



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Comprensión y Producción de Textos en la educación virtual y desde una óptica comunicacional
Franco David Hessling
Actas de Periodismo y Comunicación, Vol. 6, N.º 2, octubre 2020
ISSN 2469-0910 | <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>
FPyCS | Universidad Nacional de La Plata

Comprensión y Producción de Textos en la educación virtual y desde una óptica comunicacional

Franco David Hessling

hesslingherrerafranco@hum.unsa.edu.ar

Universidad Nacional de Salta | Argentina

Resumen

El trabajo abordará la experiencia de la cátedra Comprensión y Producción de Textos de la carrera Ciencias de la Comunicación a partir de la experiencia de educación virtual forzada por la contingencia provocada por la pandemia del Covid-19. La asignatura tiene una perspectiva socio-lingüística sobre los discursos y prioriza la ejercitación instrumental de operaciones de lectura y escritura, para luego proponer espacios de reflexión sobre la ejecución de esas operaciones. Una noción central de la materia es “alfabetización académica” de Carlino, la que necesariamente ameritó una problematización en el traslado del dictado al entorno digital. En esa línea se acuñan las nociones de “narrativas transmediáticas” de Scolari y de “alfabetismo transmedia” de Albarello.

Palabras clave

Alfabetización transmedia, enseñanza virtual, comprensión y producción de textos.

1) Introducción

Desde que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) surgidas con la telemática¹ se volvieron comerciables, y por lo tanto asequibles a la gran mayoría de las poblaciones -principalmente las urbanas-, los procesos de educación tradicional empezaron a experimentar modificaciones en algunas de sus hasta entonces clásicas dinámicas de funcionamiento. Se evitará hacer apreciaciones morales que distingan si esas TICs son buenas o malas o si esos cambios que se concitaron en los procesos educativos son buenos o malos. En cambio, la intención

de este artículo es observar cómo esos cambios se han ido desarrollando de modo paulatino hasta desembocar de manera imprevista en una situación de urgencia² que obligó a recuperar cabalmente las posibilidades de ese nuevo escenario.

La irrupción de las TICs como bienes de uso común trajo consigo reflexiones que en el campo pedagógico anglosajón tuvieron entre los planteos de referencia al esquema desarrollado por Prensky en 2001 (2010), quien popularizó la dualidad conceptual "nativos digitales/inmigrantes digitales". Con ese par conceptual buscó describir la brecha que se había abierto entre los estudiantes y docentes contemporáneos que pertenecían a sendas franjas etarias y que tenían diferente familiaridad con respecto a las nuevas tecnologías de la telemática.

El autor norteamericano utiliza sus nociones de natividad e inmigración para graficar las huellas en el manejo, acceso y apropiación que se hace de las nuevas TICs. De hecho, Prensky compara lo que sucede con las TICs en diferentes generaciones etarias (los nativos serían los jóvenes y los inmigrantes los entrados en años) con lo que ocurre entre quienes manejan una lengua madre y aquellos que hablan el mismo lenguaje, aunque lo aprendieron en la adultez. En esa entonación diferenciada, dice el norteamericano, se nota quién maneja la lengua como nativo y quién tiene un acento de aprendiz tardío. Ello le permite a Prensky, siempre siguiendo el criterio generacional, agrupar a los estudiantes como nativos digitales y a los docentes y maestros como inmigrantes digitales.

Siguiendo esa mirada, una de las principales modificaciones que la "Era informacional" (Castells, 2001) trae en las situaciones educativas es la relación con el saber y sus fuentes. Antes, la docencia tenía el dominio pleno del conocimiento, siendo la autoridad legitimada y legitimante sobre el conocimiento a la que difícilmente podría refutarse, por ejemplo, en un contexto de clase presencial. Al contrario, con la red internet a disposición de cualquiera y [aparentemente] mejor manejada por los nativos digitales, el saber y sus fuentes se tornan accesibles a todo el mundo. Ello es todavía más visible si se trata particularmente del saber específico sobre las TICs, donde la mayor parte de las veces el estudiantado-nativo digital es quien mejor se maneja en esos entornos, con mayor destreza y conocimientos que los docentes-inmigrantes digitales.

Si aceptamos que esa modificación en la relación con el saber y sus fuentes es atinada, la primera consecuencia para la docencia es que su autoridad ha dejado de ser inherente a su investidura. Entonces, la autoridad docente cada vez se asienta menos en mecanismos de legitimación sobre el saber. Dado lo cual, el rol docente puede derivar en una posición positiva en la que se constituiría como un mediador con el conocimiento especializado o como un líder carismático (Weber, 1992), o en

una posición negativa en la que echaría mano a modalidades de autoritarismo, arbitrariedad y coerción. De una forma u otra, lo cierto es que la autoridad docente, como ya se ha dicho, se ha convertido en una consecuencia práctica que emana de la dinámica específica de cada contexto educativo, dejando de ser una disposición prefigurada como ocurría tiempo atrás.

Del otro lado del Atlántico, todavía en el mundo occidental hegemónico, este tema también fue preocupación teórica desde principios de siglo. José Clares López (2000: 192), recuperando aportes de muchos autores definió así la relación entre telemática y educación:

El uso de la telemática supone incrementar las posibilidades de comunicación e intercambio con compañeros y otras personas (científicos, técnicos, etc.) que de no ser así tendrían difícil acceso al mundo escolar (Cemeli y Armajach, 1996).

Mediante la telemática la educación a distancia modifica su estructura, introduciendo modelos de comunicación en los procesos, pudiendo llevarla a cabo sin la presencia física directa del docente (Marabotto y Grau, 1997). Para estos autores, la tutoría telemática se basa en un conjunto de programas que posibilitan la intercomunicación entre los alumnos.

Para Guitert (1996), el uso de la telemática va a proporcionar una nueva manera de organizar los conocimientos escolares. Es una nueva filosofía de entender la enseñanza, aproximando ésta a los adelantos telemáticos para conseguir sus objetivos.

Con la aparición de la tele-enseñanza, se tendrán que modificar los escenarios educativos e incluso los modelos que afectarán sin duda a los propios objetivos educacionales, sobre los cuales se instaurarán nuevos modelos educativos (Solano, 1997).

Lo que el autor sevillano llama "tele-enseñanza" no es otra cosa que lo que en estos tiempos se conoce como educación virtual o digital y que ha dado lugar a regímenes a distancia, tanto como a sistemas mixtos, conocidos por su definición en inglés como *Blended Learning* o *B-learning*, en los que se combinan momentos de presencialidad con interacciones mediadas por la TICs. Esos serían los "nuevos modelos educativos" a los que se refiere el autor en el pasaje citado.

Aunque Prensky y Clares López se encuentran a ambos lados del Atlántico comparten el hecho geopolítico de analizar estas realidades desde la óptica de los países centrales (Wallerstein, 2012). Esa contextualización no es menor, puesto que las TICs son productos desarrollados primero que nada en esas zonas del mundo (la tecnología de punta prolifera allí antes que en ningún otro lugar) y comercializada a valores más accesibles de lo que cuestan en la periferia de esos centros de producción y consumo. A lo que habría que añadir que, siguiendo el [Atlas III de elDipló](#), que los

flujos comunicacionales son más fluidos entre los países centrales, al igual que la calidad de la conexión a internet y el costo para acceder al servicio. Todo es más beneficioso en esas zonas del planeta, de allí el relieve de subrayar desde qué lugar geopolítico se proponen reflexionar los autores de este artículo: una provincia pobre y lejana de la capital nacional, en un país semi-periférico, a partir de la experiencia de una cátedra que se dicta en una universidad pública y de frontera.

En paralelo a ese anclaje geopolítico conviene también hacer algunas salvedades al pensamiento de uno de los teóricos citados hasta aquí. Prensky no sólo hace la diferenciación entre nativos digitales e inmigrantes digitales sin salvedades sobre divergencia en la accesibilidad a las TICs o en la calidad de la conectividad, sino que además sugiere un corte generacional de modo unidimensional como única variable que distinguiría a los nativos de los inmigrantes digitales. No es competencia de este texto discutir con el pensamiento de Prensky, pero es oportuno sentar posición frente a lo que se considera un reduccionismo en el análisis de procesos tan complejos como los que se abren en la Era informacional (Castells, 2001). Igual que un estudioso de la gramática de un lenguaje que no sea su lengua madre, con años de práctica de habla puede enunciar oraciones más sofisticadas que un nativo, puede haber personas que no nacieron en pleno apogeo de la telemática y que sin embargo manejen las nuevas TICs mejor que un joven que desde que nació está rodeado de pantallas inteligentes y conectividad a internet. El corte generacional como criterio unidimensional invisibiliza esa complejidad y cristaliza en franjas etarias la "adecuación socio-técnica" (Bijker, en Thomas y Buch -cdres.-, 2013) que se hace con la tecnología, como si los jóvenes se adecuarían mejor a las nuevas TICs sólo por ser jóvenes.

Se reconoce que quienes han nacido con el boom de la digitalización en curso y de allí en adelante están más propensos a tener familiaridad con las nuevas TICs, aunque se ve en ello una tendencia más que una segregación definitiva como la que sugiere el tándem "nativos digitales/inmigrantes digitales". Antes bien, se observa como idea relevante el hecho de que las TICs modifican las relaciones pedagógicas, independientemente de si los docentes son inmigrantes digitales o los estudiantes nativos.

2) Contexto de la experiencia a analizar: la cátedra CyPT

La cátedra Comprensión y Producción de Textos (CyPT), que se toma como experiencia de análisis para este artículo sobre educación virtual en un contexto de urgencia pandémica, forma parte del primer año de la carrera de Ciencias de la

Comunicación de la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Es de régimen anual y está revestida de gran importancia conforme a lo que determina el Plan de Estudios de la carrera, ya que acreditarla es condición obligatoria para poder cursar y rendir varias materias del segundo año.

Desde mediados de 2019, CyPT está integrada por cinco docentes, tres de los cuales son auxiliares de primera categoría. Considerando que para 2020 el número de inscriptos a la carrera ascendía a poco más de 700, la relación aritmética entre docente-alumno se calculaba en el orden de unos 80 estudiantes por cada docente. La masividad no es una novedad, Ciencias de la Comunicación es una de las carreras que más estudiantes tiene en toda la UNSa, sobretodo en el primer año de cursado.

El enfoque de la materia está anclado en la perspectiva comunicacional, lo que quiere decir que no se hace tanto hincapié en aspectos normativos del lenguaje ni en prescripciones lingüísticas sino más bien en los contextos de producción, circulación y recepción de los textos, en la interpretación crítica de los mismos y en la posibilidad de plasmar ideas propias que surjan a partir de dialogar con planteos de otros autores -intertextualidad-. Además, la óptica comunicacional habilita a que los estudiantes asuman a los textos académicos como parte de una comunidad discursiva particular, la académica, que opera a través de lógicas sociales propias que exceden al nivel textual, como los mecanismos de estilo, legitimación y reconocimiento. Se intenta que los ingresantes universitarios asimilen que para comprender, producir y dialogar en el ámbito académico deben detectarse los habitus (Bourdieu, 2008) que imperan en la comunidad académica.

Como esa perspectiva comunicacional es imperante, la cátedra no prioriza aspectos epistemológicos del área Comprensión y Producción de Textos ni la formación gramatical de los estudiantes. Es decir, por sólo mencionar algunas cuestiones, no se problematizan en profundidad los procesos que llevan a comprender y producir un texto académico, ni los niveles de análisis que pueden deducirse de eso o las discusiones entre tendencias que favorecen una mirada de conjunción entre la lectura y la escritura y aquellas otras que las consideran dos tipos de operaciones que pueden funcionar perfectamente por separado. Tampoco se hace hincapié en los campos que componen la gramática castellana (principalmente el sintáctico, el semántico y el morfológico), aunque, de hecho, se enfatiza más en la dimensión semántica -el sentido de los textos- más que en los otros órdenes gramaticales. Tampoco se trabaja especialmente en reglas ortográficas.

En lo que sí se hace énfasis es en las herramientas puntuales que entran un texto, que van desde la cohesión y la coherencia hasta las superestructuras (Van Dijk, 1997), pasando también por los tipos, clases y géneros. También se hace hincapié

en los dos registros de enunciación más utilizados en los discursos que circulan en la comunidad académica: el expositivo y el argumentativo. Como se ve, CyPT tiene un enfoque comunicativo e instrumental, con escasa densidad teórica y teniendo como prioridad que el estudiantado pueda adaptarse rápido a las discursividades de la comunidad académica. No sería errado considerar que CyPT busca constituirse como una “caja de herramientas” en términos de técnicas para desarrollar lectura crítica y producción propia.

El dictado de la materia se organiza en dos tramos: el primer cuatrimestre se destina a las someras aproximaciones teóricas, que, como se ha dicho, están volcadas principalmente a la dimensión semántica de la comprensión y producción textual, tanto como al reconocimiento de las características que tienen los registros expositivo y argumentativo. Además, la diferenciación entre tipos, clases y géneros textuales. La primera evaluación parcial se hace al completar el recorrido por esos contenidos y suele ser de carácter presencial, individual y escrito.

En el segundo cuatrimestre directamente se trabaja en la elaboración de un tipo de texto académico específico: algunos años se optó por el ensayo académico, otros por la ponencia. En esta parte del año, CyPT prácticamente adopta una forma de taller, salvo por las clases teóricas donde siempre se intenta proponer reflexiones de meta-escritura para acompañar el proceso que se lleva adelante en las comisiones de trabajos prácticos. Se destina todo el cuatrimestre a esta actividad para demostrar que la escritura es procesual, que tiene avances, retrocesos, correcciones y reformulaciones, y que para llegar a una versión final es imprescindible someterse a lecturas de terceros que nos vayan haciendo reperfilear la claridad con la que estamos expresando lo que queremos decir. Para la elaboración de los textos, sean ensayos o ponencias, la cátedra propone un tópico y un corpus de textos teóricos con los que cada estudiante-autor debe dialogar intertextualmente. Como corolario se realizan exposiciones orales sobre los textos, emulando las dinámicas de las mesas de trabajo que a menudo se ofrecen en los congresos y jornadas científicas. Tanto la versión final del texto como la exposición son evaluadas como segundo parcial.

La materia es promocional para aquellos estudiantes que en las dos evaluaciones parciales hayan alcanzado la calificación 7 (siete) por lo menos, además de cumplir con el 80% de los trabajos prácticos y de la asistencia a clases prácticas. Quienes obtienen entre 4 (cuatro) y 6 (seis) alcanzan la regularidad, mientras que quienes no cumplen esos objetivos mínimos quedan libres, con la posibilidad de rendir bajo esa condición o de recurrir la materia.

3) Enseñar CyPT durante la pandemia

3) 1. Encuadre teórico de la cátedra

La cátedra CyPT, en el dictado, no hace hincapié en las discusiones teóricas del campo específico, aunque sí asume una posición epistemológica. Esa decisión está guiada, entre otras cosas, por la carrera en la que se inscribe la asignatura: licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Una de las más importantes propuestas teóricas que se asume es la mirada de Paula Carlino (2005), especialmente su manera de acuñar el concepto de "alfabetización académica"³, que resulta central en la propuesta que encara CyPT. La autora expresa al respecto de esa noción:

El concepto de alfabetización académica se viene desarrollando en el entorno anglosajón desde hace algo más de una década. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (2005: 13).

Y luego ahonda:

Ahora bien, la fuerza del concepto alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. (...) Para evitar que la expresión acapare el interés del concepto en desmedro de su potencial transformador de las prácticas de enseñanza, cabe aclarar que, desde las corrientes teóricas que acuñaron esta noción, no es posible alfabetizar académicamente en una única materia ni en un sólo ciclo educativo (ibídem: 14-15).

Esa perspectiva habilita a considerar que el trabajo de la cátedra es sólo una iniciación en algunos de los mecanismos de abordaje y trabajo con textos académicos, pese a lo cual no se habrá cumplimentado de una vez y para siempre toda comprensión o producción textual. La "alfabetización académica" es un proceso inacabado, que no concluye al aprobarse un curso o una materia en particular. En otras palabras, nadie sabe cómo escribir una tesis doctoral hasta que no escribe una. Igualmente nadie, por más que ya tenga mucho recorrido universitario -incluso con graduaciones- puede estar seguro de que comprenderá todos los textos académicos que lea.

Por esa razón el objetivo principal de la cátedra es brindar una orientación, una guía de prácticas sugeridas y ciertas herramientas puntuales, mas no dar por clausurado el proceso de alfabetización académica. No se pretende, porque no se lo considera posible desde la mirada epistemológica asumida, resolver para siempre las maneras de comprender y elaborar textos académicos. Ante cada nueva disciplina o campo de conocimiento que se topen en sus trayectorias, los estudiantes afrontarán nuevamente procesos de alfabetización avanzada.

Complementado ello, también se adoptan los aportes de Van Dijk (1999) con respecto al Análisis Crítico del Discurso y los actos de habla. Es cierto que el holandés ha sido identificado en su juventud por sus preocupaciones discursivas relacionadas con los procesos mentales de aprendizaje, situación que le valió el mote de cognitivista, aunque no es menos cierto que en sus años de madurez intelectual el holandés hizo algunos desplazamientos para contemplar también los aspectos sociales de los discursos, aquello que está más allá de lo estrictamente textual y que se observa tomando en consideración los contextos de producción, circulación y recepción de los textos.

El propio Van Dijk (1997: 19-20) reconoce esos desplazamientos en sus conferencias dictadas en Puerto Rico, en 1978:

Esto significa que una gramática del texto sólo puede dar cuenta de ciertas propiedades lingüísticas ("gramaticales") del discurso y no de aquellas estructuras, como las retóricas y las narrativas, que requieren una descripción en términos de reglas y categorías de otras teorías. Emplearemos el término "estudios discursivos" para referirnos al campo entero de la investigación sobre el discurso, que incluye la lingüística del texto, la estilística, la retórica, etc.

Otro de los cimientos teóricos de CyPT es la teoría de la enunciación de Benveniste (1974), que posibilita pensar en roles dentro de las situaciones de comunicación. Así, se trasciende la implicación de personas en disposiciones estandarizadas, como la clásica idea del modelo informacional de la comunicación, que divide entre emisor y receptor a los interlocutores. Además, desde los aportes de Benveniste se permite complejizar las interacciones discursivas, identificando diversos actos y roles no estandarizados, al tiempo que superando la vinculación directa entre discurso y texto. En el mismo sentido que Van Dijk (1997) toma la noción de actos de habla para hacer ese ajuste conceptual, Benveniste distingue enunciado de enunciación, abriendo la chance a diferenciar lo dicho de la acción de decir.

Por último, otra de las apuestas teóricas de CyPT en la carrera de Ciencias de la Comunicación estriba en anteponer la perspectiva socio-lingüística y hermenéutica por delante de los enfoques lingüísticos y normativistas. Ese corrimiento está dado

por el marco epistemológico del campo de conocimiento de las ciencias de la comunicación, distinguidas por autores como Follari (2003) como un campo de tensiones interdisciplinarias y hasta transdisciplinarias. Ese enfoque coadyuda a visualizar los textos académicos como el resultado de interacciones dentro de la comunidad científica y no sólo como producciones cristalizadas sobre tal o cual saber.

3) 2. Circunstancias para organizar el dictado

La UNSa fue una de las primeras instituciones en el país en adoptar medidas tras el primer caso positivo de Covid-19 registrado en Argentina, a principios de marzo de 2020. Sin mucho margen al error se puede afirmar que esa casa de altos estudios fue pionera en interrumpir sus actividades junto con el Gobierno de Jujuy, al punto tal que incluso se suspendió la semana final del Ciclo de Ingreso Universitario. Igual que en el resto del país, la incertidumbre fue la sensación que proliferó entre la comunidad de la UNSa. Entonces, conviene subrayar que la incertidumbre y las decisiones parciales, con suspensiones preliminares e indeterminaciones, fueron una constante desde aquella primera medida.

Como lo primero que se resolvió en marzo fue postergar el inicio de clases, la cátedra -igual que toda la comunidad universitaria- aplazó sus actividades a la espera de que se confirme el desplazamiento del calendario académico. Sin embargo, tras los anuncios de cuarentena en Salta y luego de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en el país, la UNSa volvió a suspender el inicio de clases y entonces se dio la instrucción de iniciar las clases con la modalidad virtual, aunque sin obligatoriedad para los estudiantes. La Facultad de Humanidades de la UNSa, dentro de la cual se dicta CyPT, empezó a emitir comunicados oficiales donde explicaba a la docencia que había que iniciar el trayecto de cursado en condiciones extraordinarias, sin considerar que los avances dados durante esa etapa fuesen dados por sentado cuando volviera la normalidad. En ese sentido, la facultad argumentaba que iniciar las clases de modo virtual, aunque no fuese con un régimen formal ni vinculante, se imponía como necesidad para “contener” al estudiantado, principalmente al de primer año.

Aunque la facultad puso a disposición espacio en la plataforma especializada para educación Moodle, la cátedra optó por manejarse a través de dos vías: un histórico grupo de Facebook que ya venía funcionando y un grupo de Whatsapp. La decisión se dio por la falta de capacitación del plantel docente en el uso de Moodle tanto como por considerar que Facebook y Whatsapp eran redes familiares para los ingresantes, a quienes se buscaba, siguiendo la directriz de la facultad, contener. Unas semanas después, cuando cada vez se hacía más distante el retorno a la presencialidad, la

universidad y la facultad gestionaron salas pagas en la plataforma Zoom. Ello posibilitó que desde mayo se inicie el dictado de clases teóricas virtuales, lo que se realizó en paralelo con trabajos prácticos que habían sido pensados para la presencialidad.

Sobre un total de unos setecientos inscriptos fueron entre cuarenta y cincuenta los estudiantes que cumplieron con la entrega virtual de esas actividades. Un número similar de estudiantes se mantuvo tomando las clases teóricas de los viernes vía Zoom. Las consignas de los trabajos prácticos se enviaron a través de los grupos de Facebook y Whatsapp, mismas vías por las que se recibió consultas, la mayoría de las cuales fueron contestadas durante los encuentros vía Zoom. La resolución de los trabajos prácticos se recibió a través de correo electrónico y las correcciones formales, inhibidas de calificación numérica, se realizaron por el mismo medio -correo electrónico-, ofreciendo devoluciones personalizadas y cualitativas a los estudiantes.

Cabe subrayar que los prácticos, como ya se ha dicho, habían sido diseñados por el equipo de cátedra antes del inicio del ASPO y no fueron modificados al momento de trasladar la dinámica del cursado a la modalidad virtual.

4) Adaptación de CyPT a la educación virtual

Ante la situación de prolongación del ASPO a nivel nacional y de cuarentena administrada en Salta, la cátedra se vio en la obligación de trasladar su dictado a la modalidad virtual. Sin embargo, como se ha subrayado, la guía de trabajos prácticos se aplicó sin ninguna adaptación, siguiendo la planificación tal cual estaba pensada antes de la contingencia generada por la pandemia. Como se ha dicho, la modalidad se implantó por tres vías: Facebook, Whatsapp y, un par de semanas después, Zoom.

Es evidente que la antes descrita intención instrumental de la materia empuja a que sean dos las operaciones en las que se puso mayor énfasis: leer y escribir. Sin embargo, además, se hace hincapié en reflexionar sobre esa lectura y escritura, es decir, también se focaliza en la meta-lectura y la meta-escritura. Entonces, para analizar el trabajo de CyPT en la educación virtual durante la pandemia conviene matizar esas operaciones cuando se dan en los marcos que imponen las TICs de la telemática y la comunicación mediada a través de internet. Tomando la noción "narrativas transmedia" de Scolari puede trasladarse el análisis de la lectura y la escritura a los contextos virtuales. Dice Scolari (citado por Albarello, 2019: 32-33) sobre las narrativas transmediáticas que "son un tipo de relato en el que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión".

Ello conduce a configurar los recorridos web de los estudiantes de CyPT como "prosumidores" (Toffler, 1980) o, en palabras de Castells (2001), en su doble condición de usuarios: productores y consumidores⁴.

Albarello (2019), en su reciente libro sobre lecturas transmedia dedica el segundo capítulo a un recorrido por la historia de la lectura donde define algunos tipos que se han ido dando en función de las materialidades, géneros discursivos y disposiciones sociales ante la lectura, por ejemplo, el paso de la lectura intensiva de memorización propia de la Edad Media a la lectura extensiva que adviene con la invención de la imprenta de Guttenberg y la proliferación de textos de diversa índole. Albarello ve en la lectura transmedia una convergencia de esos tipos de lectura que se dieron a la largo de la historia, pero también una ampliación de los alcances de las operaciones con los textos (2019: 49):

Lectura concentrada, intensiva, en intimidad, lectura fugaz, superficial o extensiva; todas ellas pueden tener lugar en distintos momentos y lugares. En la actualidad, nos encontramos ante cambios significativos en relación con los formatos textuales, los lugares y momentos de lectura, así como también en los géneros y los modos de lectura que habilitan todos estos aspectos. Así como la imprenta promovió un ambiente de lectura ubicua en el que la novela ocupó un lugar preponderante, hoy las pantallas móviles extienden esa ubicuidad: multiplicando los géneros, formatos y modos de lectura -con especial presencia de la lectura intersticial- y combinando todos estos elementos de maneras imprevisibles. Así como la novela estuvo estrechamente relacionada con el libro impreso portátil -de ahí el tipo de lectura que promovió-, el teléfono móvil está intrínsecamente relacionado con un tipo de texto (la conversación o chat) que, si bien tiene su antecedente en las pantallas fijas de la computadora de escritorio, lo ha llevado a límites impensados, ya que tal conversación se ha vuelto ubicua y permanente.

Así, es oportuno hacer extensivos los análisis del autor sobre la lectura a ambas operaciones con las que trabaja la cátedra -contemplar bajo la óptica "transmedia" también a la escritura-. Involucrar a la escritura a las definiciones sobre lectura de Albarello y tomar el chat como emergente conspicuo de las narrativas transmediáticas se alinea con la idea ya mencionada de posicionar a los estudiantes como prosumidores, en este caso, de textos gráficos.

La acción de chatear se propició desde CyPT a través de Whatsapp, pese a lo cual el grado de participación de los estudiantes fue bajo. La mayor parte de las intervenciones fueron sobre dudas con respecto a la resolución y plazos de los prácticos, en cuanto a las fechas de los encuentros de Zoom y sobre temas generales vinculados a la carrera, la facultad y la universidad, cuestiones que exceden al equipo

de cátedra. De igual manera, entendiendo que sostener el chat se volvía imperativo para “contener” al estudiantado, se respondió incluso las consultas que iban más allá de los intereses exclusivos de CyPT.

De todos modos, la falta de interacción en la resolución de los prácticos, al tiempo que el traslado sin modificaciones de lo planificado para la normalidad a lo planteado en el contexto virtual, revelaron las limitaciones para asumir a cabalidad las posibilidades y disposiciones que se habilitan desde la perspectiva de las narrativas transmediáticas y las TICs. Ello, sin mencionar las limitaciones impuestas por el contexto económico-tecnológico de la ciudad, de la universidad y de los estudiantes y docentes, que bien se sintetizan en la idea de brecha digital.

5) Conclusiones

La incorporación del concepto de alfabetización transmedia precisa incluir como objetivo de la cátedra la formación en competencias transmedias, apostando por un lector crítico, capaz de seleccionar información de la red, con criterios de validación y con destreza para reconocer los alcances y límites de los textos abordados. Todo ello de acuerdo con sus contextos de producción, a las intenciones de sus productores y a los usos y consumos para los que fueron pensados. Un lector activo, prosumidor, que ponga en juego esa poderosa fuerza de acción que la Era digital trajo a los lectores.

Empero, más allá de las propuestas concretas que quedarán y que seguirán surgiendo a partir de esta contingencia, no deja de ser importante reafirmar que habrá giros conceptuales concretos que se abrirán de aquí en adelante en la enseñanza de CyPT en el marco comunicacional. Pero, como el espíritu de esta conclusión no es obturar conocimientos sino propiciar reflexiones que los habiliten de aquí en adelante, nos reservamos para el cierre las siguientes palabras de Albarello, que terminan con una advertencia que creemos de suma importancia para lo que viene (que es importante no anteponer la herramienta a la propuesta didáctica):

Ante esta realidad, proponemos que la institución educativa como medio debe evolucionar para adaptarse al ambiente digital que habitan estas nuevas audiencias que son los alumnos. Entonces, se trata de transformar al aula en un ecosistema de medios al servicio de la educación, donde el libro impreso sea remediado para ocupar un lugar más en el conjunto de medios y dispositivos que se tienen a disposición en las aulas. Esta propuesta toma como base un rasgo consultivo de las narrativas transmedia, en las cuales, según Jenkins, cada medio “hace lo mejor que sabe hacer”. En ese sentido, el alfabetismo transmedia buscará sacar provecho de lo mejor de cada medio o dispositivo de enseñanza. Para eso

resulta imprescindible, primero, tener en claro qué se quiere hacer y luego qué medio es mejor para hacer aquello que se quiere hacer. De lo contrario, se correrá el riesgo, con el abuso de estos recursos, de anteponer la herramienta a la propuesta didáctica (Albarello, 2019: 180).

6) Referencias

CARLINO, Paula (2005). "Escribir, leer y aprender en la universidad". Fondo de Cultura Económica, México.

BOURDIEU, Pierre (2008) "Capital cultural, escuela y espacio social". Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

CASTELLS, Manuel (1996) "La Era de la información: Economía, Sociedad y Cultura". Siglo XXI Editores, México.

----- (2001) "La galaxia internet". Editorial Areté, Barcelona.

FOLLARI, Roberto (2003) "La moldura en el espejo: encrucijadas epistemológicas de las Ciencias de la Comunicación" en Revista Tram(p)as de la Comunicación y Cultura Nº 16, agosto de 2003. Universidad Nacional de La Plata.

PRENSKY, Marc (2010) "Nativos e inmigrantes digitales" en Cuadernos SEK 2.0. España.

BIJKER, Wiebe (2013) "La construcción social de la baquelita: hacia una teoría de la invención" en Thomas, H. y Buch, A. (Eds.) (2013). "Actos, actores y artefactos. Sociología de la Tecnología". Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.

VAN DIJK, Teun (1997) "Estructuras y funciones del discurso". Siglo Veintiuno Editores, México.

----- (1999) "El análisis crítico del discurso". Disponible en: <http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%20E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf>.

WEBER, Max (1992) "La ciencia como profesión, la política como profesión". Editorial Espasa-Calpe, Madrid.

BENVENISTE, Émile (1974) "El aparato formal de la enunciación" en Problemas de Lingüística General. Capítulo disponible en: <https://linguisticaunlp.files.wordpress.com/2011/08/benveniste-el-aparato-formal.pdf>.

WALLERSTEIN, Immanuel (2012) "El capitalismo histórico". Siglo XXI Editores, España.

TOFFLER, Alvin (1980) "La tercera ola". A disposición en: <https://cudeg.com.uy/wp-content/uploads/2017/10/La-tercera-ola.pdf>.

CLARES LÓPEZ, José (2000) "Telemática, enseñanza y ambientes virtuales colaborativos" en Revista Comunicar Nº14 -págs. 191 a 199-. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/269685742/Dialnet-TelematicaEnsenanzaYAmbientesVirtualesColaborativo-278211>.

ALBARELLO, Francisco (2019) "Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas". Ediciones Ampersand, Buenos Aires.

Notas

¹ La telemática es la síntesis lograda entre las telecomunicaciones y la informática, dada a partir de los avances tecnológicos que vinieron luego de la proliferación internacional de la red internet.

² Se hace referencia a la pandemia mundial desatada por el nuevo coronavirus, popularizado como Covid-19 por el año en que se detectaron los primeros casos en Wuhan, China.

³ La autora argentina reconoce que "alfabetización académica" es un concepto surgido en la tradición anglosajona, donde se lo ha propuesto como "*academic literacy*". Carlino se ocupa de aclarar que *literacy* tiene más acepciones que alfabetización, aunque en esta línea de estudios sean utilizados como equivalentes. En habla española, Carlino es la principal referente cuando de alfabetización académica se trata.

⁴ Conviene aclarar que tanto Toffler como Castells están pensando esa dinámica que ocurre con la irrupción de internet principalmente desde un punto sociológico, arrojando diagnósticos o proyecciones -el caso del norteamericano- de la sociedad post-industrial, llamada por uno como la "tercera ola" (Toffler, 1980) y por el otro "informacionalismo" (Castells, 1996).