

Aspectos verbales, multimediales e hipertextuales en entornos virtuales de aprendizaje.

Alvarez, Guadalupe y Alvarez Cadavid, Gloria.

Cita:

Alvarez, Guadalupe y Alvarez Cadavid, Gloria (2010). *Aspectos verbales, multimediales e hipertextuales en entornos virtuales de aprendizaje*. XI Jornadas del Maestro Investigador. Facultad de Educación, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/61>

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



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>.



Octubre 28, 29 y 30

ASPECTOS VERBALES, MULTIMEDIALES E HIPERTEXTUALES EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Elementos para un análisis semiótico integral

Guadalupe Álvarez

galvarez@ungs.edu.ar , gggalvarez@gmail.com

Gloria Álvarez Cadavid

gloria.alvarez@correo.upb.edu.co

Resumen

Varias investigaciones han indicado que los mensajes que combinan lo verbal con otro tipo de aspectos (e.g. imágenes o animaciones) son guardados de dos modos diferentes en el cerebro y hay más posibilidades de que se recuerde la información. En este sentido, se ha considerado que, en las prácticas docentes, se deberían tener en cuenta otros aspectos además de lo puramente verbal. Sin embargo, esos aspectos están ausentes en muchos cursos que integran tecnologías. Incluso, si bien existe una amplia variedad de perspectivas y modelos dedicadas al estudio de la educación online, todos están centrados en el análisis de los aspectos verbales, pero no consideran la relación de estos aspectos con otros de diferente naturaleza, como las imágenes e, incluso, lo hipertextual. Con el objeto de contribuir a entender estas relaciones, el presente trabajo se propone analizar los modos en que se presentan las actividades en entornos de aprendizaje en Red. Para ello, desde el análisis del discurso multimedial, se estudiaron una serie de cursos de formación online. Una de las observaciones principales de este análisis es que las actividades suelen presentarse en los foros a partir de aspectos exclusivamente verbales; solo en raras ocasiones, se anticipan en las etiquetas de las materias y/o se presentan en las herramientas de "Actividad" de las plataformas. Independientemente de ello, es casi inexistente el uso de recursos multimediales.

VERBAL, MULTIMEDIAL AND HYPERTEXTUAL ASPECTS ON VIRTUAL LERNING ENVIRONMENTS.

Elements to semiotic and integral analysis

Abstract

Some investigations have pointed the fact that messages that combine verbal



Octubre 28, 29 y 30

with other kind of resources such as images or animation, are kept on the brain in two different ways, and that they're more likely to be remembered by the user. Regarding the later, is being considered that other kind of media should be implemented on teaching practices, besides the verbal component. However, most courses that integrate technologies lack of such components.

Moreover, it's true that there is a wide variety of perspectives and models dedicated to study online education, but all of them are centered on analyzing verbal aspects, letting aside the relation between speech and others of different nature such as images or even hypertexts.

With the purpose of shading some light on the understanding of these connections, this job aims to analyze the way in which different activities are presented on network learning environments. To do so, some online courses were studied from the perspective of multimedial language and one of the main observations came from the forums and how most activities are presented on a verbal way using this learning space; is just in rare occasions that this activities are introduced using labels or the native "Activities" tools of the platforms.

Independent from all of this, there's almost a nonexistent presence of multimedial resources.

Palabras clave: Análisis del discurso multimedial, recursos multimediales, análisis verbal, ambientes de aprendizaje, mediación, actividad.

Trayectoria profesional y afiliación institucional del autor o los autores*

Guadalupe Alvarez

Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata y Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo. Actualmente se desempeña como investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (<http://www.ciafic.edu.ar/>), y también como investigadora docente en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (<http://www.ungs.edu.ar/>) (Buenos Aires, Argentina). Desde hace unos años se dedica al estudio del discurso didáctico, presencial y *online*. También está interesada en la didáctica de la lengua en ámbitos preuniversitarios.



Octubre 28, 29 y 30

Gloria María Álvarez Cadavid

Profesora de la Universidad Pontificia Bolivariana desde 1998 en las Facultades de Comunicación Social y Educación. Comunicadora Social (1994), con Maestría en Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Educación de la Universidad Nacional Estudios a Distancia (UNED) de Madrid, España. Desde 2003 Investigadora del Grupo de Investigación en Educación en Ambientes Virtuales (EAV) de la Facultad de Educación. Ha publicado artículos y libros en temáticas específicas como la educación en ambientes virtuales; la relación, comunicación y educación; los foros virtuales y los usos y apropiación de TIC. Actualmente realiza su tesis doctoral dentro del programa de Procesos de Formación en Espacios Virtuales de la Universidad de Salamanca, España.



Octubre 28, 29 y 30

ASPECTOS VERBALES, MULTIMEDIALES E HIPERTEXTUALES EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Elementos para un análisis semiótico integral

1. Introducción

Varias investigaciones (e.g. Braden, 1996; Horton, 1994) han indicado que los mensajes que combinan lo verbal con otro tipo de aspectos (e.g. imágenes o animaciones) son guardados de dos modos diferentes en el cerebro y hay más posibilidades de que se recuerde la información. En este sentido, se ha considerado que, en las prácticas docentes, se deberían tener en cuenta otros aspectos además de lo puramente verbal, como los conocimientos existentes sobre los aspectos visuales (Avgerinou, 2009). Sin embargo, esos aspectos no solo están ausentes en muchos cursos que integran tecnologías (Sosa, 2009); sino que la investigación sobre los aspectos visuales en la enseñanza universitaria es aún incipiente (Felten, 2008). Incluso, si bien existe una amplia variedad de perspectivas y modelos dedicados al estudio de la educación online (e.g. Bullen, 1997; Constantino, 2007; Garrison y Anderson, 2005; Gunawardena y otros, 1997; Sánchez-Upegui, 2009; Silva, 2006), todos están centrados en el análisis de los aspectos verbales, pero no consideran la relación de estos aspectos con otros de diferente naturaleza, como las imágenes e, incluso, lo hipertextual. Con el objeto de contribuir a entender estas relaciones, y en especial algunas propuestas para abordar su investigación, el presente trabajo se propone analizar los modos en que se presentan las actividades en entornos de aprendizaje en Red. Para ello, desde el análisis semiótico integral, se estudia una serie de cursos de formación online.

2. Sobre las características de los textos digitales: multimedialidad, hipertextualidad e interactividad

Si bien algunos autores (Ong, 1993) han señalado que la computadora es una forma de tecnologizar la palabra al igual que la escritura o la imprenta, otros han establecido importantes diferencias entre la página impresa y la página web (Baldry y Thibault, 2004; Gros Salvat, 2000; Kress, 2004).



Octubre 28, 29 y 30

Baldry y Thibault (2004), por ejemplo, han caracterizado la página web como una unidad visual y espacial que se presenta en la pantalla de una computadora. Este tipo de página tiene, por un lado, características típicas de una página impresa. En particular, puede ser leída de derecha a izquierda y de arriba abajo, lo que permite un acceso a su significado potencial a partir de la especificación de posibles vías de lectura. Pero, también, la página web tiene peculiaridades que le brinda la pantalla, como la multimedialidad, la hipertextualidad y, en relación con lo anterior, el alto grado de interactividad.

Son estas características de la página web las que le otorgan una nueva vigencia a la reflexión sobre las formas en que se construyen los sentidos y los significados de lo que se aprende, así como a la reflexión sobre las perspectivas para abordar su estudio.

3. Sobre la multidimensionalidad de los contenidos digitales en ambientes de aprendizaje

Si bien seguimos hablando de la tradicional triada pedagógica, docente–estudiante–contenidos, las mediaciones se han ampliado y con ellas las posibilidades de interacción o situación comunicativa por la cual se construye el sentido en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se hace necesario comprender las mediaciones desde enfoques más amplios, como el de las hipermediaciones que propone Scolari (2008), quien actualiza los estudios de la comunicación dentro de lo que son hoy las posibilidades de los medios digitales y las mediaciones que comportan.

Estamos frente a un cambio de paradigma comunicacional, que ya no funciona de acuerdo con las teorías de la recepción sino a partir de un concepto de comunicación que se aborda desde las nuevas posibilidades de la comunicación digital interactiva, la cual contempla múltiples formas de establecer vínculos entre sujetos (Scolari, 2008). Lo anterior implica que el estudio de las maneras en que se construyen los sentidos y los significados de lo que se aprende requiere investigar, entre otros aspectos, la multimedialidad, la hipertextualidad y sus mediaciones.

4. Elemento para una propuesta de análisis semiótico integral

Cuando se habla de una propuesta generalmente se debe optar por incluir o excluir aspectos y como tal esta propuesta está así planteada. Se proponen los siguientes elementos:

1. Interfaz:

- a. La coherencia del entorno de la interacción: incluye un análisis de la adecuación de los aspectos gráficos a la situación comunicativa que plantea la interfaz.



Octubre 28, 29 y 30

- b. La comunicabilidad de la función (affordances), es decir, qué tan bien están diseñadas las instrucciones para saber y para hacer, esto se refiere a la manera más adecuada en que un objeto comunica su función.
 - c. Las representaciones de la interfaz de acuerdo a los roles docente y estudiante.
 - d. El tipo de interactividad que se propicia.
2. Las hipermediaciones:
- a. La hipertextualidad: con este solo tema se tendría un análisis bastante amplio de la comunicación digital, aquí se incluye y se brindan algunos aspectos que podría hacer parte de un análisis en este sentido: estructura de los contenidos, tipo de vinculación con otros textos (intertextualidad, extratextualidad, intratextualidad), niveles de complejidad de los textos usados en la propuesta formativa.
 - b. Convergencia de medios: cómo se integran los distintos lenguajes dentro de la propuesta formativa de acuerdo a los recursos utilizados en dicha propuesta.

Nótese que de alguna manera el análisis desde las hipermediaciones incluiría de suyo la interfaz, sin embargo aquí se muestran por separado.

5. Metodología

La metodología es de carácter netamente cualitativo (Constantino, 2002; Vasilachis de Gialdino, 2007) y encuadrable en la propuesta de análisis semiótico integral descripta más arriba.

Lo que se presenta aquí es una fase exploratoria de carácter descriptivo que se quiere profundizar en análisis posteriores.

El corpus de la investigación proviene del Máster interuniversitario en formación de profesorado de calidad para la docencia preuniversitaria (MIFORCAL), en particular de una de sus orientaciones: Ciencias Sociales y Humanas. Las materias son las siguientes: 1) Didáctica de las Ciencias Sociales, 2) Laboratorio de las Ciencias Sociales, 3) Fundamentos Histórico Epistemológicos de las Ciencias Sociales, 4) Didáctica de las Ciencias Humanas, 5) Laboratorio de Didáctica de las Ciencias Humanas, 6) Fundamentos Histórico-Epistemológicos de las Ciencias Humanas, 7) Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, 8) Laboratorio de Investigación en Ciencias Sociales y 9) Fundamentos de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanas. Cada una de estas materias se desarrolla en un recuadro (módulo) de la plataforma.



Octubre 28, 29 y 30

Esta investigación se lleva a cabo a partir de los siguientes pasos:

- Recolección y sistematización del corpus;
- Observación y lectura analíticas y sucesivas de las materias;
- Reconocimiento del lugar en que se plantean las actividades y caracterización teniendo en cuenta algunos aspectos fundamentales de la interfaz y las hipermediaciones señaladas en el apartado anterior.

6. Análisis

6.1. Sobre la interfaz

6.1.1. Estructura de la orientación

La página de esta Orientación comprende tres columnas, dos pequeñas a los costados y una más ancha en el centro, como muestra la Figura 1.



Figura 1. Estructura de la orientación en Ciencias Sociales y Humanas.

Como se puede observar, en la primera columna aparece el listado de tipo de actividades, un buscador de foros y un espacio de administración en el que figura una lista de los recursos (e.g. foros).

En la tercera, se incluyen diferentes recuadros con distintas funciones: novedades, usuarios en línea, actividad reciente, glosario.



Octubre 28, 29 y 30

En la segunda, y más ancha, se encuentra el denominado *diagrama de temas*, que comprende un recuadro inicial de presentación de la orientación y luego un recuadro por cada materia.

El recuadro inicial incluye una imagen y dos foros, uno de novedades y otro de presentación. Además, al final de la cursada, se añade, en la parte posterior del recuadro, información sobre la presentación de los proyectos finales. Los recuadros de cada materia presentan diferentes diseños, en donde predomina la información textual.

6.1.2. Estructura de cada materia de la orientación

El análisis muestra dos tipos de estructura de cada materia, de acuerdo con la cantidad y la clase de recursos que incluyen.

Por un lado, se encuentran las materias con un recuadro general, sin divisiones internas, como el Laboratorio de Ciencias Sociales de la Figura 2:

The screenshot displays a course management system interface. On the left, there is a sidebar with navigation options like 'Asignar roles', 'Grupos', 'Copia de seguridad', 'Restaurar', 'Importar', 'Reiniciar', 'Informes', 'Preguntas', 'Escalas', 'Archivos', 'Calificaciones', and 'Desmatriricular en CSH'. Below this are sections for 'Mis cursos', 'Calendario', and 'Usuarios en línea'. The main content area shows two modules:

- Módulo 1: Laboratorio de las Ciencias Sociales**
 - Docente: Prof. Ana Táu - UNISUL, Brasil
 - Tutor: Mag. Vania Ben, Brasil
 - Inicio del Módulo: lunes 6 de Abril de 2009
 - Duración: 2 semanas, hasta el 19 de Abril de 2009
 - Materiales: Laboratorio de CS - Guía Didáctica, Laboratorio de CS - Documento de Lectura
 - Actividades: Primera Semana, Segunda Semana
- Módulo 2: Didáctica de las Ciencias Sociales**
 - Docente: Dr. D. Jesús Jiménez Martín
 - Tutor: Prof. Magister María Teresa Gaona, Universidad Católica, Paraguay.
 - Inicio del Módulo: lunes 16 de Marzo de 2009
 - Duración: 3 semanas, hasta el 5 de Abril de 2009
 - Actividades: Foro General - Consignas, comunicaciones, etc., Material de Didáctica de las CS - completo - PDF

On the right side, there is a 'Actividad reciente' section showing activity logs and a 'Usuarios en línea' section showing the number of active users.

Figura 2. Ejemplo de materia sin divisiones internas.

En estos casos, el recuadro general de la materia presenta los siguientes elementos: 1) etiqueta para el título de la materia y datos sobre la misma (docente, tutor/a, fecha de inicio del módulo y duración); 2) materiales (fundamentalmente en .pdf). Solo en algunos casos, los materiales aparecen separados por semana; y 3) foros.

Por otro lado, se encuentran las materias con divisiones internas en el recuadro que le corresponde. Un ejemplo de este caso es el Laboratorio de Investigación en Ciencias Sociales:



Octubre 28, 29 y 30



Figura 3. Ejemplo de materia con divisiones internas.

En estos casos, el recuadro general de cada materia presenta los siguientes elementos: 1) etiqueta para el título de la materia y programa, y 2) un módulo por cada semana, esto genera subdivisiones del recuadro general. En cada módulo se presenta: una etiqueta que describe el objetivo de la semana, las fechas relevantes, las actividades y los foros; materiales para la semana; foros de la semana (en muchos casos, más de uno); actividades de aplicación.

Es posible sugerir, de manera aún provisoria y no definitiva, que las diferencias en el diseño de las materias responden a lógicas diferentes de situarse en un soporte electrónico. En el primer caso, las materias sin divisiones internas, quien ha diseñado la materia no ha considerado todos los recursos y herramientas que brinda el medio electrónico y, en este sentido, no parecería estar regido por la lógica de la pantalla. Por el contrario, quien diseña materias con divisiones internas y emplea diversos recursos y herramientas parecería movilizado por la lógica de la pantalla.

6.2. Sobre las hipermediaciones, particularmente la presentación de las actividades

Aquí expondremos brevemente algunas observaciones relativas a la presentación de las actividades.

En particular, notamos que hay dos espacios fundamentales de plantear las actividades.

En casos de materias sin divisiones internas, las intervenciones en los foros son los espacios fundamentales de presentación de las actividades, ya sea aquellas que los estudiantes deben resolver fuera del foro como aquellas que deben resolver en el foro. Es usual, incluso que en las intervenciones de los profesores o los tutores se incluyan diferentes acciones. Por ejemplo, en



Octubre 28, 29 y 30

las intervenciones de apertura de este tipo de materia suelen incluirse tanto la presentación de la materia y el tutor, como las diferentes actividades.

Ejemplo 1

Hola a todos:

Bienvenidos a este nuevo espacio de formación, que está en íntima sintonía con el desarrollo del módulo anterior.

Encontrarán en nuestra carpeta tres documentos:

la Introducción al estudio del módulo, en la que el prof. García Castillo, especifica los objetivos que guiarán el presente estudio de la didáctica de las Ciencias Humanas.

Módulo 1: El diseño del proyecto educativo y la programación en el aula; y el

Módulo 2: El modelo del Humanities Curriculum Project.

Teniendo en cuenta que contaremos con tres semanas les propongo durante esta primera semana y hasta el día viernes, realizar una lectura atenta y crítica del módulo 1 y 2 a fin de identificar aquellos conceptos claves de la propuesta de didáctica y propiciar una discusión y definición de los mismos.

A este trabajo lo orientaremos a través de la participación en el foro en el que cada uno planteará su listado, definiciones, consultas y observaciones, que luego se transcribirán al Glosario (pero exclusivamente para los conceptos que requieran clarificación), tal como vienen trabajando en los módulos anteriores.

Para dar inicio al trabajo les propongo definir Didáctica y explicar la relación que existe entre didáctica y currículum.

A leer y participar.

Saludos, Rosa.

En cambio, en los casos de materia con divisiones internas, por semanas, las diversas acciones se plantean en espacios diferentes. Así, la actividad que los alumnos deben realizar fuera del foro se anticipa en la etiqueta de la semana (Ejemplo 2) y luego se propone a partir de un



Octubre 28, 29 y 30

espacio específico llamado Actividad (Ejemplo 3), mientras que las intervenciones del foro se reservan para las actividades que los alumnos deben realizar en los foros (Ejemplo 4).

Ejemplo 2

Durante la segunda semana (del 11 al 18 de septiembre), nuestro trabajo consistirá en analizar diferentes opciones teóricas y metodológicas en el proceso de una investigación concreta. Las actividades para el logro de este objetivo se realizarán en el siguiente orden:

- 1º) Elaboración de la tarea de aplicación 2 (para la cual deberán adoptar el rol de un investigador que toma decisiones metodológicas).
- 2º) Una vez entregada la tarea de aplicación, lectura y análisis de la segunda parte del módulo. Para acompañar esta tarea se abrirá un foro de debate.

Ejemplo 3

Para realizar esta tarea deben imaginar que son los investigadores responsables de la investigación presentada en la primera parte del módulo (es decir, la investigación realizada por Darío Soria).

Les pedimos entonces que, como si fueran los investigadores, escriban un texto breve (aproximadamente 500 palabras) que describa la manera en que desarrollarían la investigación: cómo plantearían la relación sujeto-objeto o sujeto-sujeto, qué técnicas de recolección de datos emplearían, etc.

IMPORTANTE:

- Por favor, al subir la tarea, nombren el archivo de la siguiente manera: Apellido actividad 2. Por ejemplo, Mora Actividad 2.
- Por favor, suban esta tarea, a más tardar, martes 16 a la mañana. Así podemos continuar con el desarrollo de esta unidad.

Ejemplo 4

Reflexiones metodológicas

de Gastón Rodríguez - martes, 9 de septiembre de 2008, 04:27



Octubre 28, 29 y 30

La presentación paulatina de metodologías cualitativas serán motivo de reflexión y confrontación en este foro. El planteo se resume en hallar las respuestas a las siguientes cuestiones:

¿Qué caracteriza a los métodos cualitativos?

¿Qué criterios metodológicos debe tener un investigador al diseñar y aplicar estrategias cualitativas?

¿Cuándo y cómo un fenómeno social debería ser estudiado con metodologías cualitativas?

6.3. Observaciones generales

De acuerdo a lo relevado aquí, parecería posible elaborar mensajes breves y puntuales en las intervenciones de apertura de los foros (y cumplir así con los requerimientos para un mensaje electrónico adecuado)¹ si, por un lado, estos mensajes se orientan específicamente hacia la comunicación de la actividad que se debe cumplir en el foro y, por otro lado, el resto de las acciones (presentación de la materia, del módulo y de sus actividades) se realizan en otros espacios o recursos didácticos de las plataformas. Un claro ejemplo de esta posibilidad es la división de la materia en módulos semanales y el aprovechamiento de la etiqueta de los módulos para la presentación de los objetivos y las actividades de cada semana.

También se observa que los textos son de tipo instructivo, muy centrado en la explicación de la actividad; los contenidos están soportado en textos digitalizados tradicionales, es decir que no está precisamente pensados para aprovechar las posibilidades comunicativas de los formatos digitales del audio y el video y menos de la estructuración hipertextual en la producción de los mismos.

¹ La comunicación eficaz en red requiere ciertas condiciones particulares teniendo en cuenta que los mensajes son escritos y se carece del soporte corporal. Por este motivo, Banzato (2002) considera que las personas participantes, y fundamentalmente los responsables de la tutoría, deben seguir ciertas reglas para que la comunicación se logre con éxito. Entre otras sugerencias, la autora propone personalizar el mensaje, construirlo de acuerdo con los conocimientos de quienes lo reciben, expresar de manera adecuada los sentimientos y las emociones. También recomienda que el mensaje sea claro, completo y apropiado. En este sentido, Morkes y Nielsen (1997) también han sugerido que la escritura en pantalla debería estar guiada por normas que organicen minuciosamente la información y entre estas normas destacan la necesidad de proveer la cantidad justa de información.



Octubre 28, 29 y 30

7. Conclusiones

Con el objeto de contribuir con la comprensión de las relaciones los aspectos verbales con otros de diferente naturaleza, como las imágenes e, incluso, lo hipertextual, en el presente trabajo analizamos, a partir de una propuesta que denominamos análisis semiótico integral, los modos en que se presentan las actividades en entornos de aprendizaje en Red. A partir de este análisis, elaboramos algunas conclusiones:

- Si bien los aspectos que se proponen dentro de un análisis integrado como el expuesto pueden resultar complejos y extensos, hoy es necesario que se contemple en el diseño de cursos y su puesta en escena en ambientes virtuales la integración de formatos comunicativos que permitan potenciar la interacción entre docentes y estudiantes. Lo que se observa en esta primera etapa exploratoria dentro de estos cursos es un predominio de los textos con instrucciones o indicaciones descriptivas de las actividades que deberán realizar los estudiantes. Los espacios que concentran la interacción entre sujetos están limitados al foro, herramienta mas usada como estrategia didáctica para las discusiones. Los aspectos audiovisuales tampoco son de uso frecuente, las imágenes usadas son mas un recurso gráfico complementario de la presentación dentro de las etiquetas que un recurso con fines de fortalecer los aspectos cognitivos del procesamiento de la información.
- De acuerdo con la exploración de la literatura sobre análisis de la interacción, existe una amplia gama de propuestas de análisis centrada principalmente en las discusiones, en especial, asincrónicas en foros. Una de las razones por la cual hay un marcado interés investigativo en los foros es por la renovación de las prácticas comunicativas que estos ambientes implican, pero sobre todo por las ventajas que se tienen en el registro de conversaciones que permiten un estudio mas detallado de la comunicación de base textual que se produce en ellos. Así, son varias las propuestas de analisis de la interacción en foros (Gross Salvat & Adrián, 2004; Gross Salvat & Silva, 2006; Gunawardena, Lowe, & Anderson, 1997; Hara, Bonk, & Angeli, 1998; Marra, Moore, & Klimczak, 2004; Newman, Webb, & Cochrane, 1996; Pérez I García, 2002; Roblyer & Wiencke, 2003; Tutty & Klein, 2007; Verdú & Sanuy Burgus, 2006) no así los análisis integrados que incluyan ademas las distintas mediaciones comunicativas provenientes de los diversos formatos y sus posibilidades expresivas, aspectos menos frecuentes dentro de los análisis.
- Dado que el desarrollo de propuestas formativas en ambientes virtuales es cada vez más frecuente, se hace necesario una formación de docentes y estudiantes para la comprensión y la potenciación de mediaciones comunicativas que permitan mejores interacciones entre lo que se ha denominado la triada pedagógica (docentes –



Octubre 28, 29 y 30

estudiantes – contenidos). No se trata de usar herramientas, documentos, videos, imágenes porque exista la posibilidad técnica del hacerlo, el asunto pasa mas por la comprensión del potencial simbólico que cada una de ellas representa y posibilita dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo que hoy se observa en los cursos es que aún queda un camino por recorrer en este sentido.



Octubre 28, 29 y 30

Bibliografía o cibergrafía*:

Avgerinou, M. D. (2009). Re-viewing visual literacy in the “Bain d’Images” era. *TechTrends*, 53(2), 28–34. Springer: Nueva York.

Baldry, A. Thibault, P. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. Londres: Equinox.

Braden, R. (1996). Visual literacy. En D.H. Jonassen (Ed.) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New York: Simon and Schuster Macmillan.

Bullen, M. (1997). *A case study of participation and critical thinking in university-level course deliverable by computer conferencing*. Vancouver: University of British Columbia.

Constantino, G. D. (2007). Modalidades comunicativo-discursivas de participación en comunidades virtuales de aprendizaje: una propuesta para la evaluación formativa. *Revista Aled*, 7-15.

Constantino, G. D. (comp.) (2002). *Investigación Cualitativa & Análisis del Discurso en Educación*. Catamarca: Universitaria.

Djonov, E. 2007. Website hierarchy and the interaction between content organization, webpage and navigation design: A systemic functional hypermedia discourse analysis perspective. *Information Design Journal* 15(2):144-162.

Felten, P. (2008). Visual literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(6), 60–64.

Garrison, D.R y Anderson, T. (2005) *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y Práctica*. Barcelona: Octaedro.

Gross Salvat, B., & Adrián, M. (2004). Estudio sobre el uso de foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en enseñanza superior. *Revista Teoría de la Educación*, 5. Recuperado a partir de http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros_adrian.htm

Gross Salvat, B., & Silva, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (16). Recuperado a partir de <http://www.um.es/ead/red/16/gros.pdf>

Gunawardena, C. y otros. (1997). Analysis of a global online debate and the development o fan interaction análisis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17, 397-431.



Octubre 28, 29 y 30

- Gunawardena, C., Lowe, C., & Anderson, T. (1997). Analysis on global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397-431.
- Halliday, M. A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hara, N., Bonk, C. J., & Angeli, C. (1998). Content Analysis of Online Discussion in an Applied Educational Psychology. *Instructional Science*, 28(2), 115-152.
- Horton, W. (1994). *The icon book: Visual symbols for computer systems and documentation*. Toronto, ON: John Wiley & Sons.
- Kress, G. (2004). Reading Images: Multimodality, Representation and New Media. Recuperado el 10 de noviembre de 2009 en <http://www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html>
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary Communications*. Routledge: Londres.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2001) *Multimodal Discourse*. Londres: Arnold.
- Lemke, J. (2002). Travels in hypermodality. *Visual Communication* 1,3: 299-325.
- Marra, R., Moore, J. L., & Klimczak, A. K. (2004). Content Analysis of Online Discussion Forums: A comparative analysis of protocols. *Educational Technology Research and development*, 52(2), 23-40.
- Mayer, R. (2001). *Multimedia Learning*. USA: Cambridge University Press.
- Morkes, J. y Nielsen, J. (1997). Concise, SCANNABLE, and Objective: How to Write for the Web. Consultado el 20 de abril de 2010 en: <http://www.useit.com/papers/webwriting/writing.html>
- Newman, D., Webb, B., & Cochrane, C. (1996). A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning. Recuperado a partir de [_http://www.qub.ac.uk/mgt/papers/methods/contpap.html_](http://www.qub.ac.uk/mgt/papers/methods/contpap.html)
- O'Halloran, Kay L. (2009). Multimodal Analysis and Digital Technology, en: A. Baldry y Montagna (eds.) *Interdisciplinary Perspectives on Multimodality: Theory and Practice*. Proceedings of the Third International Conference on Multimodality. Campobasso: Palladino.



Octubre 28, 29 y 30

Pérez I García, A. (2002). Elementos para el análisis de la interacción educativa en los nuevos entornos de aprendizaje. Pixel-Bit: Revista de medios y educación, (19). Recuperado a partir de <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n19/n19art/art1904.htm>

Roblyer, M., & Wiencke, W. (2003). Design and Use of a Rubric to Assess and Encourage Interactive Qualities in Distance Courses. American Journal of Distance Education, 17(2), 77-98.

Sánchez-Upegui, A. (2009). Nuevos modos de interacción educativa: análisis lingüístico de un foro virtual. *Educación y Educadores*, Vol 12, No 2, 29-46.

Scolari, C. (2008). Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva. Buenos Aires: Gedisa.

Silva, J. (2006). Formación docente en un espacio virtual de aprendizaje: una experiencia concreta en el contexto chileno. *Revista Electrónica Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Número 7(1). Recuperado el 22 de octubre de 2009 en http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07/n7_art_silva.htm

Sosa, T. (2009). Visual literacy: The missing piece of your technology integration course. *TechTrends*, 53(2), 55–58.

Tutty, J. I., & Klein, J. D. (2007). Computer - mediated instruction: a comparison of online and face to face collaboration. Educational Technology Research and development. Recuperado a partir de <http://www.springerlink.com/content/m32847730km48p08/>

Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) 2007. *Estrategias de una investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, Buenos Aires (Argentina).

Verdú, N., & Sanuy Burgués, J. (2006). Análisis y comparativa cuantitativa y cualitativa de foros virtuales realizados en dos plataformas distintas (WebCT y Sakai) en los primeros cuatrimestres de los cursos 2004/05 y 2005/06 en la UdL (Universidad de Lleida).