



LA ESCRITURA ELECTRÓNICA EN EL AULA: IDENTIFICACIÓN DE SUS RASGOS EN TORNO A UN ESTUDIO DE CASO

THE ELECTRONIC WRITING IN THE CLASSROOM: IDENTIFICATION OF HIS FEATURES CONCERNING A STUDY OF CASE

Alejandra Márquez¹

Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca.
Argentina

prof.ale.marquez@gmail.com

Resumen

La escritura electrónica se ha convertido en una práctica letrada habitual en diferentes ámbitos sociales. A partir de esto, se ha puesto de manifiesto un interés teórico en torno a la reflexión sobre los procesos de escritura mediados por tecnologías que da cuenta de las continuidades y las rupturas de estas nuevas manifestaciones de la escritura en relación con las tradicionales. Esto deriva en la aparición de un creciente interés de los docentes sobre dichas prácticas, desde una perspectiva didáctica. En otras palabras, fuera y dentro del ámbito escolar, la escritura electrónica es un fenómeno que tiene aún visos de inédito y suscita diversos interrogantes en relación con sus rasgos y su tratamiento en el contexto del aula. Por todo lo expuesto, en este trabajo exponemos una síntesis del análisis cualitativo de los datos relevados en un trabajo de campo que tuvo como objetivo, a partir de observaciones de clases y entrevistas a docentes de escuelas de Nivel medio de la ciudad capital de San Fernando del Valle de Catamarca, determinar las características que poseen las tareas de producción escrita cuando se desarrollan con el uso de las TIC. Posteriormente, la caracterización dio lugar a la elaboración de reflexiones para comprender la singularidad de este tipo de producciones, desde un marco teórico específico. Por último, señalamos que, tanto las referencias teórico-metodológicas como los datos que volcamos en el artículo pertenecen a un contexto de producción mayor: una tesis de maestría. Su desarrollo se inscribe en el proyecto de investigación *Incidencia de las*

prácticas de escritura de ficción en la formación del profesorado y en la escritura académica.

Palabras clave: Tareas de escritura electrónica - Estudio de caso- Provincia de Catamarca

Abstract

The electronic writing has turned into a learned habitual practice into different social areas. From it, a theoretical interest has been revealed concerning the reflection on the processes of writing happened by technologies that realizes of the continuities and the breaks of these new manifestations of the writing in relation with the traditional ones. This derives in the appearance of an increasing interest of the teachers on the above mentioned practices, from a didactic perspective. In other words, out and inside the school area, the electronic writing is a phenomenon that has still appearances of unpublished and provokes diverse questions in relation with his features and his treatment in the context of the classroom. For everything exposed, in the present work we expose a synthesis of the qualitative analysis of the information relieved in a fieldwork that had as aim, from observations of classes and you interview teachers of schools of average Level of San Fernando's cardinal city of Catamarca's Valley, to determine the characteristics that possess the tasks of written production when they develop with the use of the TIC. Later, the characterization gave place to the production think to understand the singularity of this type of productions, from a theoretical specific frame. Finally, we indicate that, both the theoretical - methodological references and the information that we overturn in the present article belong to a context of major production: a thesis of mastery. His development registers in the project of investigation "Incident of the practices of writing fiction in the formation of the professorship and in the academic writing".

Keywords: electronic writing assignments - study of case- Province of Catamarca

Recepción: 22-06-2016

Aceptación: 20-06-2017

INTRODUCCIÓN

En este artículo nos referimos al abordaje didáctico de la escritura electrónica cuyo tratamiento se realizó en el marco de una tesis de posgrado², que se centró en el estudio de las prácticas de enseñanza del área Lengua y Literatura con uso de tecnologías. En este sentido, consideramos conveniente comenzar su desarrollo con la presentación de los aspectos centrales de la investigación de la cual se desprende esta producción.

Para comenzar, señalamos que la indagación tuvo como objetivo identificar los rasgos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos de las prácticas de enseñanza con Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) en el área Lengua y Literatura. Para su realización seguimos los siguientes pasos: en primer lugar, diseñamos un estudio de caso instrumental para lo cual estipulamos un alcance exploratorio-descriptivo. Luego, construimos un marco referencial que nos permitió precisar nuestro objeto de estudio y un marco teórico que empleamos para sustentar la exploración.

Finalmente, sobre estas bases teórico-metodológicas, seleccionamos tres casos y efectuamos un trabajo de campo desarrollado en tres establecimientos de Nivel medio de la ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca (Argentina). Las escuelas participantes fueron: el Colegio Privado “Nuestra Sra. del Carmen y San José”, Instituto “Enrique Hood” y la Escuela Pública N° 187 “Dr. Alfonso de la Vega”.

En esos escenarios educativos efectuamos el relevamiento de datos sobre las prácticas a partir de las tareas de enseñanza. En relación con estas, consideramos tres aspectos: los contenidos que los profesores abordaron con intervención de las TIC, las estrategias didácticas a las que apelaron para dicho abordaje y el uso de las TIC que fue posible identificar en ese contexto didáctico.

En relación con el artículo, en el primero de los apartados describimos los aspectos más relevantes del encuadre teórico y las razones de su inclusión. Dicho marco resultó una guía para el relevamiento de los datos y, posteriormente, dio sustento al análisis que realizamos.

En el segundo, desglosamos las características del diseño metodológico que construimos y nos referimos a la elección del estudio de caso como estrategia general de trabajo.

En el tercero, presentamos una parte de los resultados relevados en torno a las prácticas investigadas. Puntualmente, los relacionados con las tareas de escritura electrónica, tema central de esta producción.

Para cerrar, ofrecemos a modo de conclusión algunas reflexiones que se desprenden del proceso analítico realizado.

1. El marco teórico

Para la elaboración del marco teórico consideramos el concepto *tareas de enseñanza* y nos apoyamos en los planteos teóricos que sobre estas formula Gimeno Sacristán (2007). En relación con las tareas consideramos tres aspectos: los contenidos que los profesores abordaron con intervención de las TIC, las estrategias didácticas a las que apelaron para dicho abordaje y el uso de las tecnologías que fue posible identificar en ese contexto.

Siguiendo a este autor, identificamos en las tareas “un eje vertebrador de la complejidad de la práctica de enseñanza en tanto se trata una unidad cuyo carácter molar, al tiempo que reduce la complejidad, tiene significación por sí misma y resume las propiedades del todo” (p. 246).

A partir de las consideraciones teóricas que referimos, en este artículo decidimos centrar nuestra atención en el análisis de las tareas de producción planteadas por tres profesoras de Lengua y Literatura (en adelante, LyL). A través de estas actividades, abordamos la dimensión disciplinar de la utilización de las TIC, sin desvincularlas de sus aspectos contextuales.

La noción de *tarea* de Gimeno Sacristán (2007) constituyó un apoyo teórico para trazar un camino fundamentado de abordaje de las prácticas con TIC en el área LyL, con

miras a una caracterización a partir del uso de las TIC que los docentes proponen en sus tareas. De este modo, nos permitió abordar la singularidad de las prácticas que seleccionamos y nos orientó en la toma de decisiones con respecto a lo que releváramos como datos concretos. No obstante, una vez terminado el proceso de “inmersión” en las particularidades de cada práctica, precisamos de un enfoque teórico que nos permitiera contener e integrar los rasgos registrados al interior de cada caso, en un marco descriptivo de mayor alcance con respecto a la actuación docente. Identificamos ese encuadre en el denominado Modelo Technological Pedagogical Content Knowledge (en adelante TPACK)de Mishra & Koelher (2006).

El modelo se construye sobre la base de estudios empíricos acerca de los tipos de conocimiento que intervienen en las prácticas docentes cuando estos utilizan tecnologías y sus autores le atribuyen, entre otras finalidades, la de orientar y evaluar el diseño de buenas prácticas de enseñanza con TIC.

Junto con estos atributos, nosotros distinguimos en el modelo TPACK una estructura conceptual a partir de la cual no solo era posible identificar los rasgos de una práctica de enseñanza con TIC, en un determinado campo disciplinar, sino que también era posible hacerlo atendiendo su complejidad. Es decir, para sustentar nuestro estudio exploratorio nos valimos de las propiedades descriptivas del modelo y su capacidad de contener y organizar los datos relevados a lo largo del análisis de las tareas.

1.1. Sobre el alcance del modelo TPACK en nuestro estudio

Tomando como referencia y eje teórico del planteo la construcción teórica de Shulman (1987) y sus estudios sobre los tipos de conocimientos que intervienen en las prácticas de enseñanza que llevan adelante los docentes: el *Conocimiento Disciplinar*, el *Conocimiento Pedagógico* y el *Conocimiento Pedagógico-Disciplinar*, Mishra & Koelher (2006) incorporan el Conocimiento Tecnológico a la tríada original y formulan un modelo con el que buscan comprender y orientar prácticas de enseñanza con uso de TIC. Sin duda, este último es el aporte original de este modelo: la incorporación del denominado Conocimiento Tecnológico.

Los autores explican que el *Conocimiento Tecnológico* “involucra tanto a las tecnologías tradicionales como las más avanzadas (Internet y sus aplicaciones, dispositivos digitales, etc.) e incluye el conocimiento de las habilidades para operar con ellas” (Mishra & Koelher, 2006, p. 1.027). Señalan, además, que estas habilidades deben ir aprendiéndose continuamente porque se trata de tecnologías que cambian con gran velocidad.

La interrelación de los tres conocimientos da lugar a la formación de “nuevas áreas” de conocimiento que tendrán incidencia en el desarrollo y/o diseño de las prácticas con TIC (ver Figura 1). Estas son: el *Conocimiento tecnológico disciplinar*, el *Conocimiento tecnológico pedagógico* y, finalmente, el *Conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar*. A continuación las definimos.

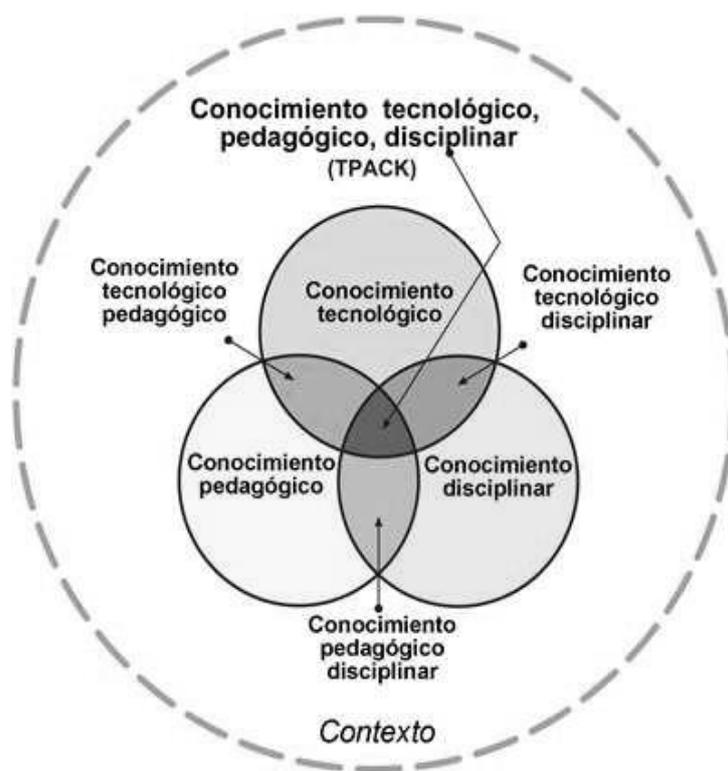


Figura 1. Esquema del modelo TPACK de Mishra y Koelher (2006).

Fuente: <http://www.tpack.org>

En primer lugar, el Conocimiento tecnológico disciplinar involucra los conocimientos que permiten que los docentes vinculen determinada tecnología con los contenidos de su disciplina. Es decir, “los docentes tienen que conocer de qué modo el contenido disciplinar es transformado por la aplicación de una tecnología y cómo el contenido a veces determina o cambia la tecnología a utilizar” (Mishra & Koehler, 2006, p. 1.028).

Por su parte, el Conocimiento tecnológico pedagógico “es el conocimiento de la tecnología disponible, de sus componentes y su potencial para ser utilizadas en contextos de enseñanza aprendizaje. Asimismo, el conocimiento de cómo la enseñanza puede cambiar al utilizar una tecnología particular” (Mishra & Koehler, 2006, p. 1.028).

Como muestra la *Figura 1*, que representa el modelo, de la intersección de los tres tipos de conocimientos resulta el Conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar que, según los autores, constituye la base fundamental de las prácticas de docentes que en el contexto de una disciplina específica usan tecnologías.

Hasta aquí hemos reseñado los planteos y conceptos centrales del modelo de Mishra & Koehler (2006). En estos, identificamos tres funcionalidades en relación con nuestro objeto de estudio. Primeramente, lo que posibilitó la vinculación conceptual con la unidad de análisis (tareas), en tanto estas no se formulan ni construyen en un vacío, sino que los docentes las plantean a partir de sus conocimientos profesionales.

También, tal como los mismos autores sugieren, nos valimos de sus propiedades descriptivas y analíticas en relación con las prácticas. Utilizar este modelo teórico, como referencia analítica y guía de la caracterización, nos permitió conferirle un significado fundamentado a los distintos rasgos que fuimos relevando en el análisis de las tareas en cada uno de los casos.

Finalmente, como el modelo permite contemplar la dimensión disciplinar que cada práctica de enseñanza pueda tener, nos permitió incluir -al momento de la descripción de las prácticas- todas las singularidades de las tareas planteadas en el área disciplinar de nuestro interés (LyL).

En los apartados que siguen presentaremos los rasgos que, puntualmente, identificamos en torno a las tareas de escritura con uso de TIC a partir del modelo que tomamos como referencia teórica.

Llegado este punto es importante señalar que, dado el límite de extensión que impone el artículo, solo podemos ofrecer una síntesis global del análisis cualitativo que oportunamente efectuamos de la totalidad de datos relevados y que fueron proporcionados por cada uno de los tres casos. Asimismo, damos prioridad a los datos de las prácticas que son objeto de este artículo (planteo de tareas de escritura), sin dejar de mencionar que el análisis se hizo extensivo también a otros tipos de tareas.

2. Aspectos metodológicos

Como señalamos en la introducción, diseñamos un estudio de caso múltiple y de tipo instrumental; luego construimos un marco teórico que permitió dar sustento al trabajo de campo y sirvió de apoyo para la interpretación cualitativa de los datos identificados.

Para el desarrollo del trabajo de campo nos apoyamos en dos técnicas específicas: por un lado, la observación de veintitrés clases pertenecientes a tres docentes que proponen distintas tareas de producción con uso de tecnologías electrónicas y, posteriormente, la realización de entrevistas a estos mismos actores.

Las distintas situaciones áulicas y el diálogo con las profesoras tuvieron lugar en escuelas de Nivel Medio de la capital de la provincia de Catamarca (Argentina). Las visitas sistemáticas a las instituciones intervinientes en la investigación demandaron tres meses de trabajo.

El eje que vertebró la organización y desarrollo de la indagación fue la denominada pregunta de investigación, cuya importancia es clave para determinar el alcance de la investigación y la definición de las estrategias de obtención de datos (Yin, 1994; Stake, 1999; Simons, 2011).

Particularmente, Simons (2011) sugiere no formular demasiadas preguntas (lo habitual es formular una o dos, a lo sumo, tres) y especifica que en los estudios de casos descriptivos “es conveniente elaborar preguntas abiertas, que permiten documentar el caso en toda su particularidad” (p. 55). En virtud de estas características formulamos el interrogante que orientó nuestra indagación: ¿qué características tienen los componentes disciplinar, pedagógico y tecnológico de las prácticas de enseñanza con las TIC en el área Lengua y Literatura?

Para responderla, identificamos, describimos y analizamos en las tareas que proponen docentes de Lengua y Literatura tres aspectos: los contenidos que abordaron (componente disciplinar), las estrategias que utilizaron (componente pedagógico) y el uso de las TIC que efectuaron (tecnológico). Cada uno de estos aspectos alude a un tipo de conocimiento específico que los docentes hacen intervenir cuando desarrollan sus propuestas de enseñanza.

En este sentido, una idea clave de la investigación es que las tareas de enseñanza no se construyen ni se sostienen en un vacío. Por el contrario, estas explicitan diversas decisiones del docente sobre lo que enseña, la manera en que lo hace y los recursos que utiliza. Es decir que, en estas se manifiestan determinados conocimientos de los profesores.

Sobre la base de esta idea y, teniendo como objetivo una caracterización de las prácticas, utilizamos como referencia para efectuarla los tres componentes del modelo *TPACK*, de Mishra & Koelher (2006).

3. Resultados

3.1. Las tareas de escritura electrónica en contexto: hacia una caracterización

En los tres casos analizados, con respecto al *componente disciplinar*, observamos que las profesoras plantean a los alumnos la elaboración y exposición de una presentación de dispositivas digitales (PowerPoint). Se trata de una tarea cuyo potencial didáctico

involucra a los alumnos en la experimentación de un proceso creativo singular. Además, proponen que este desafío se desarrolle como una tarea extraescolar y en el aula. Esta decisión implica que las docentes no acceden al proceso de elaboración de los estudiantes y, por lo tanto, reciben una producción terminada, cuya realización no tienen ocasión de monitorear o acompañar.

Por otra parte, al momento de brindar orientaciones para la realización de esta tarea, las docentes no tuvieron en cuenta los rasgos y la naturaleza del texto singular que solicitan en la consigna, ni tampoco la organización de su proceso de producción y su correspondiente puesta en circulación de manera contextualizada.

Cabe señalar que, además de la realización de una presentación de diapositivas, otro tipo de tareas requeridas fueron: la elaboración de una solicitud de tipo administrativa mediante el uso del procesador de texto y la creación de una historieta a través de la utilización de programas específicos.

Notamos que todas estas tareas de producción se desarrollaron con dificultades por parte de los estudiantes. Dichos inconvenientes no solo se refieren al uso de los soportes involucrados en la resolución de la tarea sino también en el tipo de producción que las profesoras solicitaron (presentación digital).

En este sentido, las observaciones dieron cuenta que las ayudas conceptuales e instrumentales que las docentes proporcionan para lograr avances en estas tareas de escritura con TIC no logran abordar estratégicamente la complejidad que enfrentan los alumnos: usar lenguajes poco habituales para ellos a través de soportes que no dominaban completamente.

En relación con las *estrategias del componente pedagógico* notamos que las tareas de producción con TIC que logramos observar no fueron evaluadas de un modo adecuado en lo referente al tipo de texto producido por los estudiantes: un texto electrónico.

La producción no estuvo mediada por las docentes a partir del conocimiento de un contenido específico que está implicado en dicha tarea: la producción de un texto multimodal, como lo es la presentación de diapositivas. Lo notamos tanto en las

pautas que brindan como en el modo en el que evalúan las producciones de los estudiantes. En ninguna de estas instancias las profesoras tuvieron en cuenta que el texto que solicitaron se escribe electrónicamente y posee carácter multimodal.

Con respecto a los criterios que utilizan para la corrección de los trabajos de los alumnos, las educadoras tienden a señalar como ítems para evaluar las presentaciones tres aspectos de las producciones: la *ortografía*, el *esmero* y la *originalidad*.

En este sentido, los datos permiten ver que hay una inclinación a transferir criterios de evaluación propios de los textos netamente verbales y que estos no son del todo suficientes para ponderar la producción de un texto de las características señaladas.

De todos los criterios que utilizan, la *originalidad* es el que más se ajusta al tipo de producción que solicitan. No obstante esto, como señalamos anteriormente, la producción de textos multimediales no está planteada como tal. En consecuencia, las posibilidades de los alumnos para que puedan ser “originales” para comunicar determinado mensaje depende de cuán eficientes sean en el manejo del programa editor de presentaciones y sus habilidades para usar eficazmente las posibilidades del lenguaje multimodal. En los casos observados, ninguna de estas cuestiones se abordó con una estrategia didáctica específica.

Por último, en relación con los recursos del *componente tecnológico*, tras la observación de los casos, quedó en evidencia que la selección de recursos se efectúa, mayormente, con un criterio instrumental. Con respecto a este punto, cabe destacar que al momento de realizar las entrevistas, las profesoras manifestaron que, en las decisiones sobre el uso de las TIC que realizaron, subyacen las experiencias previas y los saberes que provienen de tres tipos de aprendizajes: los que tuvieron como alumnas durante su formación inicial, los que adquirieron en instancias de capacitación institucional u oficial y los que realizaron de forma autónoma. En consecuencia, los recursos TIC que incorporan en sus prácticas son aquellos sobre los que han adquirido determinadas certezas en

cuanto al manejo instrumental y no los que resultan más pertinentes de acuerdo con el tipo de producción a elaborar.

4. Discusión

4.1. Las características de las tareas de escritura con TIC según el modelo de Mishra y Koelher

En los párrafos anteriores señalamos que la elaboración de presentaciones digitales de diapositivas es un tipo de producción que las profesoras plantean con más frecuencia. No obstante, los mismos datos muestran que es un tipo de producción sobre el cual tienen conocimientos parciales o inadecuados. En este sentido, en virtud de los datos relevados, consideramos que puede resultar útil indagar cómo se construyen las certezas que llevan a los docentes a plantear este tipo tarea o bien en qué radica el desconocimiento que se registra. Incluso, si nos apoyamos en el modelo y las relaciones de sus distintos componentes es posible hacer precisiones a esta observación (ver Figura II) y plantear nuevos interrogantes.

En tal sentido, si cotejamos los datos registrados en las observaciones teniendo en cuenta las intersecciones que grafica el modelo de Mishra & Koelher (Figura II), es posible concluir que las profesoras no conciben a la presentación de diapositivas como lo que es: un texto multimodal. Así lo muestra la pregunta que es posible derivar del análisis de la Figura II. A saber: ¿qué clase de producción es una presentación de diapositivas? Si tomamos otros componentes del modelo se abren otras cuestiones que son también interesantes de indagar: ¿cómo usar adecuadamente en el contexto de una propuesta didáctica el editor de presentaciones digitales?, ¿qué implica para el profesor y para el alumno producir un texto electrónico (“hacer un PowerPoint”)?

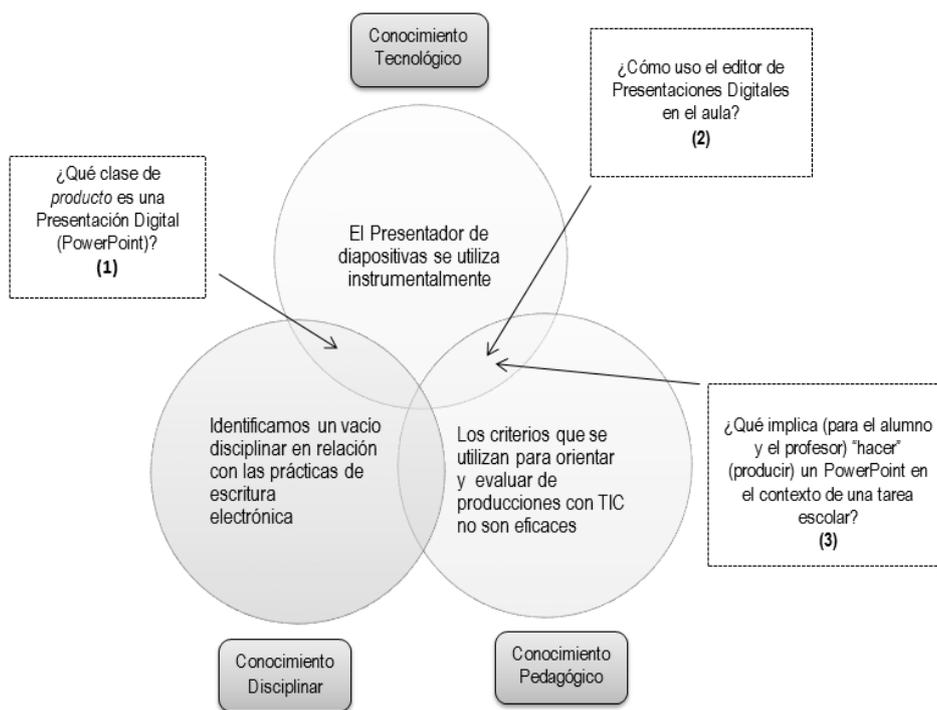


Figura II. Componentes de las tareas de producción con TIC.
Fuente: diseño propio.

Teniendo en cuenta los casos, recordamos que las profesoras solicitaron a sus alumnos que elaboran (en el aula o fuera de esta) presentaciones con diapositivas de diferentes temáticas. Las propuestas se construyeron, en principio, porque el programa de presentación de diapositivas (PowerPoint) es un recurso TIC que las docentes conocen y manejan, según lo que expresaron durante las entrevistas.

Junto con el anterior, otro factor que promueve el planteo de estas tareas, está dado que estas educadoras les atribuyeron a sus alumnos destrezas en el uso de todas las tecnologías; o al menos, esperaban que por ser “nativos digitales”³ estos exploraran y utilizaran con motivación natural, autonomía y eficacia el recurso involucrado en el desarrollo de tarea (programa PowerPoint).

En las propuestas que pudimos observar, la riqueza didáctica que supone el planteo de tareas de escritura electrónica no se desarrolla plenamente porque las docentes no reconocen cómo se relaciona el recurso que eligen y proponen usar

con el contenido disciplinar involucrado. Incluso, en los casos que seguimos, las profesoras no lo identificaron como tal.

Este aspecto que señalamos se conjugó con otros dos: las suposiciones que ellas hicieron sobre los saberes de sus alumnos en relación con el uso de las tecnologías y los limitantes técnicos de los distintos escenarios escolares. El resultado de la suma de todos estos elementos se puso en evidencia durante el desarrollo de la producción y/o al momento de las evaluaciones. Allí, las profesoras notaban el escaso grado de avance de los alumnos y su desconocimiento del programa, o bien, evaluaron los aspectos exclusivamente verbales de las presentaciones.

Creemos que si que las profesoras hubieran conocido mejor el vínculo existente entre la disciplina y las tecnologías no habrían eliminado ninguno de los factores contextuales que cada tarea tuvo. No obstante, sobre una *base tecnológica-disciplinar* más sólida es probable que lograran desplegar otras estrategias, distintas a las que propusieron, para orientar la producción de sus alumnos y atenuar las dificultades didácticas y contextuales. Estas reflexiones nos permitieron señalar dos cuestiones importantes:

- 1- la primera es considerar que “hacer” una presentación de diapositivas es una nueva práctica letrada en la que “se integra la escritura con el resto de códigos, como la imagen estática o en movimiento, el sonido, los gráficos” (Cassany & Marín, 2009, p. 21);
- 2- la segunda es que los alumnos no son usuarios expertos de todos los recursos tecnológicos y, por lo tanto, necesitan la mediación del docente para alfabetizarse tecnológicamente a través del ejercicio del uso estratégico y creativo del lenguaje electrónico y sus potencialidades comunicativas y expresivas.

Estos señalamientos son válidos para todas las tareas de producción que oportunamente analizamos y dejan ver que en este tipo particular de tareas, el profesor no debe perder de vista la manera en que, a veces, un soporte determina

e influye en ciertos contenidos, tal como ocurre con las producciones elaboradas con el uso de herramientas tecnológicas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Desde esa perspectiva, y en los contextos que observamos, podemos decir que la escritura electrónica tiene una *versión escolar* que está en pleno desarrollo. No obstante, tanto en las prácticas de las docentes -cuyas tareas registramos- como en las entrevistas que nos concedieron pudimos ver que tienen el convencimiento de que las prácticas de escritura electrónica deben formar parte de sus saberes didácticos. Sin embargo, las prácticas que identificamos se construyen sobre la base un conocimiento disciplinar que, en relación con los nuevos formatos textuales y su modo de abordaje didáctico, no es firme.

En tal sentido, es probable que sobre una base tecnológica-disciplinar más sólida que hubieran desplegado otras estrategias –distintas a las que propusieron- para orientar las producciones de sus alumnos. Estas reflexiones nos permiten señalar dos cuestiones importantes: la primera, hacer una presentación de diapositivas se trata de una nueva práctica letrada, en esta se integra la escritura con el resto de códigos, como la imagen estática o en movimiento, el sonido, los gráficos.

La segunda, los alumnos no son usuarios expertos de todos los recursos tecnológicos y, por lo tanto, necesitan la mediación del docente para alfabetizarse tecnológicamente en el desarrollo eficiente de estas nuevas prácticas de escritura.

Concretamente, en los casos que analizamos: necesitan ejercitarse en el uso estratégico y creativo del lenguaje electrónico y sus potencialidades comunicativas y expresivas.

Estos señalamientos son válidos para todas las tareas de producción que observamos: el uso del presentador de diapositivas, crear una historieta con un programa específico o a la redacción de una nota administrativa con el procesador de textos. En ninguna de

estas tareas, el profesor debería perder de vista la manera sustantiva en que, el soporte electrónico determina y/o influye en los contenidos.

Por todo lo señalado, a nuestro juicio, los datos proporcionados por la caracterización que logramos efectuar en torno a las prácticas de escritura electrónica, en principio, lograron trascender la mera enumeración de rasgos distintivos y posibilitó un acercamiento reflexivo a estas. Esto permite proyectar una profundización del estudio sobre los conocimientos y las decisiones de los profesores en relación con este tipo de tareas específicas.

En este sentido, tal como lo mostró el recorrido de la investigación que llevamos adelante, estudiar las prácticas de enseñanza con uso de tecnologías y, través de estas, las decisiones que los docentes toman (o no) en su aula, con su alumnos y desde sus saberes, puede constituir una vía de acceso a informaciones útiles. Esto serviría para profundizar en el estudio del tratamiento didáctico de la escritura que se ajuste con precisión epistemológica a las nuevas demandas socio-culturales en el marco de cultura digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. & Marín, J. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En Cassany, D. (comp.), *Para ser letrados –voces y miradas sobre la lectura-*(pp.13-22). Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Mishra, Punya & Koelher, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 1017-1054.
- Prensky, M. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants", *On the Horizon*, V 9, N° 5, pp. 1-6.

- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-30. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Simons, H. (2011). *Estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Yin, R. (1994). *Investigación sobre estudio de casos - Diseño y Métodos-*. Sage Publications: London.

¹ Profesora y licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Catamarca, especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO) y Magister en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario). Su interés en investigación gira en torno a la lectura y la escritura y su abordaje didáctico con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Por esa razón, desde hace varios años, participa en proyectos de investigación sobre dichos temas y en sus aportes vincula dos campos: el de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y el del uso educativo de las TIC.

² Los datos y referencias sobre los cuales se construye este artículo forman parte de una tesis de maestría titulada *Prácticas de enseñanza con TIC: el caso del área Lengua y Literatura*. Autora: Alejandra Márquez, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, año de defensa: 2016.

³ La expresión que consignamos es la que utilizaron las docentes y se corresponde con la metáfora creada en 2001 por Mark Prensky (2001), escritor y creador de videojuegos, para describir las características de los jóvenes usuarios de las tecnologías. Actualmente, el alcance de metáfora está cuestionado y, desde su aparición, dio pie a numerosas críticas. Principalmente, porque las ideas del autor “no se apoyan en la investigación empírica; son especulativas” (Cassany, 2012, p. 25)”.