamentada y analizamos propuestas extraídas de dos sitios educativos: por un lado, el *Portal Educ.ar* y, por otro, los foros del sitio *Internet en el aula. Red social docente para una educación del siglo XXI*.

Metodología

Realizamos un estudio exploratorio cuya metodología es netamente cualitativa y, como anticipamos, sigue los lineamientos de la Teoría Fundamentada (Taylor & Bogdan, 1994; Strauss & Corbin, 2002), específicamente el análisis comparado constante.

De acuerdo con este enfoque, el camino de indagación metodológico comprendió tres etapas:

Recolección de datos

En esta etapa, se analizaron documentos multimediales provenientes de dos fuentes.

En primer lugar, y como corpus inicial, se seleccionaron cinco propuestas didácticas de abordajes de contenidos de Lengua y cinco de Literatura, incluidas en el *Portal Educ.ar*. Este portal, tal como indica el sitio web, es "el portal educativo del Ministerio de Educación de la Argentina. Es un sitio con contenidos, plataforma de formación a distancia y otros servicios del mundo digital, destinados a docentes, alumnos, familias, directivos, investigadores y organizaciones para incorporar las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) a la educación de la Argentina, ejecutar las políticas definidas por el Ministerio de Educación en materia de integración de TIC en el sistema educativo y acompañar desde el espacio de la tecnología las líneas nacionales educativas que se implementan desde este Ministerio." (Portal Educ.ar, n. f.)

Este sitio presenta seis etiquetas básicas: "Docentes", "Familia", "Estudiantes", "Noticias", "TV". La etiqueta "Docentes", de la cual fueron seleccionadas las propuestas, incluye, a su vez, cuatro etiquetas: "Recursos", "Experiencias", "Convocatorias" y "Formación". Para realizar la selección, en el marco de la etiqueta "Recursos", optamos por los siguientes recorridos: nivel, secundaria; área, Lengua o Literatura (según el caso); tipo de recurso, actividad.

Cabe destacar que para el análisis de propuesta del área de Literatura, hemos tomado como objeto central la "Colección Literatura y TIC". Esta colección, estructurada en una serie de catorce páginas web -cada una de las cuales está dedicada a un autor de la literatura argentina del siglo XX- constituye uno de los únicos espacios del portal que persigue el objetivo específico y también explícito de articular el uso de las TIC con prácticas involucradas en la disciplina de Literatura.

Siguiendo este recorrido, las propuestas del área de Literatura seleccionadas fueron las siguientes:

- Propuesta 1: "Roberto Arlt: el juego, la calle y la rabia"
- Propuesta 2: "Raúl González Tuñón: el poeta de los márgenes"
- Propuesta 3: "Silvina Ocampo: el viaje olvidado"
- Propuesta 4: "Oliverio Girondo: el poeta de los pájaros"
- Propuesta 5: "Adolfo Bioy Casares: las máquinas de la vida eterna"

Las propuestas del área de Lengua fueron:

Propuesta 6: "Verbos. Pretérito".

Propuesta 7: "Circuito de la comunicación".

Propuesta 8: "Entrevistas ¿una guerra de palabras?".

Propuesta 9: "Graciela Montes: familias y escrituras en el tiempo".

Propuesta 10: "En busca del weblog perdido".

En segundo lugar, se seleccionaron dos propuestas de abordajes de contenidos de Lengua y dos de Literatura provenientes de los foros del sitio *Internet en el aula. Red social docente para una educación del siglo XXI*.

Las propuestas del área de Literatura fueron las siguientes:

Propuesta 11: "Poetas". Esta propuesta se encuentra en el foro de discusión del grupo Tareas y competencia comunicativa del portal *Internet en el aula...*, pero en realidad forma parte del sitio de Ángel Prieto Linio, quien lo difundió en el antes mencionado foro.

Propuesta 12: "Kamishibai". Esta propuesta se encuentra ubicada en el foro de discusión del grupo Tareas y competencia comunicativa del portal *Internet en el aula...*, y forma parte del blog Informática Educativa Isla&Sam.

Las propuestas del área de Lengua fueron:

Propuesta 13: "Una actividad telemática para mejorar la competencia comunicativa intercultural en la ESO". Esta propuesta, referida en los foros del grupo mediante un link, forma parte, en realidad, del sitio de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). En particular, está incluido en la "Línea temática: Valores y tecnologías de la información y comunicación" de las "Monografías virtuales".

Propuesta 14: "5 alternativas a la ficha de lectura". Esta propuesta, referida en los foros del grupo mediante un link, pertenece, en realidad, al blog de Miguel Ángel García Guerra, en el cual se halla bajo las etiquetas "actividades, nuevas-tecnologías, informática, internet, lectura, motivación".

Es importante aclarar que las propuestas seleccionadas para el análisis son casos paradigmáticos del tipo de propuestas que se pueden encontrar en los sitios relevados. En este sentido, el espectro de propuestas resulta diverso y representativo más allá de la cantidad de casos estudiados.

Codificación

Una vez realizado el relevamiento documental recién mencionado, realizamos lecturas sucesivas de los datos extraídos del portal Educ.ar para descubrir relaciones, es decir, comparamos la información obtenida tratando de determinar una denominación común al conjunto de datos que compartían una misma idea. Esta denominación surgía tanto de la bibliografía especializada como de las propias propuestas analizadas.

En un primero momento, entonces, enfatizamos las similitudes y minimizamos las diferencias con el objeto de establecer categorías teóricas. En un segundo momento, realizamos el movimiento inverso enfatizando las diferencias a fin de determinar las propiedades de dichas categorías. En este movimiento, recurrimos a bibliografía específica para sistematizar las propiedades de algunas categorías. Finalmente, el análisis permitió reconocer conexiones entre las categorías.

De esta manera, se buscó generar teoría por medio de la elaboración inductiva de categorías, que

se combinó con la incorporación de categorías elaboradas en investigaciones antecedentes cuando resultó pertinente (Goetz & Le Compte, 1988).

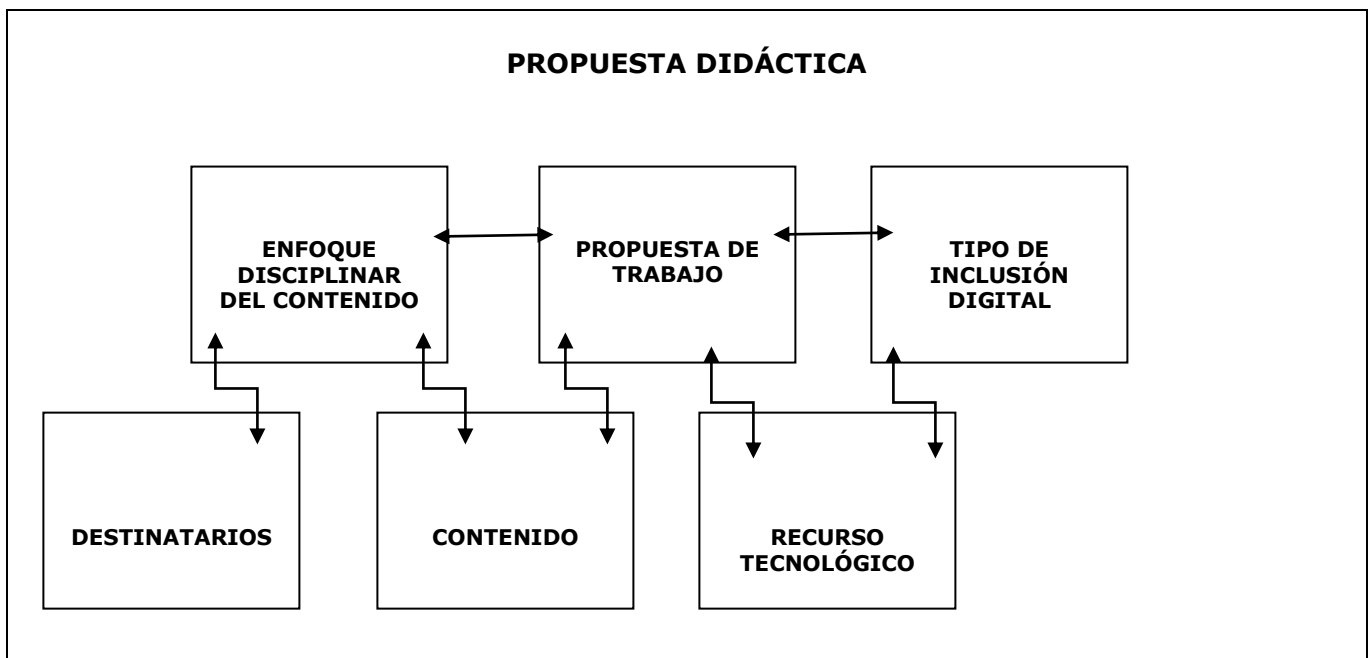
Delimitación teórica

El movimiento de comparación de similitudes y diferencias entre las propuestas analizadas permitió delimitar las categorías teóricas y sus propiedades, y articularlas en esquemas o estructuras de creciente complejidad. Así, por el camino del método comparativo constante, generamos teoría en función de las categorías elaboradas. Esto resulta de gran interés puesto que permite comprender la realidad privilegiando la "densidad conceptual" antes que la "descripción densa" (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Una vez que emergió la teoría, analizamos los datos extraídos de los foros del sitio *Internet en el aula...* De esta manera, pudimos confirmar y ajustar la categorización teórica inicialmente planteada.

Resultados

Del análisis de las similitudes entre las propuestas estudiadas, surgieron categorías teóricas a partir de las cuales se presentaron propiedades comunes a los casos del estudio, así como diferencias. En función de estas propiedades pudimos también establecer conexiones entre las categorías, lo que nos llevó a identificar un tipo de organización como la que muestra el siguiente esquema:



Esquema 1. Categorías y relaciones en cada propuesta didáctica

Cabe destacar, también, que estas categorías, al mismo tiempo que emergen del corpus estudiado, presentan la característica de articular en un mismo proceso de análisis el campo

tecnológico, didáctico y disciplinar.

A continuación, presentamos cada categoría con sus propiedades.

Destinatarios: todas las propuestas analizadas están incluidas en espacios dedicados a docentes, ya sea cuando se vinculan a etiquetas que explícitamente hacen referencia a ellos o cuando circulan en foros de los cuales participan solo profesores. Sin embargo, las propuestas no siempre se orientan al tipo de destinatario que señala su contexto de circulación. En este sentido, se observa la configuración discursiva de tres perfiles diferentes, contruidos a través de distintas estrategias:

- Destinatario docente: este tipo de destinatario es coherente con el contexto de aparición y la circulación de la propuesta que lo enmarca. Lo configuran los siguientes rasgos:
 1. La enunciación a través de referencias a un "nosotros" y a una comunidad educativa, con sus funciones y objetivos:

"Miles de estudiantes de todo el mundo comprueban, durante el desarrollo de cada curso académico, lo tedioso que puede llegar a ser escribir una ficha de lectura por cada uno de los libros obligatorios para demostrar que los ha leído y comprendido. Ahora, nosotros, como profesores, podemos cambiar eso utilizando los recursos que nos ofrece la red. Podemos proponer otro tipo de trabajos mucho más divertidos, entretenidos y motivadores, ya que la animación a la lectura es, precisamente, uno de los grandes objetivos con los que trabajamos." (propuesta 14)

"La propia diversidad de la sociedad multicultural posibilita que constantemente nos relacionemos con personas que no necesariamente comparten nuestras creencias, visión de la vida, valores, costumbres, hábitos, estilos de vida, etcétera. Favorecer el esfuerzo consciente de comprensión y coexistencia pacífica, se revela como un nuevo reto al que dar respuesta desde la escuela, especialmente en los períodos obligatorios del sistema educativo." (propuesta 13)

2. Los abordajes teóricos complejos, que apelan a competencias académicas propias de los docentes. Estos se valen de terminologías, categorizaciones y exposiciones de estados de la cuestión propios de campos especializados de estudio. En algunos casos, se presuponen lecturas bibliográficas especializadas de los contenidos abordados. En otros, estas lecturas especializadas son propuestas como bibliografía sugerida. Un ejemplo de esta estrategia lo encontramos en el desarrollo explicativo de contenidos de la propuesta "Una actividad telemática para mejorar la competencia comunicativa intercultural en la ESO":

"Desde el modelo de Chen y Starosta se utiliza el término de Intercultural adroitness (habilidad intercultural), para hacer referencia a las habilidades comunicativas verbales y no verbales, que favorecen una interacción efectiva. Gudykunst, en cambio utiliza el término skills (destrezas) para hacer referencia al conjunto de habilidades destinados a desarrollar el comportamiento necesario para comunicarse de manera apropiada y efectiva." (propuesta 13)

3. La exposición de intervenciones didácticas. Estas apuntan a compartir prácticas educativas con pares, por lo que configuran un destinatario docente. Puede tratarse de narraciones en

primera persona de experiencias de la práctica docente, como es el caso de la propuesta de creación de un "Kamishibai":

"Desde hace algún tiempo venía rondándome en la cabeza la posibilidad de desarrollar una unidad didáctica sobre los kamishibais."..." El día 16 de diciembre es el Día de la Lectura en Andalucía y por tanto recurrimos a esa fecha como motivo para desarrollar este trabajo. Así que comenzamos a charlar sobre el kamishibai, su origen, los fines que podía pretender y cómo podían crearse."..." Después asistimos a una sesión de Kamishibai en la biblioteca del centro preparada por mí y estuvieron manipulando el teatrillo, las láminas y la disposición del texto."..." A continuación les encantó la propuesta de crear un kamishibai. Se agruparon de tres en tres y accedieron a varias webs que les ofrecían cuentos japoneses..." (propuesta 12)

También se constatan propuestas altamente rigurosas en su metodología y organización, como es el caso de la propuesta "Una actividad telemática para mejorar la competencia comunicativa intercultural en la ESO", organizada a partir de una secuencia estructurada en distintos puntos que son desarrollados en detalle: "Objetivos específicos", "Descripción de la actividad", "Materiales", "Número de sesiones", "Aspectos metodológicos", la secuencia didáctica de cada sesión y la presentación final de la actividad.

- Destinatario alumno: este tipo de destinatario está configurado por los siguientes rasgos:
 1. Se hacen presentes recursos lingüísticos que refieren de manera directa a los destinatarios de la propuesta. Tanto el uso de la segunda persona ya sea en plural o singular, así como la función apelativa que cumple el lenguaje al invitar a los lectores a realizar las actividades de la propuesta, dan cuenta de la interpelación directa a los alumnos como destinatarios. Un ejemplo claro de esto lo encontramos en la propuesta "Entrevistas ¿una guerra de palabras?", donde se propone realizar un análisis comparativo entre diversas entrevistas, que es presentado de la siguiente manera:

"Tres entrevistas diferentes, tres análisis diferentes. ¿Te animás a analizar estas tres entrevistas en forma comparativa?" (propuesta 8)

2. No se hacen presentes recursos lingüísticos por fuera de la actividad de la propuesta, con sus consignas. En este caso, al no haber presentarse otra propuesta más que la ejecución de la actividad en sí, el destinatario se traduce directamente en el ejecutor de esa actividad: el alumno.
- Doble destinatario (alumno y docente): este perfil lo encontramos en aquellos recursos que interpelan al mismo tiempo a docentes y alumnos. Esta doble interpelación presenta distintos niveles de ambigüedad. Constatamos en este tipo de perfil los siguientes rasgos:
 1. Una oscilación discursiva respecto del sujeto interpelado, que va del alumno al docente superponiéndolos. En la propuesta "Poetas", encontramos esta oscilación, ubicada en el pasaje de la presentación de la "Tarea" a la presentación del "Proceso" de la propuesta. Leemos en "Tarea":

"Esta es la actividad que tiene que realizar cada grupo de tres alumnos: * Diseñar una exposición de murales o paneles con los datos biográficos de un poeta seleccionado entre

los cuatro propuestos en la Introducción y con algunos fragmentos de sus poemas a modo de Antología (no olvidando todo tipo de imágenes relacionadas con el tema)."

Luego, en "Proceso", leemos:

"¿Qué pasos se deben seguir?"

-En primer lugar, cada grupo de la clase escogerá el poeta de su preferencia, teniendo en cuenta que no debe quedar ningún poeta sin seleccionar.

- A continuación, elegirás el papel a representar dentro de tu grupo."

De la lectura de este fragmento de desarrollo de la propuesta, podemos extraer un proceso en el que se parte de la tercera persona ("Esta es la actividad que tiene que realizar cada grupo de tres alumnos") para pasar luego al infinitivo ("Diseñar una exposición"...), y a la construcción - de carácter impersonal- pasiva con se ("¿Qué pasos se deben seguir?"); luego, a la tercera persona, nuevamente ("En primer lugar, cada grupo de la clase escogerá el poeta de su preferencia"...), llegando, por último, a la segunda persona del futuro simple ("A continuación, elegirás el papel a representar dentro de tu grupo"). La mutación verbal de la propuesta da como resultado una ambigüedad que va de las construcciones semánticamente más impersonales como son aquí la tercera persona y la pasiva con se -que podrían estar dirigidas tanto a docentes como alumnos- a la segunda persona -que encontraría como destinatario de la propuesta más precisamente al alumno como ejecutor-.

Esta ambigüedad discursiva puede adoptar otras formas, como en el caso de la propuesta "Graciela Montes: familias y escrituras en el tiempo". Allí, a lo largo de toda la propuesta, la segunda persona interpela como destinatario directamente al lector. Sin embargo, a pesar de esta homogeneidad, el lector no siempre es el mismo.

En la sección "Actividad 1: nuevos modos de escritura", luego de proponer una serie de lecturas de notas periodísticas, encontramos la interpelación al alumno que realiza la actividad:

"Sugerimos que trabajes acerca de las posibilidades y limitaciones que ofrece cada tipo de soporte (los mensajes de texto, el Chat, la máquina de escribir, la hoja y el lápiz...). Para esto, puedes listar aquellos elementos que entiendas como positivos y negativos de cada uno, y puedas justificar cada uno de tus argumentos."

Sin embargo, luego, en el apartado que se encuentra a continuación de la "Actividad 1" encontramos otro titulado "Espacio de reflexión pedagógica", donde la propuesta ofrece un espacio de discusión destinado a los docentes:

"Este espacio invita a reflexionar sobre diferentes aspectos referidos a los procesos de enseñanza y aprendizaje, partiendo de materiales que ofrezcan elementos de interés para el debate y el intercambio.

En esta oportunidad, retomamos algunos de los comentarios de Graciela Montes en la entrevista realizada para el programa "La palabra", y te proponemos la lectura de dos artículos publicados en el portal educ.ar acerca de los posibles usos del teléfono celular en el contexto pedagógico."

Si bien los destinatarios interpelados son distintos -en un caso alumnos, en el otro,

docentes-, tanto en un apartado como en otro se utiliza la misma persona verbal. De este modo, el lector parecería ser uno, dando esto como resultado la ambigüedad en torno al destinatario de la propuesta.

2. La utilización de recursos que presentan diversos posibles destinatarios. Este es el caso de aquellas propuestas que presentan, por ejemplo, contenidos textuales y multimediales que pueden ser abordadas tanto por alumnos como por docentes, sin distinción. La notas literarias de la Colección Literatura y TIC son un caso ejemplificador de este rasgo, al igual que los videos educativos del canal Encuentro, que forman parte de las notas. Su complejidad, sus referencias, sus presupuestos, no discriminan a docentes ni alumnos.
3. La falta de interpelación discursiva a un destinatario en particular. Este es el caso paradigmático de las propuestas que encontramos en la Colección Literatura y TIC. Allí, en la presentación de los recursos digitales que ofrece la propuesta, se constata el uso de la segunda persona que interpela a los lectores, siendo estos inidentificables:

“Te presentamos a continuación una herramienta 2.0, gratuita y on line que puede servirte para trabajar en el aula de una forma más dinámica: Glogster. Se conforma como un mural interactivo on line, en el que se pueden añadir textos, fotos, y videos. También existe la posibilidad de elegir diseños, marcos y formatos predeterminados.

Glogster es utilizado con mucha frecuencia cuando se abordan temáticas relacionadas con las TIC, pues se puede utilizar para hacer, por ejemplo, presentaciones formales, clases y trabajos prácticos dinámicos. En este link pueden ver un tutorial.

A modo de ejemplo, y en este recuerdo del nacimiento de la escritora argentina Silvina Ocampo, los invitamos a recorrer un Glogster.”

Al igual que vemos en los anteriores rasgos de este perfil, nada aquí nos permite –por lo menos en el plano discursivo- detectar un destinatario en particular. Esto da como resultado el efecto de ambigüedad que hemos mencionado y que, interpretativamente, en última instancia, puede resolverse a partir del contexto de aparición y circulación de la propuesta.

Contenido/s a trabajar: en su mayoría, las propuestas abordan *contenidos curriculares tradicionales* de la disciplina Lengua y Literatura. Esto quiere decir que se trata de contenidos que se encuentran altamente codificados tanto en los diseños curriculares como en los recursos y materiales didácticos (manuales y guías de trabajo) dedicados a la asignatura. Así, en el área de Lengua, encontramos el abordaje de contenidos referidos al circuito de la comunicación, la entrevista o los tiempos verbales. En la misma línea, dentro del área de Literatura se abordan ejes tradicionales como son la vida y obra del autor, la relación entre ambas, el lugar del autor en el campo literario de su momento de producción y su lugar en la historia de la literatura, su vinculación con otros autores y el análisis de fragmentos de diversas obras de los autores involucrados en los contenidos. Por fuera de este tipo de propuestas, encontramos el abordaje excepcional de contenidos vinculados a literaturas extranjeras, como es el caso del género literario japonés del Kamishibai.

También es poco frecuente la aparición de la tecnología –específicamente la tecnología digital- como contenido conceptualizado. En este sentido, hemos constatado que su impacto en la sociedad y la cultura no constituye un objeto de estudio frecuente. Resulta, en este sentido,

excepcional el caso de las propuestas que abordan los Weblogs y las nuevas formas de escritura que se desarrollan en nuestra actualidad. Cabe destacar que, en estos casos, si bien se tratan conceptualmente cuestiones relativas a las prácticas culturales que involucran nuevas tecnologías, no necesariamente se incluyen esas prácticas en los modos de abordaje didáctico de las propuestas. De este modo, las nuevas tecnologías representan un objeto de estudio, pero no un medio que se articule con las estrategias didácticas que abordan ese contenido a fin de problematizarlo y redimensionarlo. Por ejemplo, en el análisis de la propuesta orientada a la conceptualización del Weblog a partir de las actividades de observación y análisis, se sugiere desarrollar la tarea utilizando tecnologías digitales, pero no se ofrecen pautas sobre cómo emplearlas.

Enfoque disciplinar del contenido: salvo dos de las propuestas, que comienzan exponiendo los supuestos teóricos a partir de los cuales se diseñarán las actividades, los casos estudiados no explicitan el enfoque o perspectiva disciplinar de trabajo. Este enfoque, por el contrario, se halla implícito y, por tanto, surge de un proceso de interpretación desarrollado durante la etapa de análisis de los datos. Es destacable, en este sentido, que las propuestas que explicitan el enfoque configuran también un perfil de destinatario docente. Justamente la referencia teórica a los supuestos a partir de los cuales se propone desarrollar el trabajo está asociada a la configuración de un destinatario que comprende estos supuestos y puede identificarlos en las indicaciones sugeridas.

Por otra parte, las propuestas se caracterizan, en general, por ser unidisciplinares, enmarcadas en el campo de la Lengua o la Literatura y adscribibles a contenidos curriculares altamente codificados en los diseños curriculares y los materiales educativos referidos a estas disciplinas.

En el marco de Lengua, los enfoques difieren de un caso a otro, y se observan propuestas estructuralistas así como propuestas comunicativas. Del primer caso, cabe mencionar los ejercicios para trabajar los tiempos verbales, en los cuales se proponen escoger formas verbales de una lista dada a fin de completar oraciones a las cuales les falta el verbo. Un ejemplo del segundo caso es el abordaje de la competencia comunicativa intercultural a partir de un contacto intercultural vía correo electrónico entre alumnos de la misma edad de escuelas diferentes, incluso de otros países.

En relación con la literatura, la mayor parte de las propuestas, que se inscriben dentro de la Colección Literatura y TIC, se nutren de diversos aportes realizados por la crítica literaria al estudio de las obras de los autores propuestos. El eje conceptual que estructura las propuestas literarias es la figura del autor, cuestión que se ve reflejada tanto en el contenido de las propuestas –cada una se organiza en torno a la propuesta literaria de un autor en particular–, como en su organización dentro de la colección, estructurada a partir de una lista con nombres de autores. En esta misma línea, hacia adentro de cada recurso los contenidos, presentados a partir del género de nota periodística cultural, atraviesan diversos ejes –la vida y obra del autor, la relación entre ambas, el lugar del autor en el campo literario de su momento de producción y su lugar en la historia de la literatura, su vinculación con otros autores– que operan en función de la construcción de la figura del autor. Por otra parte, a partir de una serie de breves análisis de fragmentos y caracterizaciones de diversas obras, las notas también abordan aspectos específicos de la producción literaria de cada autor, que abrevan en diversos aportes realizados por la crítica literaria especializada.

Si bien estos contenidos son mayormente textuales, se presentan también elementos visuales y

audiovisuales que se vinculan con la textualidad de diversos modos: por un lado, ofreciendo diversas reescrituras y adaptaciones que han retomado las obras originales de los autores para representarlas a partir de distintos lenguajes artísticos y por otro, trabajando en pos de la construcción de la figura del autor. En línea con esto último, podemos referenciar los foto-retratos y los videos documentales que tienen como eje la vida de los autores que componen la colección.

Recursos tecnológicos: el análisis de los recursos tecnológicos encontrados en las propuestas arroja la existencia de diversos tipos de software para cuya sistematización nos serviremos de algunas categorías que ya han sido utilizadas a fin de caracterizar los materiales educativos digitales (Muraro, 2005). En función de esta categorización, los resultados del análisis realizado revelan los siguientes tipos de software:

- Programas instructivos, de ejercitación y práctica. Se trata de programas de software educativo diseñados para un área específica. Su contenido educativo es explícito. Cumplen la función de poner en secuencia una serie de situaciones problemáticas respecto de un contenido específico y controlar la validez de las respuestas de los alumnos. Son altamente estructurados y propician el ensayo y el error como estrategia de aprendizaje. El grado de interacción que habilitan es restringido.

Este es el caso, específicamente, del software educativo que encontramos en el portal Educ.ar dedicado al abordaje de contenidos del área de Lengua como son el circuito de la comunicación y la forma de los verbos en pretérito.

- Software de edición y diseño. En este caso, el software propone interacciones abiertas y fluidas con el usuario, permitiéndole llevar adelante producciones a partir de diversos sistemas de representación y distintas modalidades. Por otra parte, se trata de software que no ha sido diseñado específicamente para el abordaje de un contenido curricular específico o explícito. Los hay de uso online y offline, abiertos y cerrados, y con distintos grados de gratuidad, determinada en algunos casos por el tipo de uso que le otorgue el usuario al software. La mayor parte de estos programas de producción online habilitan una activa circulación en redes sociales de los productos alcanzados.

Este tipo de programas se detecta principalmente en las propuestas que presentan actividades de producción y creación, y en los ejemplos de uso de software. Dentro de este último grupo, encontramos las propuestas del área de Literatura de Educ.ar, que ofrecen ejemplos de uso de software y de aplicaciones online como son Glogster, Google Maps, Tagzania, Blaving, entre otros. En el marco de las actividades de producción y creación, encontramos propuestas como la de "Graciela Montes: familias y escrituras en el tiempo" (Portal Educ.ar), donde se propone la creación de una línea del tiempo mediante el uso del software Cronos y la propuesta "5 alternativas a la ficha de lectura" (Portal Internet en el aula), donde se presenta un repertorio de actividades de producción con varias opciones de software de diseño y edición (Animoto for Education, JayCut, PhotoPeach, entre otros).

- Portales Web. Los portales web nuclean un conjunto de sitios y páginas de diferente naturaleza que presentan recursos y servicios vinculados al tema y a la función para la que han sido creados. Las propuestas analizadas nuclean tres tipos de portales distintos: educativos, de noticias y de material audiovisual. Dentro del primer grupo, se ubica *Educ.ar*, el portal educativo del Ministerio de Educación de la Argentina, donde se halla la mayor parte de las propuestas analizadas en este estudio. El portal no solo sirve como

espacio digital en el que se ubican las propuestas, sino que cada una de ellas traza conexiones hipervinculares con el resto de los contenidos del portal, así como con otros portales de cuyos materiales educativos se nutre. Tal es el caso de los links a videos del portal *Youtube* y a diversos portales de noticias. El otro portal educativo cuyos recursos hemos analizado es *Internet en el aula*, la red social docente del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. Si bien, como vemos, tanto Educ.ar como Internet en el aula son portales oficiales, a diferencia del primero, este último se configura como una comunidad de aprendizaje estructurada en torno a la construcción de conocimientos compartidos por los docentes. De aquí que, tal como se constata en las propuestas analizadas en este estudio, una parte importante de su contenido proviene de los blogs y sitios que los docentes han indexado.

Por otra parte, en el análisis realizado constatamos la presencia de material textual proveniente de portales de noticias, como por ejemplo, Clarin.com, Lanacion.com y Pagina12.com.ar, y de material audiovisual del portal Youtube, así como de portales oficiales tales como Encuentro, el canal educativo y cultural del Ministerio de Educación de la Nación.

- Blogs y sitios web educativos creados por docentes. Estos sitios, de índole no oficial, conforman una red de propuestas de diversa naturaleza que surgen de la iniciativa individual de los docentes y en gran medida, se nutren de sus experiencias. Este es el caso de las propuestas analizadas que se nuclean en torno al portal *Internet en el aula*.

Propuestas de trabajo: esta categoría reúne diferentes tipos de propuestas que involucran la inclusión de nuevas tecnologías en el abordaje de contenidos escolares:

- Propuestas de ejercitación y práctica. Estas consisten en ejercicios breves y puntuales sobre contenidos específicos (por ejemplo, un crucigrama para sistematizar los conceptos relativos al circuito de la comunicación), que, por no ser abordados conceptualmente en la propuesta, se presupone que han sido tratados anteriormente. Los ejercicios se presentan en un software educativo que, si así lo quisiera, el docente podría directamente ofrecer a sus estudiantes para su realización, sin mediaciones. En este sentido, no se ofrecen indicaciones ni sugerencias didácticas relativas a una intervención docente posible en la ejecución del estudiante.
- Propuestas de actividades. Consisten en la presentación de una serie de actividades articuladas, con consignas para la introducción y el desarrollo de contenidos específicos. Involucran el desarrollo de diversas competencias, como son los análisis, las búsquedas, las abstracciones y comparaciones a partir de prácticas de discusión, reflexión, lectura, escritura, visualización de material audiovisual, entre otros. En algunos casos, las propuestas de actividades encuentran como marco fundamentaciones teóricas sobre los modos de abordaje didáctico de los contenidos, así como sobre los enfoques teórico-disciplinarios que sustentan a estos últimos. El grado de rigurosidad en lo referido a las indicaciones didácticas para llevar adelante las actividades es variable. En los casos de las Webquest, por ejemplo, los tiempos, roles y espacios de trabajo que se pretende para la actividad encuentran una descripción detallada, mientras que en otras actividades se

presentan únicamente las consignas de trabajo en clase, sin indicación alguna. A diferencia de las propuestas de ejercitación y práctica, avocadas a la ejercitación sobre contenidos que ya han sido abordados antes de la propuesta, aquí los contenidos son introducidos y desarrollados de forma articulada con las actividades de producción y no son concebidos como un presupuesto.

- Nota y modelo ejemplificador de uso de TIC. Este tipo de propuesta se estructura de forma secuencial en dos partes. En la primera se desarrollan contenidos específicos presentados a partir del género que constituye la nota periodística cultural on line. Luego, la segunda parte ofrece un ejemplo de utilización de aplicaciones tecnológicas destinado a la familiarización de los docentes con el software de diseño multimedial.

Modalidades de inclusión tecnológica: las modalidades de inclusión tecnológica aquí presentadas se nutren de las propiedades configuradas en las restantes categorías de este estudio, sobre todo los recursos tecnológicos y la propuesta de trabajo. Es precisamente a partir de los diversos modos en que se desarrolla la articulación compleja entre estas categorías didácticas, tecnológicas y disciplinares, que se constituyen los distintos tipos de inclusión de TIC de las propuestas analizadas.

- Creación y experimentación. Dentro de esta categoría ubicamos aquellas propuestas en que se presentan actividades que involucran las nuevas tecnologías con el propósito de crear productos vinculados de diversas maneras a los contenidos propuestos. Los productos a los que se apunta como fruto de las actividades diseñadas son mayormente multimodales y habilitan la experimentación con diversos sistemas semióticos en diálogo. A su vez, esto es coherente con los recursos de diseño y edición propuestos en estas actividades, los cuales habilitan formas de interacción fluida con el alumno, permitiéndole experimentar en el proceso de diseño con esos sistemas.

Estas propuestas suelen incluir indicaciones y sugerencias didácticas explícitas –de mayor o menor detalle– sobre la aproximación a los contenidos volcados a la actividad de producción. Por ello, sus destinatarios suelen ser los docentes. No obstante, el análisis también arroja casos de un doble destinatario que genera una interpelación ambigua que oscila entre el alumno y el docente, sin distinguirlos.

Por último, este tipo de propuestas presentan contenidos y enfoques disciplinares menos tradicionales. Se aventuran a explorar al mismo tiempo distintos sistemas semióticos en diálogo, y prácticas y objetos culturales con un menor nivel de codificación en los diseños curriculares y los materiales educativos tradicionales. En estos casos, salvo excepciones, los nuevos objetos abordados no se constituyen en elementos desarrollados conceptualmente a fin de favorecer un proceso metacognitivo en torno a ellos.

- Soporte. Aquí ubicamos aquellas propuestas que no involucran a las nuevas tecnologías como elementos de experimentación y creación un producto, sino más bien como soportes para realizar actividades vinculadas a los contenidos abordados. Este tipo de propuestas se dividen, a su vez, en dos grupos.

Aquellas en las que se presenta un software educativo de ejercitación y práctica que se

caracteriza, primero, por habilitar una interacción restringida a las opciones que brinda el recurso; segundo, por presentar un diseño específicamente dedicado a los contenidos abordados; tercero, por no desarrollar conceptualmente esos contenidos más que a través de la ejercitación, presuponiendo, de esta forma, un abordaje didáctico anterior, del que la propuesta resulta complementaria; cuarto, por no ofrecer indicaciones didácticas respecto de las posibilidades de la aplicación del software educativo.

Cohérente con estas características, el destinatario configurado por el recurso –al margen de la aplicación real que pueda dársele en el aula- es el alumno. Es este quien llevará adelante la ejercitación siguiendo el modo de prueba y error en virtud de las correcciones que a modo de devolución reciba del software educativo. Por último, en este tipo de propuestas los contenidos son abordados desde perspectivas disciplinares que, como hemos señalado, se encuentran altamente codificadas en los diseños curriculares y en los materiales didácticos de Lengua y Literatura tradicionales.

El segundo grupo que conforma este tipo de inclusión está dado por aquellas propuestas que presentan recursos tecnológicos textuales y multimediales de lectura y visualización, como son los portales de noticias o videos, a fin de exponer los contenidos curriculares seleccionados. A diferencia de las propuestas de creación, la tecnología aquí no representa un soporte en función de la creación de un producto textual o multimedial-. Actúa, en cambio, como soporte de contenidos textuales y multimediales que se enmarcan en actividades didácticas de reflexión y análisis desligadas de las TIC como problemática conceptual y como práctica y objeto de creación.

- Ejemplo de uso. Dentro de este tipo de propuestas la tecnología se presenta de modo ejemplificador, a fin de dar cuenta de las posibilidades que brindan los recursos tecnológicos y sus usos educativos. Este tipo de propuestas no presentan actividades didácticas concretas destinadas a la práctica educativa.

En cambio, ofrecen un producto realizado con software de edición y diseño multimedial, que se articula con los contenidos curriculares de la disciplina, pero solo en tanto modelo ejemplificador de su posible uso. En consonancia con los recursos tecnológicos utilizados, estas propuestas exploran diversos sistemas semióticos y favorecen interacciones amplias por parte del destinatario. Este último, por otro lado, resulta ambiguo, y oscila entre el alumno y el docente. Entre otras, contribuye a esto la ausencia tanto de indicaciones y sugerencias didácticas de las propuestas como de consignas que den cuenta de una actividad con un marco didáctico concreto.

Por último, en este caso, los contenidos curriculares abordados son mayormente tradicionales, se nutren de la crítica literaria especializada y se enmarcan en el género de la nota periodística cultural. Vale la pena agregar que, como resultado, el corpus analizado arroja hacia adentro de la propuesta ejemplificadora de inclusión de TIC, una búsqueda de articulación entre estas últimas y los contenidos disciplinares que excede una mera representación y apropiación instrumental de las nuevas tecnologías. A partir del nuevo objeto cultural expuesto en el ejemplo se establecer un diálogo que tensiona las formas tradicionales de construcción de conocimiento. No obstante, la falta de un marco pedagógico, disciplinar y conceptual que habilite la comprensión del objetivo didáctico de la propuesta, termina por debilitarla.

Conclusiones

En este artículo, recurrimos a los principios básicos de la Teoría fundamentada para analizar las modalidades de inclusión de TIC en propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura que se presentan en dos sitios educativos: por un lado, el portal *Educ.ar* y, por otro, los foros del portal *Internet en el aula. Red social docente para una educación del siglo XXI*.

Hemos partido de las discusiones que actualmente se desarrollan en torno a las formas de inclusión tecnológica en el campo educativo, a fin de dar cuenta de los ejes que la atraviesan. En ese proceso, hemos reconocido la reivindicación de los objetivos didácticos como eje de las propuestas educativas de inclusión tecnológica. Ante esto, hemos optado por realizar un análisis que complejiza las dimensiones didáctica y tecnológica presentes en estos enfoques, articulando una tercera dimensión de análisis, volcada al campo disciplinar. Esta, según lo entendemos, atraviesa de lleno los procesos de inclusión tecnológica que se desarrollan al momento de diseñar propuestas educativas.

Esta mirada particular sobre la problemática de la inclusión tecnológica nos ha llevado a caracterizar las propuestas analizadas en función de diferentes categorías que articulan los ejes didáctico-tecnológico-disciplinares de nuestro estudio: contenido disciplinar, destinatarios, propuesta de trabajo, enfoque disciplinar del contenido, recursos tecnológicos y, finalmente, tipos de inclusión tecnológica. Las propiedades de todas las categorías fueron recuperadas y relacionadas para distinguir las formas que adopta la inclusión de nuevas tecnologías: creación de productos, soporte de ejercitación y ejemplo de uso de TIC.

A su vez, esta categorización, con sus propiedades y relaciones, nos permite volver a la bibliografía sobre el tema y reflexionar acerca de los escenarios o los momentos o etapas a los cuales parecieran corresponder las propuestas analizadas de incorporación de TIC en el tratamiento de contenidos de Lengua y Literatura. Esta transposición que parte de las formas de inclusión tecnológica en la práctica educativa –expuestas en el marco teórico de este estudio–, y las traslada al campo de las propuestas didácticas analizadas no pretende trazar una relación lineal entre ambos elementos. Es así que partimos de la premisa que serán las prácticas de los docentes como de los alumnos, las dimensiones contextuales, culturales e institucionales de aplicación, las que en última instancia refuncionalizarán las propuestas que allí ingresen y les otorguen su sentido último.

Esto, no obstante, no significa que las propuestas didácticas no estén atravesadas por configuraciones tecnológicas, didácticas y disciplinares que habilitan, facilitan, impulsan o, por el contrario, desfavorecen determinados procesos de enseñanza y aprendizaje. Entendemos, por lo tanto, que las etapas, momentos y formas de inclusión señaladas por la bibliografía especializada pueden ser entendidos como escenarios a los cuales los diferentes tipos de inclusión aquí descriptos contribuyen desde su lugar específico de propuestas didácticas.

Cuando cruzamos los resultados de este estudio con las categorías desarrolladas por Litwin (2005) y la UNESCO (2008), encontramos que las propuestas favorecen un tipo de escenario optimista o de producción acorde a un grado de integración media, a partir de la cual se ofrecen ejemplos de uso óptimo de tecnología o bien las tecnologías sirven a los estudiantes como apoyo técnico para tareas de observación o ejercitación y práctica. En los primeros casos, se destaca la tecnología más allá del contenido. En los segundos, se enfatiza el uso de software para la ejercitación y práctica, o los portales o sitios web como el portal de videos Youtube.

En segundo lugar, encontramos propuestas que habilitan escenarios de producción, pero con una integración más avanzada de las tecnologías en la medida en que el trabajo apunta a proyectos, actividades o unidades didácticas que emplean las TIC para el logro de aprendizajes específicos vinculados a los contenidos del currículo, y los objetivos educativos están referidos a la promoción de habilidades cognitivas y del pensamiento. Los alumnos participan activamente en dichas actividades. En estos casos, se plantea el uso de una variedad más amplia de aplicaciones y herramientas tecnológicas que incluye programas de edición y producción multimedia.

Por otra parte, en ninguna de las propuestas analizadas plantea desde su configuración el diseño comunidades de conocimiento soportadas en TIC, tendientes a la innovación pedagógica y al fomento del desarrollo del aprendizaje complejo y las habilidades de los estudiantes. En relación con esto, las propuestas no habilitan a los estudiantes a interactuar o tomar decisiones en ambientes de aprendizaje constructivistas enriquecidos por TIC. En el caso aislado de una de las propuestas analizadas, aparece mencionada la posibilidad de emplear foros y weblogs para el intercambio, pero no se indica ni se sugiere el modo de lograr adecuadamente ese objetivo educativo. En este sentido, por el momento, no hay propuestas que generen escenarios problematizadores en donde se requiera un grado experto de integración de las tecnologías.

En términos de Sandholtz y Reilly (2004), habiendo superado la etapa de acceso, las propuestas didácticas coinciden con diferentes etapas de uso tecnológico (adopción, adaptación y apropiación), pero sin alcanzar en ningún caso la invención.

A su vez, cuando cruzamos nuestro análisis con las formas de inclusión tecnológica descritas por Maggio (2012), encontramos que existen propuestas didácticas -como las de creación y experimentación, y los ejemplos de uso- que apuntan a desarrollar nuevas prácticas y objetos culturales por fuera de los contenidos y abordajes disciplinares tradicionales. No obstante esto, nuestro análisis arroja que estas propuestas son, por un lado, minoritarias y, por otro, aún no han logrado interpelar en profundidad las tramas de construcción de conocimiento de la disciplina de Lengua y Literatura para alcanzar una inclusión genuina. Es así que el proceso de inclusión tecnológica que las atraviesa no se ha traducido en una reflexión sobre los ejes de la disciplina, ni sobre las transformaciones en sus formas de enseñar a leer, escribir, concebir la lengua, la literatura, o construir saber, ni tampoco en una revisión profunda de los objetivos didácticos en función de las nuevas prácticas y objetos culturales que atraviesan nuestra actualidad.

El panorama descrito nos lleva a interrogarnos sobre posibles alternativas para complementar e incluso, en algunos casos, optimizar las propuestas estudiadas. En este sentido, resulta productivo considerar el modelo TPACK y sugerir líneas de acción en función de su trilogía de conocimiento tecnológico - pedagógico - disciplinar.

Dado que todas las propuestas analizadas están incluidas en espacios dedicados a docentes, sería esperable que se configure un claro perfil docente como destinatario. Esto llevaría a delinear el interlocutor docente a partir no solo de referencias pronominales explícitas, sino también de estrategias implícitas, pero fundamentales, como la delimitación del enfoque disciplinar desde el cual se desarrolla la propuesta de trabajo, así como de los fundamentos pedagógicos compatibles con dicho enfoque. También sería importante que se expliciten conceptualizaciones relativas a los recursos tecnológicos y a las modalidades de inclusión digital que se implementan en las propuestas. Estas conceptualizaciones están totalmente ausentes en los casos del estudio.

De esta manera, configurando un perfil docente como el sugerido, se podrían ofrecer a los

docentes destinatarios reales suficientes herramientas conceptuales (disciplinares, pedagógicas y tecnológicas) como para diseñar propuestas de trabajo con un perfil de destinatario estudiante que resulten efectivas y adaptadas a los contextos escolares específicos. Solo de esta manera se habilita la posibilidad dialéctica que propone la inclusión genuina: aquella de reinventar las tramas de construcción de sentido de las disciplinas y discutir los fundamentos, las prácticas y los objetos de sus campos en el marco de nuestra actualidad tecnológica y cultural.

En definitiva, el análisis nos ha permitido evaluar las limitaciones y fortalezas de algunas propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura con inclusión de TIC. Creemos que será necesario ampliar el corpus y replicar los procesos analíticos. Además, nos parece importante asumir el compromiso de ensayar distintos usos de los nuevos formatos en educación para explorar de manera reflexiva qué diálogo pueden establecer las nuevas tecnologías con contenidos disciplinares específicos.

Bibliografía

Burbules, N. y Callister, T. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. España: Granica Editorial.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Harris, J. (2005). Our agenda for technology integration: It's time to choose. Contemporary Issues. *Technology and Teacher Education*, 5(2), 116-122.

Magadán, C. (2012). *Lengua 2. Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1*. Conectar Igualdad

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Mishra, P. y Koheler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Muraro, S. (2005). *Una introducción a la informática en el aula*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Sandholtz, J. y Reill, B. (2004). Teachers, not Technicians: Rethinking Technical Expectations for Teachers. *Teachers College Record*, Vol. 106, Nº 3, 487-512.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos*

para desarrollar la teoría fundamentada. Bogotá: CONTUS.

Taylor S. y Bogdan. R. (1994) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidós.

UNESCO (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes.* París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de una investigación cualitativa.* Buenos Aires: Editorial Gedisa.

Cibergrafía

Jonassen, D. (2002). *Computadores como herramientas de la mente.* Consultado en <http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=9&idSubX=272&ida=>

Harris, J. y Hofer, M. (2009). "Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development". En Maddux, C. D. (ed.) *Research highlights in technology and teacher education.* Chesapeake, Society for Information Technology in Teacher Education (SITE). Consultado en

<http://activitytypes.wmwikis.net/file/view/HarrisHoferTPACKDevelopment.pdf>

Litwin, E. (2005). De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza. Conferencia Inaugural realizada en el Segundo Congreso Iberoamericano de EducaRed "Educación y Nuevas Tecnologías". Ciudad de Buenos Aires. Consultado en http://www.educared.org.ar/congreso/edith_disertacion.asp

Ministerio de Educación de la Nación. Consultado en http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/10_Lengua_webR11.pdf

Portal Educ.ar. Ministerio de Educación de la Nación. Consultado en <http://www.educ.ar/>

Revista Q

Revista electrónica de divulgación académica y científica
de las investigaciones sobre la relación entre

Educación, Comunicación y Tecnología

ISSN: 1909-2814

Volumen 08 - Número 16

Enero - Junio de 2014

Una publicación de la Facultad de Educación de la Escuela de Educación y Pedagogía
de la Universidad Pontificia Bolivariana, con el sello de la Editorial UPB.



<http://revistaq.upb.edu.co> - www.upb.edu.co

revista.q@upb.edu.co

Circular 1ª 70-01 (Bloque 6, Piso 3)
Teléfono: (+57) (+4) 448 83 88 ext. 13262
Medellín-Colombia-Suramérica