

La producción de materiales digitales para la enseñanza análisis del aprovechamiento de las tecnologías digitales en el portal educativo argentino Educ.ar.

Giammateo, Mabel y Alvarez, Guadalupe.

Cita:

Giammateo, Mabel y Alvarez, Guadalupe (2017). *La producción de materiales digitales para la enseñanza análisis del aprovechamiento de las tecnologías digitales en el portal educativo argentino Educ.ar*. *Traslaciones, Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4, 42-67.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/5>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0zR/65e>



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>.



TRASLACIONES
Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura



ISSN 2362- 6194- Volumen 4 (8) Diciembre 2017- pp. 42-67

**LA PRODUCCIÓN DE MATERIALES DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA
ANÁLISIS DEL APROVECHAMIENTO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN
EL PORTAL EDUCATIVO ARGENTINO *EDUC.AR***

**DIGITAL DOCUMENTS FOR TEACHING
ANALYSIS OF DIGITAL TECHNOLOGIES USES IN ARGENTINE EDUCATION
PORTAL *EDUC.AR***

Mabel Giammatteo¹

Facultada de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía, Letras y Estudios Orientales, Universidad del Salvador
Diplomatura Superior en Ciencias del Lenguaje, ISP "Dr. Joaquín V. González"
Argentina
ggiammat@gmail.com

Guadalupe Álvarez²

CONICET - Instituto del Desarrollo Humano de la
Universidad Nacional de General Sarmiento
Argentina
galvarez@ungs.edu.ar

Resumen

En este artículo, teniendo en cuenta las características propias de los materiales didácticos digitales (multimedialidad, hipertextualidad, interactividad), exponemos resultados preliminares de un estudio cualitativo que hemos iniciado en el segundo semestre de 2015 y para el cual, en esta primera etapa de la investigación, hemos considerado algunos de los recursos del Portal Educativo del Ministerio de Educación de la Argentina (*Educ.ar*). Nos hemos centrado particularmente en una muestra que contiene actividades de lectura de dos asignaturas del nivel secundario, que pertenecen al ámbito de las Humanidades: *Historia y Lengua y Literatura*. El análisis realizado ha mostrado que la inclusión de tecnologías digitales no es aún frecuente ni significativa. En este sentido, los recursos seleccionados se presentan más como versiones digitalizadas de materiales impresos que como materiales específicamente diseñados para satisfacer los requisitos del contexto digital.

Palabras clave: Materiales didácticos digitales – Multimedialidad – Hipertextualidad - Interactividad

Abstract

This paper shows preliminary results of a qualitative analysis which has developed during the second semester of 2015 and has focused on digital resources that can be found on the Educ.ar Portal of Education in Argentina. Based on the characteristics of digital teaching resources (multimediality, hypertextuality, interactivity), this analysis has focused on a sample of resources selected from portal Educ.ar (Education portal of Ministry of National Education, Argentina) which propose reading activities for different courses of History and Language and Literature at the secondary level. The analysis has shown that there is not a frequent or significant inclusion of digital technologies in the analyzed materials. In this sense, these resources would look like more as digital versions of print materials rather than materials specifically designed to satisfy the digital context demands.

Keywords: Digital teaching material – Multimediality – Hypertextuality – Interactivity

Recibido: 23-06-17

Aceptado:30-11-17

INTRODUCCIÓN

Según Doueihi (2010), la cultura digital “está compuesta por modos de comunicación y de intercambio de informaciones que desplazan, redefinen y remodelan el saber en formas y formatos nuevos, y por métodos para adquirir y transmitir dicho saber” (p.35). En efecto, el impacto producido por el advenimiento de las tecnologías digitales ha modificado las acciones llevadas a cabo en distintos ámbitos de la vida humana, ya sea transformando viejas prácticas o generando otras diferentes. Así, las nuevas herramientas tecnológicas interpelan, entre otras esferas de la actividad, también las acciones tradicionalmente llevadas a cabo en el área de la enseñanza.

En este artículo, presentamos los resultados preliminares de un análisis cualitativo efectuado sobre materiales didácticos seleccionados del portal Educ.ar, que nace como dependiente del Ministerio de Educación de la Nación (Argentina). Los resultados que aquí se exponen corresponden a la primera etapa de exploración, llevada adelante en el segundo semestre de 2015. Para este estudio preliminar hemos escogido una muestra inicial de materiales para la enseñanza que involucran actividades de lectura en dos de las asignaturas de la currícula de estudio de la escuela secundaria: *Historia y Lengua y Literatura*. En futuras etapas de nuestra investigación nos proponemos completar este primer rastreo respecto de los enfoques didácticos y metodológicos considerados, con el análisis de otras propuestas educativas del Portal, referidas a las mencionadas disciplinas y también para establecer comparaciones con materiales propuestos para asignaturas de otros ámbitos (Ciencias Exactas y Naturales, por ejemplo).

Esta comunicación se organiza del siguiente modo: en primer lugar, en la sección dedicada al marco teórico, exponemos algunos conceptos sobre las nuevas modalidades de comunicación generadas a partir de la digitalización de la información y esbozamos las características de los materiales didácticos digitales. En segundo lugar, en el marco metodológico, nos referimos a las tres fases de la investigación desarrolladas: a) relevamiento de datos, b) criterios de análisis y c) delimitación de categorías teóricas. En tercer lugar, a modo de resultados preliminares, nos valemos de algunos ejemplos representativos tomados de nuestro corpus para ilustrar las

características de las categorías identificadas en esta etapa del análisis. Finalmente, planteamos algunas conclusiones y reflexiones relativas al diseño de materiales digitales para la enseñanza y derivamos posibles proyecciones de la investigación iniciada.

1. Marco teórico

1.1. De la digitalización de la información a las características de las tecnologías digitales

La digitalización de la información, tal como explica Levy (2007), es la transformación en dígitos de informaciones de diferente naturaleza (texto, imagen, sonido), que habilita “un tipo de tratamiento de las informaciones eficaz y complejo, imposible de alcanzar por otras vías” (p.38), es decir, impensable de manejar analógicamente. Esta forma singular de tratar las informaciones que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) inaugura una nueva manera de producir documentos, una modalidad que conjuga varios aspectos que se profundizan a partir del advenimiento de Internet y, sobre todo, con la Web 2.0. Como plantean Cobo Romaní y Pardo Kuklinski (2007):

El término Web 2.0 nació a mediados de 2004 y creció hasta ser portada de los principales semanarios mundiales en las navidades de 2006. Este fenómeno tecno-social se popularizó a partir de sus aplicaciones más representativas, Wikipedia, YouTube, Flickr, WordPress, Blogger, MySpace, Facebook, OhMyNews, y de la sobreoferta de cientos de herramientas que o intentan captar usuarios o ser generadoras de contenidos. Según O’Reilly, principal promotor de la noción de Web 2.0, los principios constitutivos de esta red son siete: la World Wide Web como plataforma de trabajo, el fortalecimiento de la inteligencia colectiva, la gestión de las bases de datos como competencia básica, el fin del ciclo de las actualizaciones de versiones del software, los modelos de programación ligera junto a la búsqueda de la simplicidad, el software no limitado a un solo dispositivo y las experiencias enriquecedoras de los usuarios. (p.15).

Es en este marco, en el que entendemos, debe ser comprendido el concepto de materiales digitales para la enseñanza y sus principales características.

1.2. Los materiales digitales

Siguiendo a Area Moreira (2004), entendemos que un material digital es un documento que se desarrolla en un soporte basado en alguno de estos sistemas: discos digitales o redes telemáticas (Internet, Intranets, entre otras). De modo que, tal como plantea Litwin (2003), aprender a trabajar con estas tecnologías supone un aprendizaje constante, ya que el mejoramiento de los sistemas que las sostienen es continuo.

De acuerdo a lo que venimos planteando, los materiales digitales, fundamentalmente aquellos que circulan por Internet, presentan algunas particularidades que les brinda la pantalla y, sobre todo, la digitalización de la información. Así, estos materiales suelen presentar alguna o varias de las siguientes características:

- **Hipertextualidad:** se define como una estructura de base informática para organizar información que hace posible la conexión electrónica de unidades textuales (nodos) a través de enlaces dentro de un mismo documento o con documentos externos de la Web (Pajares Tosca, 2003). Los nodos propios y vínculos hipertextuales le abren al lector la posibilidad de enlazar de manera rápida tanto un texto completo como un fragmento individual con otro texto o fragmento. Desde el punto de vista del lector, e incluso más allá de los enlaces establecidos en sus textos por los propios autores, es importante destacar que no todos los recorridos hipertextuales implican el mismo tipo de compromiso cognitivo con el contenido: algunos usuarios navegan por los documentos sin establecer asociaciones fuertes entre los datos; otros, en cambio, saltan de enlace en enlace a fin de buscar una información precisa; finalmente, unos pocos movilizan un tipo de lectura más activa y constructiva a la que Burbules y Callister (2001) llaman hiperlectura. Solo los hiperlectores son capaces de comprender de manera crítica la organización hipertextual que se les presenta, de intervenir activamente en función de sus propias búsquedas y lecturas, y de crear patrones de asociación entre elementos novedosos y que les permitan ir redefiniendo la forma de comprenderlos.

- **Multimedialidad:** se refiere a la posibilidad de combinar diferentes modos de representación (textos, gráficos, sonidos, imágenes fijas o en movimiento). Así, un libro puede incluir texto e imagen, mientras que las realidades virtuales combinan palabra, imagen, sonido y movimiento. Desde otro punto de vista, la multimedialidad refiere a las situaciones en que diferentes medios convergen en relación con un mensaje, “cuando, por ejemplo, la salida de una película da lugar simultáneamente a la puesta a la venta de un videojuego, a la difusión de la serie televisada, de camisetas, de juguetes” (Levy, 2007, p.50).
- **Flexibilidad:** este concepto refiere a la posible interactividad del usuario con el material. Así, los materiales pueden permitir una secuencia de recorrido variable, es decir, que proponen distintos itinerarios que pueden ser transitados de modos alternativos por los usuarios para ir completando la información que les interesa o requieren. Si bien esta flexibilidad da cuenta de la adaptabilidad de las nuevas herramientas tecnológicas, a los requerimientos de sus usuarios, también es necesario destacar que, dado que los recorridos varían, esto suele reflejarse en los diferentes resultados a los que acceden los usuarios en cuanto a la información recabada.
- **Interactividad:** este concepto hace referencia a otra dimensión de la interactividad relativa a la comunicación entre los usuarios del material a través de recursos asincrónicos (correo electrónico o foro) o sincrónicos (chat o videoconferencia), disponibles en Internet. Esta característica se vuelve relevante cuando aparece la mayoría de las tecnologías digitales, que permiten interactuar interpersonal, grupal o masivamente. La interactividad puede establecerse entre personas y medios tecnológicos, o solo entre individuos, lo que va configurando redes de usuarios, como sucede en Facebook o en LinkedIn.

1.2.1. Los materiales didácticos digitales

Un material didáctico digital es un recurso diseñado para ser utilizado en un proceso de enseñanza-aprendizaje que está basado en la utilización de un dispositivo digital y,

por lo tanto, tiene la posibilidad de presentar alguna o todas las características enunciadas en el apartado anterior.

En función de la conceptualización de su naturaleza didáctica, cabe destacar, como explica Imperatore (2009), que la concepción de los medios y los materiales didácticos como “meros transmisores de contenidos que debían adquirir los alumnos” ha sido reemplazada por un enfoque diferente a partir del cual “los medios, las tecnologías y los materiales puede pensarse como herramientas estructuradoras de la actividad del alumno y de la construcción del conocimiento por parte de este” (p.358). En efecto, estos materiales están inscriptos en un circuito de comunicación abierto a las múltiples mediaciones que le permitirán al estudiante construir sentido. Desde esta perspectiva, los materiales didácticos digitales comprenden no solo recursos tecnológicos diseñados para la enseñanza, sino también otras herramientas que, si bien pueden haber sido elaboradas con fines diferentes, son utilizadas con finalidad didáctica. Así, pueden abarcar tanto los materiales disponibles en la Web, que responden a una autoría variada, como otros más personalizados, elaborados o adaptados por el docente o los mismos estudiantes.

En cuanto al diseño de los materiales digitales para la enseñanza, es interesante la perspectiva asumida por Álvarez Cadavid (2010) y su grupo de investigación Educación en Ambientes Virtuales de la Universidad. Estos investigadores proponen no pensar en materiales digitales informativos acabados y cerrados, muy cercanos a la manera tradicional de entender la producción de estas herramientas, sino en desarrollar materiales interactivos; es decir, planteados para situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que los distintos actores tengan participación en el diseño.

Asimismo, resulta muy relevante considerar lo sugerido por Imperatore (2009), que señala que “además de su parte física, (el material) codifica un sistema de símbolos que estructura mensajes con significado y que lleva inscriptas las huellas de las mediaciones culturales y didácticas que se activarán con las estrategias de enseñanza” (p.358).

Esto implica que, por un lado, tenemos la configuración cultural y didáctica que forma parte del material en sí mismo, y, por otro, la estrategia de enseñanza y la mediación que realizará el docente para usar ese material, apropiándose de él en su contexto de trabajo.

Este uso contextualizado del material depende de los hábitos y las prácticas del docente, de las características que adopten sus lecturas de los materiales y de las que presenten los cursos y estudiantes a los que se aplican en las diferentes ocasiones. Conocer estas formas de utilización en contexto demanda un estudio etnográfico en el aula, mientras que el estudio de los materiales en sus configuraciones culturales y didácticas o, como lo llaman algunos, en su diseño, puede realizarse prescindiendo del abordaje del contexto de uso.

2. Marco metodológico

El camino de indagación para este trabajo comprendió tres fases: a) relevamiento de datos, b) criterios de análisis y c) delimitación de categorías teóricas. Para las primeras dos fases seguimos algunos de los principios enunciados por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) respecto de la recolección y análisis de los datos cualitativos seleccionados. En cuanto a la tercera fase, a partir de la exploración de campo desarrollada, elaboramos una serie de categorías teóricas provisionales, las que deberán ser reevaluadas en etapas próximas para su confirmación, reformulación o refutación a partir de los datos que aporte el estudio de un número mayor de recursos educativos digitales.

2.1. Primera Fase: relevamiento de datos

2.1.1. El portal Educ.ar

El estudio comunicado en este artículo se inició en el segundo semestre del 2015, momento al que corresponden las características enunciadas sobre el portal Educ.ar y los materiales allí presentes seleccionados para la muestra.

El portal Educ.ar es un sitio oficial en Internet dependiente del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Desde 2003 se ha constituido en un espacio destinado a

ejecutar las políticas definidas por el Ministerio de Educación a fin de propiciar la integración de las TIC en el sistema educativo del país y, desde 2010, participa del programa *Conectar Igualdad* a través de la producción y distribución de materiales, y promueve la capacitación de docentes y alumnos en el uso de herramientas digitales mediante diferentes proyectos y estrategias.

Sus destinatarios son docentes y estudiantes de los distintos niveles y ciclos del sistema educativo y familiares interesados en seguir el proceso educativo de sus hijos. En relación con los docentes, el objetivo es que entren, se registren y en su área de usuarios tengan sus mails, cursos, suscripciones y contactos en comunidad; así como también que desde ahí puedan tanto recoger como aportar contenidos. En este sentido, el portal cuenta con cuatro secciones que corresponden a posibles acciones del docente:

- **recursos:** materiales variados ideados para distintos niveles y disciplinas;
- **experiencias:** relatos de los docentes acerca de sus intervenciones con TIC;
- **formación:** información sobre cursos y actividades para que los docentes puedan capacitarse;
- **en red:** espacio de intercambio de experiencias y comentarios entre docentes.

2.1.2 Selección del corpus de datos

En esta etapa inicial de la investigación se decidió realizar un recorte relativo al ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas, por lo que nuestra indagación se focalizó en dos asignaturas de esa área: *Historia* y *Lengua y Literatura*, concentrándonos, además, de modo exploratorio, en una de las secciones del portal, **Recursos** (v. §2.1 sup.). Elegimos, por otra parte, materiales que involucran actividades de lectura para, en etapas subsiguientes, abordar otros enfoques didácticos y metodológicos vinculados con estas dos disciplinas y también establecer comparaciones con materiales del portal planteados para asignaturas de otras áreas disciplinares, a fin de determinar semejanzas y diferencias en cuanto a diseño y habilidades cognitivas involucradas en la propuesta.

Pero, volviendo a la etapa de la estamos dando cuenta, podemos decir que los materiales se seleccionaron adentro de las siguientes categorías:

- i) Recursos/ Secundaria/ Ciencias Sociales/ Libro electrónico/ Actividades. El total de recursos dentro del período seleccionado para este registro de búsqueda, que abarca los materiales de la disciplina *Historia*, es de quince.
- ii) Recursos/ Secundaria/ Lengua y Literatura/ Libro electrónico/ Actividades. En este registro de búsqueda para el mismo período seleccionado y para la disciplina *Lengua y Literatura*, el total de recursos hallados es de doce.

Teniendo en cuenta los datos previos, el corpus final de análisis comprendió veintisiete materiales didácticos de la sección Recursos/Actividades, de las asignaturas *Historia* y *Lengua y Literatura*.

2.2. Segunda Fase: criterios de análisis

En cuanto a la propuesta para el análisis de los datos, nos basamos en los planteos de Lavandera (1985):

Analizar implica dividir. El primer acercamiento a un texto es un poco irritante, especialmente para los que tenemos una actitud humanística, porque hay que diseccionarlo. Al clasificar y separar distintos rasgos se siente que, de algún modo, se está perdiendo lo que hace al texto. Y, efectivamente es así, pero esa es la tarea analítica. Lo que se espera de un buen trabajo de análisis es que a esa etapa le siga otra de síntesis, en la que reúna lo esperado y se lo ordene de un modo distinto al que tenía originariamente. Fundamentalmente, lo que hace un científico es encontrar relaciones que no se percibían antes de su análisis. (p.25).

Siguiendo esta conceptualización, para el análisis consideramos, por un lado, si los materiales integraban tecnologías digitales y de qué manera y, por el otro, los examinamos según tres ejes vertebrados en tres de las características señaladas como propias de los materiales digitales en el §1.2 supr.:

- **Multimedialidad:** respecto de esta característica, nuestra observación se concentró en verificar si los recursos analizados incluían imágenes (ilustraciones, fotos, cuadros, tablas, etc.) y videos.
- **Hipertextualidad:** en estos casos examinamos si los recursos registraban enlaces hipertextuales y chequeamos la multidimensionalidad de las conexiones respecto de si remitían solo a textos, a imágenes o a videos, o si los vínculos direccionaban a varios recursos a la vez.
- **Interactividad:** en relación con este eje, consideramos dos dimensiones, por un lado, si los recursos proponían actividades y, en caso positivo, si estas requerían o no el uso de tecnologías digitales; por otro lado, si se planteaba comunicación entre los usuarios.

Por otra parte, para cada uno de los tres ejes propuestos, siempre que los materiales incluían tecnologías, nos preguntamos acerca de su rol respecto del desarrollo del contenido disciplinar y buscamos determinar el grado de complejidad de las habilidades cognitivas que involucraban.

2.3. Tercera Fase: delimitación de categorías teóricas

El análisis efectuado nos permitió agrupar los recursos en diferentes categorías y subcategorías, cada una de las cuales se caracteriza en función, por un lado, de la inclusión o no de tecnologías digitales y, por el otro, de los tres ejes de análisis propuestos -multimedialidad, hipertextualidad e interactividad. Hemos distinguido dos amplias categorías:

A. Materiales impresos digitalizados que no contienen tecnologías digitales (Se desarrolla en §3.1)

Identificamos dos subcategorías:

- A.1. Materiales con predominio de lo verbal.
- A.2. Materiales con fuerte impronta de lo visual.

Los agrupados en la primera subcategoría son más frecuentes que los que se ubican en la segunda.

B. Materiales digitalizados con inclusión de tecnologías digitales (Se desarrolla en §3.2)

3. Resultados del análisis

A través de ejemplos representativos, intentaremos mostrar las principales características de ambas categorías y de las subcategorías identificadas en el análisis.

3.1. Material impreso digitalizado sin inclusión de tecnologías digitales

Este tipo de material didáctico es el que se ha registrado con mayor frecuencia en el corpus. Se trata de producciones que a pesar de estar incluidas en el Portal Educ.ar, ni su lectura ni el cumplimiento de las actividades que incluyen proponen el uso de TIC por parte del docente o de los estudiantes.

Según ya hemos adelantado, esta categoría cuenta con dos subcategorías, que ilustraremos a continuación.

3.1.1. Materiales impresos digitalizados con predominio de lo verbal

El ejemplo (1), perteneciente al ámbito de las Ciencias Sociales, es un material paradigmático de los que se encuentran en la subcategoría A.1. Se trata de un recurso elaborado por el Ministerio de Educación para el Servicio de Educación a Distancia, con el objeto de presentar información y actividades para que los alumnos amplíen sus conocimientos acerca de cómo fue la transición a la Edad Media y cuáles fueron las circunstancias y los protagonistas de este proceso.

El Imperio Romano de Oriente o Imperio Bizantino

Bizancio, nombre con que se conoce la zona oriental del imperio romano, gozaba de una ubicación estratégica, en el cruce de las grandes rutas comerciales. Su capital, **Constantinopla**, con imponentes palacios e iglesias daba cuenta del auge del comercio y las industrias, convirtiéndose en la ciudad más grande y activa del mundo mediterráneo.

A diferencia de la zona occidental, que se dividió en una serie de reinos, Bizancio sobrevivió como Imperio gracias a la buena situación económica, que le permitió pagar **tributos** a los **bárbaros** para mantenerlos alejados de sus fronteras. Conservó la unidad religiosa y política por 1000 años más.



Emperador
Justiniano

En el año **572** llegó al trono **Justiniano**, quien se preocupó por lograr la **unidad legislativa** del imperio, apoyándose en la restauración del derecho romano (*Corpus iuris civilis*). Bajo el imperio de Justiniano se llevó a cabo la conquista de muchos territorios en Europa occidental, pero poco después de su muerte estos territorios se perdieron, quedándose el imperio sin importantes regiones proveedoras de materias primas.

También, Bizancio fue famosa por sus magníficas iglesias y por sus palacios, por sus frescos y por sus mosaicos.

En el **siglo VII** estalló una querrela religiosa: los **iconoclastas** detractaban la adoración de imágenes que se estaba dando dentro del cristianismo. Luego de tres siglos de discusión se produjo el **cisma** de la Iglesia quedando la **Iglesia Católica**, en Occidente, y la **Ortodoxa Griega**, en Oriente.

El imperio bizantino logró **sobrevivir** hasta el año **1453**, cuando finalmente cayó en poder de los turcos otomanos.

El Islam


La península arábiga, situada entre el mar Rojo y el golfo Pérsico, era habitada por tribus de origen semítico, entre ellas los árabes. Muchos de ellos eran nómadas dedicados al pastoreo de cabras y camellos. La base de la organización social de los árabes era **tribal**. Cada tribu tenía sus propios intereses y sus propias creencias.

Figura 1. Materiales impresos digitalizados con predominio de lo verbal. Disponible en <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=70233&referente=docentes> [Recuperado el 1 de diciembre de 2015]

Como muestra la Figura 1, los materiales didácticos agrupados en la categoría A.1 se caracterizan por presentar un diseño y una distribución de párrafos que remedan los de una página impresa tradicional. En este sentido, se propone una lectura de izquierda a derecha y de arriba a abajo, prácticamente sin interrupciones. Las imágenes se presentan como ilustraciones de lo referido de manera verbal. Las actividades propuestas no integran tecnologías digitales.

En la Figura 2, tomada de un texto sobre Lengua, se proponen actividades presentadas en la forma tradicional de los libros impresos. Se trata de un material elaborado por el Ministerio de Educación con propuestas para conocer las características de la crónica y la editorial periodística, y la diferencia entre «informar» y «formar opinión». A partir de un texto dado, lo que se requiere de los estudiantes es responder preguntas, tachar en el texto lo que no corresponde con el contenido, reconocer los tiempos verbales y distinguir entre los que conciernen a la narración y los propios del comentario (Figura 2).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN *Temas y Actividades*
Lengua



ACTIVIDADES

Actividad 1

Respondé a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el suceso que da origen a la crónica periodística?
2. ¿En qué partes aparece resumida? Tachá lo que no corresponda

* Relato periodístico

* Títulos

* Primer párrafo

* Volanta

Ahora, vamos a hacer el siguiente ejercicio de verbos que nos va a permitir descubrir algunas cosas acerca del contenido y la estructura de este tipo de discurso.

Subrayá los verbos de estos enunciados e indicá que tiempos se han utilizado:

- a. La Subsecretaría de Inspección Municipal revocó los permisos precarios-----
- b. En esos lugares se tocaba músicaailable-----
- c. Los locales habían empezado funcionando como bares-----
- d. Quienes no cumplan la orden municipal podrán recibir a cambio una clausura----- y -----
- e. Así son las ordenanzas -----

Algunos de estos enunciados se refieren a acciones y acontecimientos ocurridos. ¿Podrías identificarlos?

Los otros son comentarios y opiniones del periodista.

Teniendo en cuenta lo trabajado en los puntos anteriores, completá el cuadro:

Figura 2: Materiales impresos digitalizados con predominio de lo verbal. Disponible en <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=70132&referente=docentes> [Recuperado el 1 de diciembre de 2015]

3.1.2. Materiales impresos digitalizados con fuerte impronta de lo visual

Los materiales agrupados en esta subcategoría son muy poco frecuentes en el corpus analizado.

La Figura 3 presenta un material paradigmático de los que se encuentran en la subcategoría A.2. Este recurso forma parte de una serie de veintiún títulos de diferentes áreas, que incluye *Cuadernos para el estudiante*; *Cuadernos para el docente* y una *Antología* con textos de interés para los alumnos. En este caso, el material está tomado de un cuaderno para el docente y aborda el tema de *Los miedos en la sociedad feudal* (Figura 3).

Si bien los campesinos formaban parte de un mismo sector social que convivía con el miedo al hambre, no se trataba de un grupo totalmente homogéneo. Algunos habían logrado una mejor posición –ya sea porque sus tierras eran mejores o porque contaban con más animales– y esto les permitía sobrellevar el día a día sin tanto temor.

Transformaciones en la agricultura

El aumento de la población a partir del siglo XI hizo que fuera necesario incrementar las tierras de cultivo. A este avance sobre tierras nuevas, más alejadas, ganadas a los bosques y pantanos, se le llamó rotaciones.

A partir de ese siglo se generalizaron nuevas técnicas de cultivo, como la rotación trienal que implicaba dividir en tres partes iguales la tierra. En dos de ellas se sembraban dos cultivos distintos (por ejemplo trigo y cebada) y en la tercera se dejaba pastura o barbecho. Al año siguiente se alternaban dichos espacios productivos.

CULTIVOS EN 1241 CULTIVOS EN 1242 CULTIVOS EN 1243

A: BARBECHO / B: TRIGO / C: CEBADA

También había trabajadores especializados. Aunque la mayoría de las familias eran capaces de proveerse de todo lo necesario para vivir –alimentos, vestimenta, vivienda, herramientas–, había cuestiones que requerían del trabajo de aldeanos especializados. Estos eran artesanos que trabajaban materiales como la madera, el cuero, los metales y el barro, imprescindibles para la producción agrícola y la vida cotidiana. Quizás el más importante de todos estos oficios era el del herrero que fabricaba o reparaba las piezas de hierro de

Otro oficio fundamental era el del carpintero, pues se requerían sus saberes y habilidades para la fabricación de arados, carretas, ruedas y engranajes de molino; era también una figura indispensable a la hora de montar la estructura de las casas, en su mayoría hechas de madera.

La circulación de la producción

Dado que vivían en las tierras del señor feudal y las explotaban, las familias campesinas estaban obligadas a pagar impuestos. A estas obligaciones se las denominaba *tributo*. Era posible pagarlo en especies, en trabajo y en metálico (moneda).

El tributo en trabajo, también conocido como prestación personal, implicaba que los campesinos trabajaran ciertos días de la semana, o en épocas determinadas del año, en el castillo del señor o en sus tierras de explotación directa. Algunas de las tareas que desarrollaban eran levantar la cosecha, arreglar los techos de la casa señorial o mantener en buen estado los caminos.

El tributo en especies, en cambio, significaba que gran parte de lo producido por las familias campesinas se destinaba al consumo de la nobleza. Huevos, cerdos, aves, trigo o cebada eran entregados cotidianamente al señor feudal.

En ocasiones, los campesinos debían pagar, además, tributo en metálico, es decir conseguir dinero, moneda, para pagar al señor por determinados servicios como por ejemplo el uso del molino, del horno y del bosque, todos estos administrados por el noble.

Los lugares del intercambio

Con el crecimiento de la población y de la producción, se fueron multiplicando las ferias donde se ofrecían productos agrícolas y ganaderos, así como manufacturas

Figura 3. Materiales impresos digitalizados con fuerte impronta de lo visual. Disponible en <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=111113&referente=docentes> [Recuperado el 1 de diciembre de 2015]

Como puede apreciarse en la Figura 3, en los materiales didácticos agrupados en la categoría A.2, la impronta de lo visual es preponderante. Esto se evidencia, sobre todo, en el diseño, que no solo incluye colores diversos, varias imágenes, recuadros y gráficos, sino que también presenta una distribución de la información diferente a la de una página impresa tradicional. Así, la información no se distribuye necesariamente en uno o dos párrafos que ocupan toda la página, sino en recuadros colocados en diferentes partes de la página.

Por otra parte, entre las actividades propuestas para la clase se hace referencia a películas, es decir, material audiovisual, y a su relación con los contenidos desarrollados en los textos. Tal es el caso de la siguiente consigna:

¿Recuerdan la película Robin Hood, príncipe de los ladrones? Aquí vamos a trabajar con algunos de sus personajes.

Identifiquen cuáles de ellos eran nobles y señalen sus jerarquías. ¿Hay lazos de sangre o algún vínculo familiar manifiesto? ¿Entre quiénes?

La Figura 4 fue extraída de uno de los manuales del Ministerio de Educación dirigido a la educación rural. El volumen correspondiente a Lengua trabaja sobre todo con noticias de periódicos, ya que como objetivo final se busca que los alumnos realicen un diario mural. Para cotejar con una noticia del periódico, incluyen otra de tema similar tomada de un blog. Sin embargo, las actividades no plantean nada específico en relación con este género cibernético, sino que hacen foco exclusivamente en la temática periodística.



BLOC NOCTURNO
PÁGINA INTERACTIVA

blogs

LA VOZ BLOC NOCTURNO

4 de agosto de 2006

Montecristo

Hace más de 160 años, Alejandro Dumas terminaba de escribir su novela *El conde de Montecristo*. Un libro de más de 1.000 páginas que con el tiempo se convirtió en un clásico de la literatura universal. Seguramente, por ese entonces, el buen Alejandro no imaginaba que siglos después esa novela inspiraría una novela de televisión.

Pero lo cierto es que esa historia de traición y venganza resultó ser una buena fuente de inspiración para que *Telefé* disputara con suerte la pelea por el rating edición 2006.

Con Pablo Echarri y Paola Krum a la cabeza, *Montecristo* se ubica dentro de la tradición novelera: una trama central compleja, varias historias secundarias de peso y un sólido elenco de figuras populares pero prestigiosas a la vez. La combinación adecuada para que adolescentes y hombres no teman el ridículo al levantar la mano y asumir que se engancharon con una novela.

Uno de los condimentos fuertes de la novela, y que ha dado mucho que hablar, es la incorporación a la trama de hechos recientes de la historia argentina. Más precisamente, *Montecristo* es la primera tira diaria que aborda el tema de los desaparecidos de la última dictadura. Y lo que sorprende es que ese abordaje no es tangencial ni anecdótico.

En una encuesta realizada por *cordoba.net*, el apoyo en la que votaron 94 lectores, el 58 de los votantes se mostró a favor de la novela, mientras que el 41 por ciento dijo que el programa no le atrae. Como se ve, las preferencias están reñidas, entre los que disfrutaron o no de la dupla Echarri-Krum, los que piensan que la novela es innovadora y los que creen que es más de lo mismo, entre los que creen que se hace un buen abordaje de los hechos de la historia reciente y los que lo consideran "un golpe bajo".

1. ¿Cuándo fue escrita cada noticia, en relación con el inicio del programa?
2. ¿Qué relación guardan entre sí ambas noticias en cuanto a su contenido? ¿Qué diferencias podés señalar, sin embargo, entre una y otra?
3. Hojeá las notas de la sección de espectáculos de otros periódicos que consigas en la escuela. Prestá atención al contenido particular que se desarrolla en las notas sobre espectáculos, y hacé en tu carpeta una lista de temas propios de este tipo de notas y noticias.

Figura 4. Materiales impresos digitalizados con fuerte impronta de lo visual. Disponible en <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=108830&referente=docentes> [Recuperado el 1 de diciembre de 2015]

3.2. Materiales digitalizados con inclusión de tecnologías digitales

Los materiales agrupados en esta subcategoría son muy poco frecuentes en el corpus analizado. Este tipo de material didáctico se encuentra en el Portal Educ.ar, es decir, en un sitio de Internet y, a su vez, su lectura y/o el cumplimiento de las actividades que incluye involucran el uso de TIC por parte del docente y/o del estudiante. Más allá de estas características comunes, estos materiales presentan diferencias sustanciales respecto de su diseño y del modo de presentar lo textual. Veamos algunos casos.

Secuencia de actividades

Valencia: Capítulo III - Un instante en la patria de la felicidad

Tareas para el aula

Actividad 1

A lo largo del capítulo 3 de *Valencia* podemos apreciar cómo va modificándose la vida de los trabajadores a partir de la llegada del peronismo al poder. Poco a poco los sectores menos acomodados de la sociedad pudieron acceder a mejores condiciones laborales y también a mejores condiciones de vida. Para muchos trabajadores el peronismo era una posibilidad concreta para prosperar y alcanzar una vida más digna. Para otros era la encarnación del fascismo en la Argentina.

A partir de la lectura y el análisis de *Valencia* podemos trabajar diferentes aspectos de la historia de nuestro país, y de la de los inmigrantes que lo habitaron en el centenario de la patria.

Veamos qué podemos aprender a partir de *Valencia*:

Para responder a las siguientes preguntas, pueden ampliar sus conocimientos del período mirando [Los años peronistas](#), de [Canal Encuentro](#). Utilicen un editor de video como el Windows Movie Maker para escoger los fragmentos del video que les den información para contestar cada pregunta.

Figura 5. Materiales digitalizados con inclusión de tecnologías digitales. Disponible en <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=123450&referente=docentes> [Recuperado el 1 de diciembre de 2015]


La Figura 5 comprende, fundamentalmente, una actividad para trabajar con el tercer capítulo de una historieta interactiva titulada “Valencia”. A partir de la lectura y el análisis del capítulo, se propone apreciar cómo va modificándose la vida de los trabajadores a partir de la llegada del peronismo al poder.

En este ejemplo se presenta un diseño y una distribución de párrafos que remedan, en general, los de una página impresa tradicional. Sin embargo, la lectura de derecha izquierda y de arriba a abajo por momentos se encuentra interrumpida por la inclusión de hipertextos que invitan a los estudiantes a realizar un recorrido por otros sitios de Internet. En este sentido, algunas de las actividades propuestas solicitan mirar videos o consultar páginas para cumplir con las consignas. Por ejemplo:

Para responder a las siguientes preguntas, pueden ampliar sus conocimientos del período mirando Los años peronistas, de Canal Encuentro. Utilicen un editor de video como el Windows Movie Maker para escoger los fragmentos del video que les den información para contestar cada pregunta.

Un caso diferente es el de la Figura 6. Se trata de un material elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación para abordar los treinta y cinco años del golpe de Estado ocurrido el 24 de marzo de 1976. Esta producción comprende un afiche, armado con el mismo diseño de una página de la reconocida red social Facebook, un cuadernillo para el docente con información y propuestas de actividades que, entre otros aspectos, incluye el análisis del afiche.

Figura 6 a. Afiche. Material disponible en <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=111194&referente=docentes> [Recuperado el 1 de diciembre de 2015]



Consigna de debate y reflexión

- Proponemos que en un primer momento los estudiantes lean y discutan sobre la frase escrita sobre la bandera argentina “Los argentinos somos derechos y humanos”. Hay que explicar que esta era una consigna de la dictadura que intentaba poner freno a las denuncias de las violaciones a los Derechos Humanos.⁹ Algunas preguntas que pueden guiar el debate y la reflexión: ¿Qué les parece esta frase? ¿Qué creen que pensaba la mayoría de la población sobre esto? ¿Qué relación pueden establecer con la desaparición forzada de personas que ocurría en ese momento?
- En un segundo momento sugerimos que trabajen con los posteos que están debajo de la bandera y reflexionen sobre las siguientes preguntas: ¿Qué quiere decir un “secreto a voces”? ¿Qué implicó para la sociedad ese “saber a medias”?
- Otra posibilidad es que los estudiantes averigüen entre sus familiares, vecinos o amigos que hayan vivido durante la dictadura si recuerdan la consigna “Los argentinos somos derechos y humanos”? ¿En dónde la escucharon o la vieron? También que pregunten qué sabían o no sobre la desaparición forzada de personas.

Figura 6.b. Cuadernillo. Material disponible en <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=111194&referente=docentes> [Recuperado el 1 de diciembre de 2015]

Como se puede observar en la Figura 6, existe una diferencia significativa entre el diseño y la disposición de la información en el afiche y en el cuadernillo. El primero respeta el esquema de una página de Facebook, mientras que el planteo del segundo resulta similar al de una página impresa tradicional.

Ahora bien, en el afiche no se proponen actividades que involucren el uso de tecnologías digitales por parte de los estudiantes. En cambio, en el cuadernillo hay consignas para que el docente trabaje con los estudiantes a partir del afiche y algunas actividades proponen una reflexión crítica sobre la utilización de las tecnologías digitales. En este sentido, resulta interesante prestar atención a las siguientes consignas:

Consigna de reflexión sobre la propuesta

En un primer momento proponemos hacer un reconocimiento general del afiche y armar una primera discusión a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué observan en este afiche? ¿Qué les parece qué es y de qué se trata? ¿Les resulta familiar? ¿Qué les llama la atención y por qué? ¿Por qué una red social podría servirnos para recordar el 24 de marzo? [...]

Consigna de producción

Como mencionamos más arriba, este afiche está abierto a los diversos usos que cada docente quiera darle en función de sus propios intereses e inquietudes y del grupo de estudiantes con el que trabaje. En este sentido, puede trabajarse no solo en relación con lo que esta red social contiene, sino a partir de otras imágenes, textos, documentos y canciones o cualquier otro recurso que ustedes consideren pertinente o que les propongan buscar a los estudiantes. Sugerimos que los estudiantes elaboren un afiche con su propia réplica de red social y elijan nuevas imágenes y textos para incluir allí, que piensen cómo los organizarían y por qué.

En otras consignas, además de reflexionar en torno a los usos de las tecnologías digitales, se sugiere su empleo:

Otra posibilidad es que los estudiantes investiguen acerca de las historias de algunos de los nietos recuperados (pueden visitar el sitio web de Abuelas de Plaza de Mayo o buscar información en la prensa, libros y/o películas). www.abuelas.org.ar.

El último ejemplo que presentamos está tomado de una propuesta producida por el Ministerio de Educación de la Nación con actividades para ejercitar el uso de los tiempos verbales y reglas ortográficas. Al respecto, destacamos que la propuesta es realmente interactiva: se propone a los estudiantes seleccionar con el cursor la opción correcta y arrastrarla hasta la posición que corresponda o bien seleccionarla haciendo clic en la opción adecuada de entre las ofrecidas.

educar

Verbs en presente

Actividades para ejercitar los tiempos verbales y la correspondencia temporal en los modos imperativo y subjuntivo. Hay que seleccionar la opción correcta y arrastrar el verbo hasta la posición que corresponda.

Salir de

GRAMÁTICA

Verbos

Atrás Salir Listo

- Deciles que la puerta de una vez.
- Hacéte cargo para que se tranquilos.
- Celebren que el intercolegial.
- Supongamos que tu amigo.
- Cerrá la puerta para que no se
- Quedate quieto para que no nos tanto.
- Observá el cielo tal cual se
- Estudien con tiempo que los finales.
- Informen que se las actividades.
- Imaginemos que el mundial.

miren ganamos
cerrá queden
hubiera sido muestra
mostró resfríe
cierren resfriará
hayan mirado ganaste
llegan ganan
quedarán cancelan

Figura 7. Materiales digitalizados con inclusión de tecnologías digitales. Disponible en <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=60190&referente=docentes> [Recuperado el 1 de diciembre de 2015]

Cuando el alumno acierta se escuchan aplausos y se pasa a la pantalla siguiente, pero cuando se equivoca lo único que se le proporciona es la corrección. No hay explicaciones que le permitan comprender el porqué del error ni tampoco existe ninguna retroalimentación que posibilite entender el sentido de la actividad que está realizando. Se trata de una propuesta sumamente básica, en primer lugar, por el nivel de los estudiantes, ya que se adaptaría más para niños de la escuela primaria y, en segundo lugar, porque se basa en un recurso tecnológico -arrastrar o clicar un elemento- muy elemental, que no implica el desarrollo de ninguna habilidad cognitiva superior.

CONCLUSIONES

En este artículo hemos presentado resultados preliminares del análisis cualitativo iniciado en el segundo semestre 2015 de una serie de recursos del portal Educ.ar, que se caracterizan por proponer actividades de lectura para las asignaturas *Historia y Lengua y Literatura* del nivel secundario. Con el objetivo de explorar en los materiales seleccionados el aprovechamiento de las tecnologías digitales, el análisis se ha realizado relevando la inclusión o no de TIC en los materiales y considerando tres aspectos fundamentales de estas tecnologías: multimedialidad, hipertextualidad e interactividad.

El análisis efectuado sobre la muestra seleccionada ha mostrado que la inclusión de tecnologías digitales no es aún frecuente ni significativa. En este sentido, los recursos seleccionados se presentan más como versiones digitalizadas de materiales impresos que como materiales específicamente diseñados para satisfacer los requisitos del contexto digital.

Es importante destacar que estos hallazgos, iniciales y circunscriptos al pequeño corpus analizado, no se proponen cuestionar el papel pionero en el área y la indudable importancia que el Portal Educ.ar ha tenido (y esperamos siga teniendo) como entorno de socialización de contenidos relacionados con las diversas áreas del conocimiento. Por el contrario, valoramos positivamente la tarea emprendida desde el Portal a fin de promover la inclusión de nuevas herramientas y modalidades tecnológicas en la

enseñanza sin resignar su calidad. Los hallazgos de nuestra investigación, aún en nivel sumamente inicial, al mismo tiempo que valoran los logros, proponen profundizarlos y, en función de las múltiples y hasta hace relativamente poco tiempo impensadas posibilidades que abren los nuevos horizontes tecnológicos, estimulan a repensar algunas aristas que podrían ser optimizadas.

En este sentido, en función de lo que hemos analizado, acordamos con lo sugerido por Alvarez Cadavid y Alvarez (2012), en cuanto a que la virtualidad por sí sola no lleva a que se aprovechen las tecnologías digitales y sus características en materiales diseñados para la educación. La disponibilidad técnica de herramientas, documentos, videos e imágenes no asegura su inclusión genuina (Maggio, 2012) con sentido didáctico en procesos formativos, ni permite comprender el potencial simbólico que cada uno de esos elementos representa y posibilita dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, considerando que las propuestas educativas mediadas por tecnologías digitales son cada vez más frecuentes se vuelve necesario que el diseño de materiales para la enseñanza, fundamentalmente aquellos que circulan en portales y entornos mediados por TIC, contemple la integración de formatos digitales que permitan potenciar la multimedialidad, la hipertextualidad, la flexibilidad y la interactividad entre los usuarios. Esto contribuirá no solo con la formación de los estudiantes en aspectos técnicos y funcionales de las herramientas informáticas, sino también con el desarrollo de una mirada crítica sobre estas y con una comprensión de cómo se producen, circulan y consumen los textos en el contexto tecnológico actual (Buckingham, 2008).

Teniendo en cuenta esta necesidad, consideramos oportuno compartir algunas reflexiones surgidas a la luz de nuestra investigación, relativas a futuros diseños de este tipo de materiales, a saber:

- en principio, sostenemos que la potencialidad de los recursos digitales merece ser explorada por los docentes a fin de generar materiales que estimulen el desarrollo de habilidades cognitivas elaboradas, como la relación entre

argumentos, la formulación y contrastación de hipótesis, la resolución de problemas de complejidad variable según los niveles, entre otras;

- por otra parte, como ya han señalado González López Ledesma y Álvarez (2014), juzgamos necesario orientar las actividades mediadas por tecnologías a la realización de proyectos, secuencias o unidades didácticas para el logro de aprendizajes específicos vinculados a los contenidos del currículo;
- en relación con esto, sería interesante que se promueva también el diseño de comunidades de conocimiento mediadas por tecnologías digitales, ya que el trabajo colaborativo fomenta el desarrollo del aprendizaje complejo y de las habilidades cognitivas de los estudiantes;
- asimismo, otro de los aspectos que no ha sido suficientemente explorado en relación con la generación de recursos digitales es la posibilidad de desarrollar herramientas complejas para una educación que apunte a poblaciones con formaciones heterogéneas. En este sentido, pensamos en actividades diseñadas para ser resueltas en forma relativamente autónoma por parte de los estudiantes y con posibilidades de repetición las veces que lo consideren necesario hasta alcanzar el nivel general del grupo (tal como se explora en Giammatteo et. al. 2017). De este modo, la flexibilidad que ofrecen estos recursos permitiría el desarrollo de actividades adaptables a las diversas necesidades de distintos grupos o a diferentes casos de un mismo grupo, en el que los estudiantes presenten carencias disímiles.

En definitiva, las nuevas tecnologías de la comunicación abren múltiples caminos y parece importante asumir el compromiso de recorrerlos y explorar así distintos usos de los nuevos formatos digitales, a fin de entablar un diálogo entre las posibilidades de las tecnologías y las necesidades relativas al abordaje de contenidos disciplinares de la enseñanza.

En futuras etapas de esta investigación, nos proponemos avanzar centrándonos en los enfoques didácticos y metodológicos implicados en las actividades de lectura propuestas no solo para las dos asignaturas estudiadas, sino también en las de otras

áreas, a fin de establecer un diagnóstico más amplio de los materiales del corpus analizado. De este modo, nuestro objetivo no es solo ampliar cuantitativamente el corpus, sino también en lo relativo a las áreas de exploración, a las posibilidades de diseño, a las habilidades cognitivas involucradas y a los tipos de tareas propuestas, para todo lo cual tendremos en cuenta las modificaciones que se han realizado recientemente en el Portal Educ.ar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Cadavid, G. (2010). Contenidos digitales para la educación: de los productos didácticos a los procesos de comunicación para el aprendizaje. En M. E. Giraldo Ramírez y B. López Vélez. *Monográfico de la Maestría en Educación N° 2* (pp. 69-79). Medellín: UPB.
- Álvarez Cadavid, G. y Álvarez, G. (2012). Análisis de ambientes virtuales de aprendizaje desde una propuesta semiótico integral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 72-87. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-alvarez2.htm>
- Area Moreira, M. (2004). Los medios de enseñanza o materiales didácticos. Conceptualización y tipos. En M. Area Moreira. *Los medios y las tecnologías en la educación*, (pp. 81-103). Madrid: Pirámide.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Burbules, N. y Callister, T. (2001). *Educación. Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica Editorial.
- Cobo Romani, C. y Pardo Kuklinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona, México DF: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso.
- Doueihi, M. (2010). *La gran conversión digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giammatteo, M.; Bonorino, P.; Cuñarro, M.; De Bin, E.; Giollo, N; Kaller, A.;... Trombetta, A.M. (2017). Gramática 2.0: Notas acerca de la implementación de una plataforma Moodle para su enseñanza. En A. Parini y M. Giammatteo, M. (2017). *El lenguaje en la comunicación digital. Aspectos interaccionales y discursivos*. Madrid: Editorial Académica Española.

- González López Ledesma, A. y Álvarez, G. (2014). Hacia una tipología de propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura con inclusión de TIC. *Apertura* 6(2), 116-127. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/531>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Imperatore, A. (2009). Cambios de concepción y usos acerca de los materiales didácticos para la educación superior en entornos virtuales. En S. Pérez y A. Imperatore. *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico-metodológicas* (pp. 352-366). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Lavandera, B. (1985). *Curso de lingüística para el análisis del discurso*. Buenos Aires: Centro de Editor de América Latina.
- Levy, P. (2007). *Cibercultura*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Litwin, E. (2003). *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Portal educativo Educ.ar*. Recuperado de <https://www.educ.ar/>
- Pajares Tosca, S. (2003). *Literatura Digital. El paradigma hipertextual*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

¹ Mabel Giammatteo es doctora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. En la Facultad de Filosofía y Letras de dicha universidad se desempeña como Profesora Titular de *Gramática*. En la Universidad del Salvador dicta un *Seminario de Gramática* y en el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” coordina la Diplomatura Superior en Ciencias del Lenguaje. Fue Profesora invitada en varias universidades del exterior y dicta seminarios de grado y posgrado en universidades argentinas. Dirigió ocho proyectos sobre léxico, gramática y aprendizaje (SECyT, UBA y PICT). Entre sus publicaciones destacan *¿Cómo se clasifican las palabras?*, en coautoría con H. Albano, con quien también coordinó *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para la enseñanza basado en estrategias múltiples*. En relación con la comunicación mediada por tecnologías publicó junto con A. Parini *Lenguaje, discurso e interacción en los espacios virtuales* y *El Lenguaje en la comunicación digital* y con Gubitosi y Parini, *El español en la red*.

² Guadalupe Álvarez es doctora en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo. Actualmente se desempeña como investigadora adjunta en el Conicet y como investigadora docente adjunta en la Universidad Nacional de General Sarmiento donde dicta el Taller de Lectoescritura, Tecnología Educativa y Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Ha realizado diversas estancias académicas en el exterior y ha dictado seminarios de posgrado en diversas universidades argentinas y también extranjeras. Hace varios años está dedicada al estudio de la enseñanza de la lectura y la escritura mediada por tecnologías digitales e interactivas en diferentes niveles educativos y sobre el tema ha publicado innumerables artículos en revistas especializadas. Se pueden ver detalles de su perfil en <https://www.linkedin.com/in/guadalupe-alvarez-84627b36/> y <https://conicet-ar.academia.edu/GuadalupeAlvarez>