

Enseñanza virtual en una universidad periférica: reflexiones desde la cátedra Comprensión y Producción de Textos durante la pandemia Covid-19

Virtual Teaching in a Peripheral University: Reflections of Text Comprehension and Production Team during the Covid-19 Pandemic

Franco David Hessling

hesslingherrerafranco@hum.unsa.edu.ar

Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Nacional de Salta (UNSa). cursada y aprobada la totalidad de la Especialidad en Derechos Humanos (UNSa). Auxiliar docente en Comprensión y Producción de Textos de la nombrada licenciatura. Periodista gráfico, autor del libro “La Virgen del Cerro de Salta. Refundar el mito”.

Florencia Rodríguez

flor2120@hotmail.com

Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Nacional de Salta. Diplomada Superior en Ciencias Sociales con Mención en Género y Políticas Públicas por FLACSO. Becaria Doctoral de CONICET. Auxiliar Docente en la cátedra Comprensión y producción de textos de la mencionada carrera de grado.

Sergio Gustavo Grabosky

sergrabs@gmail.com

Master en Ciencias Sociales por la Universidad de Remis (Francia). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación por FLACSO. Profesor Adjunto de Comprensión y Producción de Textos en la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Humanidades (UNSa). Investiga las prácticas de enseñanza y de lectura y escritura en ámbitos profesionales. Vicedirector del preuniversitario Instituto de Educación Media Dr. Arturo Oñativia.

Resumen

El trabajo aborda la experiencia de enseñanza desarrollada por la cátedra Comprensión y Producción de Textos de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta durante los primeros meses de la pandemia del Covid-19. La cátedra aborda los procesos de escritura y de lectura desde una perspectiva socio-cognitiva y discursiva, aunque también desarrolla contenidos de gramática textual, oracional y normativa desde un enfoque comunicativo. Para el dictado se toman conceptos centrales sobre discurso, géneros discursivos, enunciación, niveles y dimensiones textuales, incluyendo cuestiones de superficie textual. La propuesta incorpora procesos de reflexión metacognitiva sobre la lectura y la escritura. Una noción central para la materia es “alfabetización académica” de Carlino. En concordancia con este marco metodológico se abordan discursos del ámbito comunicacional ya que cada campo de conocimiento asume sus propias reglas y códigos para la comunicación escrita.

La materia se dicta habitualmente con una modalidad presencial y, si bien con anterioridad al año 2020 se realizaban algunas interacciones virtuales, el traslado del dictado de la asignatura al entorno digital durante la crisis sanitaria por Covid-19 significó un gran desafío para el equipo. Surgieron replanteamientos metodológicos y una reorganización de contenidos, y hasta emergió la problematización e inclusión de nociones nuevas en relación con las prácticas de escritura y lectura, como “narrativas transmediáticas” y “alfabetismo transmedia” propuestas por Scolari en 2016.

Palabras clave: Alfabetismo transmedia - enseñanza virtual - narrativas transmediática - prácticas de lectura y escritura.

Abstract

The work examines the teaching experience developed by the Comprehension and Text Production team of teachers of the Communication Sciences Career of the Faculty of Humanities of the National University of Salta, Argentina, during the Covid-19 pandemic. The annual course belongs to the first year of the career and its objective is to help incoming students with the acquisition of academic writing. The processes of writing and reading are approached from a socio-cognitive and discursive perspective, although textual, sentence and normative grammar contents are also developed from a communicative approach. In class, central concepts about discourse, discursive genres, enunciation, and textual levels and dimensions are developed, including concepts of textual surface. The proposal includes meta-cognitive reflection on the execution of these tasks. Paula Carlino's concept of "academic literacy" (2005) is of utmost importance. In accordance with this methodological framework, different discourses from the communicational field are studied, since each disciplinary field develops its own rules and codes for written communication.

The subject usually had a face-to-face learning modality and, although before 2020 some virtual interactions were carried out, the change to the digital environment during the health crisis caused by Covid-19 meant a great challenge for the team of teachers. Methodological rethinking, content reorganization and even the problematization and inclusion of new notions in relation to writing and reading practices, such as Scolari's "Transmedia narratives" and "Transmedia Literacy" (2016).

Keywords: Transmedia literacy - virtual teaching - transmedia narratives - reading and writing practices

Introducción

Desde que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) surgidas con la telemática se volvieron comerciables y, por lo tanto, asequibles a la gran mayoría de las personas, los procesos educativos experimentaron modificaciones en algunas de sus dinámicas de funcionamiento, especialmente en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, un aspecto de este avance tecnológico en países periféricos¹ como Argentina fue la brecha digital que incrementó la exclusión social de grandes sectores de la población.

En la medida en que la telemática se generalizó en la comunicación ciudadana - acceso a servicios de bancarización, a información periodística y al conocimiento universal-, esta última pasó a regirse por nuevas reglas de producción, circulación y acceso, y hubo sectores sociales que quedaron fuera de este nuevo mundo digital por cuestiones diversas -socioculturales, económicas o etarias, entre otras-. En educación pública obligatoria, el acceso a las TICs se sumó como un factor más de exclusión educativa. Dice Tenti Fanfani (2007):

Los actuales procesos de globalización reforzaron tendencias al desarrollo desigual. Por una parte, los sectores urbanos ya integrados a la economía mundial estuvieron en mejores condiciones para reconvertirse a las nuevas lógicas de producción e intercambio. Los sistemas educativos fueron acompañando estas transformaciones también de modo desigual. Las desigualdades históricas de la educación básica (en términos de acceso, rendimiento y calidad) están en vías de profundizarse como resultado de las transformaciones recientes de la economía y la sociedad latinoamericanas. Los objetivos homogénicos y homogeneizadores de la vieja escuela pública de la etapa constitutiva de las repúblicas modernas contrastan de manera

¹ Se toma la idea de periferia que desarrolla Wallerstein en su sistema-mundo capitalista (2012), donde a partir de la clasificación de ciertos bienes como centrales y periféricos se distingue, además, entre zonas del mundo periféricas, semi-periféricas y centrales. Por su inserción dentro de ese sistema-mundo capitalista a través de la exportación de bienes primarios y en tanto que estado flexible para la explotación de los recursos internos por parte de emporios, Argentina forma parte de la periferia.

creciente con un sistema educativo cada vez más diferenciado, segmentado y “descentrado”. (p. 27-28)

El análisis del autor se vuelve extremo en condiciones de emergencia sanitaria, donde, de repente, se profundizó aún más la brecha digital y por ende la desigualdad².

Sin hacer apreciaciones morales sobre el valor de las TICs y los cambios que se concitaron en los procesos educativos, consideramos que las innovaciones tecnológicas se relacionan inevitablemente con cambios en las prácticas y en los roles vinculados a sus usos (Chartier y Scolari, 2019). Así pues, la intención de este artículo es observar cómo esos cambios que se venían desarrollando de modo paulatino hasta la pandemia por Covid-19 se aceleraron de manera exponencial en esta situación de urgencia³.

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, quien popularizó la dualidad “nativos digitales/inmigrantes digitales”. Con ese par conceptual buscó describir la distancia 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.

Prensky no sólo hace la diferenciación entre nativos 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. El corte generacional como criterio unidimensional invisibiliza la complejidad del contacto con las TICs y cristaliza en franjas etarias la “adecuación socio-técnica” (Bijker en Thomas y Buch -crdes-, 2013) que se hace con la tecnología, como si los jóvenes se adecuarían mejor a las nuevas TICs

² Tema para otro trabajo de relevancia comunicacional es cómo afectó a los ingresantes universitarios 2020 las políticas neoliberales que suspendieron a partir de 2016 el Programa “Conectar Igualdad”, vigente entre 2010 y 2015. Esta política pública focalizó su acción en la entrega de equipos informáticos para cada estudiante y profesor del nivel secundario y de Institutos de Formación docente con la finalidad de generar pisos tecnológicos en las escuelas públicas con acceso a internet.

³ 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.

sólo por ser jóvenes. De hecho, en la comunicación de la cátedra durante la cuarentena, muchos jóvenes estudiantes presentaron innumerables problemas de uso de la tecnología para aprender (desconocimiento y falta de manejo, preferencia por leer en papel o problemas para la utilización de múltiples pantallas). Por esa razón, aceptamos la crítica que White y Le Cornu (2011) le hacen al par conceptual de Prensky, proponiendo en cambio la dualidad entre “residentes” y “visitantes” digitales.

Siguiendo esa mirada, una de las principales modificaciones que la “era informacional” (Castells, 2001) produce en las situaciones educativas es la relación de los usuarios con el saber y sus fuentes. Antes, el libro impreso y el maestro tenían el dominio pleno del conocimiento, eran la autoridad legitimada y legitimante, una autoridad que difícilmente podría refutarse, por ejemplo, en un contexto de clase presencial. En la nueva era digital, con la red de redes a disposición de cualquiera y mejor manejada por los residentes digitales, el saber y sus fuentes se tornan accesibles a todo el mundo. Pero no sólo es una cuestión de accesibilidad, se trata de cambios en las pautas de producción, validación, circulación y acceso a la información, que afectan el derecho de autor y el derecho universal al conocimiento de la humanidad. Las formas de validación científica también se alteraron por las lógicas propias de internet, que impusieron criterios participativos y democráticos en la validación, como los sistemas wikis.

Donde más se evidencia la ventaja de los residentes digitales es en el saber específico sobre las TICs, la mayor parte de las veces el estudiantado-residente digital es quien mejor se maneja en la fase de “alfabetización tecnológica”, la primera de las cuatro fases que Honey y Talley (2003) mencionan como “alfabetizaciones básicas para la era digital” (Albarello, 2019, p. 176). Además de la “alfabetización tecnológica” añaden las fases de “alfabetización informacional”, “alfabetización comunicacional” y “alfabetización para los medios”.

Si aceptamos que estas modificaciones en la relación con el saber y sus fuentes son atinadas, la primera consecuencia para la docencia es que la autoridad ha dejado de ser inherente a su investidura. La autoridad pedagógica es vista así como una cuestión de relación, de vínculo que se construye permanentemente en base a la esencia del término autoridad: por una parte vinculada con el proteger y dejar crecer -“autorizar” al otro, dejar ser- y , por otra, en sentido político ejerciendo un poder no coercitivo, al estilo del senado romano, donde el anciano

era escuchado y respetado en la medida en que se alejaba de posiciones autoritarias y coercitivas (Greco, 2007).

La problemática de la autoridad pedagógica del docente en la era digital se relaciona con las formas de presentar el saber, con la constitución psíquica de los sujetos y con saberes profesionales que se construyen en el ejercicio de la tarea y que siempre implican al estudiante.

¿Cómo se construye esta relación mediada por tecnología y sin contacto directo? El primer movimiento durante la cuarentena no fue académico sino de vínculo, de poner a funcionar el lenguaje como comunicación con un otro que está solo, aislado y desorientado en un campo académico nuevo. Además, en un marco remoto del sistema-mundo (Wallerstein, 2012) y con una contingencia de carácter mundial, como una pandemia. Queda demostrado que la circulación de bienes y formas de vida alejadas de la centralidad mundial lidian con la virtualidad forzada en peores condiciones.

Esa contextualización no es menor, puesto que las TICs son productos desarrollados primero que nada en las zonas centrales 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. A lo que habría que añadir 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 servicio⁴. 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: la experiencia de una cátedra que se dicta en una universidad pública y de frontera que se encuentra ubicada en una provincia pobre y lejana de la capital nacional de un país periférico. Experiencia, no está de más aclararlo, que abarca los primeros meses del año 2020, cuando las condiciones de dictado se alteraron por la pandemia del Covid-19.

Contexto de la experiencia a analizar: la cátedra CyPT

La cátedra Comprensión y Producción de Textos (CyPT) forma parte del primer año de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad

⁴ Esa información se puede constatar en el *Atlás III de EIDipló*: “De la hegemonía occidental al policentrismo”, editado en 2009.

Nacional de Salta (UNSa) y es de régimen anual. Su importancia radica en que está pensada para desarrollar competencias lingüísticas y comunicacionales propias del ámbito académico.

Desde 2010, la cátedra pasó a ser específica de dicho trayecto formativo ya que antes se dictaba desde la carrera de Letras y se impartía en simultáneo para diversas carreras de la Facultad de Humanidades. Desde aquel año, un equipo inicial reducido⁵ llevó adelante el trabajo de enseñanza, realizando un “movimiento” hacia los géneros propios del campo y a sus respectivas pautas culturales. También se iniciaron proyectos de investigación sobre prácticas de escritura en Ciencias de la Comunicación⁶.

La masividad de las materias del primer año es un problema metodológico y práctico que siempre motivó la reflexión pedagógica y el desarrollo de esfuerzos extra de los docentes de la materia para realizar la tutoría de los procesos de lectura y escritura. En efecto, para el presente período lectivo, antes que empiece el aislamiento el número de ingresantes de la carrera ascendió a poco más de 700. Y la cátedra cuenta con sólo cinco docentes.

El dictado de la materia en presencialidad y normalidad se organiza en dos tramos. El primer cuatrimestre se destina al abordaje de textualidades diversas (ensayos, ponencias, informes, textos periodísticos, textos de opinión). Se realizan guías de lectura o actividades que generan reflexión sobre distintos niveles y dimensiones textuales (reconocimiento de mecanismos de cohesión, de la superestructura, del tipo textual, entre otros) y sobre los sentidos textuales (tema principal, referencias intertextuales, intenciones del autor del texto, vinculación con el contexto). Las clases teóricas están volcadas principalmente a la dimensión

⁵ Destacamos el trabajo de la magister Paula Andrea Cruz en el viraje conceptual y metodológico de la materia hacia el campo comunicacional.

⁶ Algunos resultados de las investigaciones desarrolladas permiten reafirmar la especificidad de las prácticas de escritura, los modos de intercambio, el valor real de la norma culta en el campo, los criterios de cientificidad en la argumentación y en la explicación. Otra característica reconocida en la escritura del campo es el contacto cercano entre escritura académica y periodística, como una cuestión de grado que particulariza el estilo que se permite en la carrera. En cuanto a la lectura podemos señalar la complejidad de los textos que se leen en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Es que los estudios culturales se reflejan en textos densos, con una alta demanda de conocimiento interdisciplinar (Historia, Sociología, Lingüística, Semiótica, Semiótica de la Cultura, Semiótica audiovisual, Prensa) y saberes enciclopédicos suficientes como para entender la diversidad de temas.

semántica y pragmática, tanto como al reconocimiento de las características que tienen los registros expositivo y argumentativo. Los prácticos incluyen una selección de textos del campo comunicacional y, después de las indagaciones textuales y de comprensión, se culmina siempre con la solicitud de reformulación escrita. Este primer tramo finiquita con una evaluación parcial que suele ser escrita, sincrónica e individual.

En el segundo cuatrimestre se suele trabajar 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 se adopta la metodología de taller, salvo por las clases teóricas donde siempre se intenta proponer marcos para las reflexiones de meta-escritura, a modo de acompañamiento al proceso que se lleva adelante en las comisiones de trabajos prácticos. Se destina todo el cuatrimestre a esta actividad iniciando con la lectura de textos y un abordaje de la escritura procesual que tiene avances, retrocesos, correcciones y reformulaciones. Se parte de la generación de ideas y la planificación hasta llegar a una versión final adecuada del texto que debe ser reelaborado.

Para la realización de los escritos, 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 producidos, emulando las dinámicas de las mesas de trabajo de los congresos y jornadas científicas. Tanto la versión final del texto como la exposición se evalúan como segundo parcial.

Enseñar CyPT durante la pandemia

Encuadre teórico de la cátedra

La cátedra adopta una perspectiva socio-cognitiva y discursiva para trabajar la lectura y la escritura académicas. Una noción central para la materia es “alfabetización académica”⁷ de Carlino (2005), por lo que se abordan discursos del ámbito comunicacional entendiendo que cada campo disciplinar desarrolla sus

⁷ 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.

propias reglas y códigos para la comunicación escrita. Volveremos sobre esta noción.

Se adopta un enfoque comunicacional sin relegar lo lingüístico y lo normativo, por eso se incluye un práctico integral de ortografía y uso de tildes que pone el acento en el valor discursivo de la ortografía y que propende a la reflexión sobre las opciones sintagmáticas y su influencia en la construcción de significados. Se abordan las categorías gramaticales desde el repaso del conocimiento construido en la escolarización (saber enciclopédico), vinculándolo con el abordaje del uso oracional⁸.

Siempre se toman los textos considerando los contextos de producción, circulación y recepción, propendiendo a la interpretación crítica de los mismos y generando la posibilidad de que plasmen ideas propias a partir de diálogos intertextuales con autores. Además, la óptica comunicacional habilita a que los estudiantes asuman los escritos académicos como parte de una comunidad discursiva particular, 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 esa comunidad.

Con respecto a la presencia de la gramática textual y oracional, la cátedra aborda la reflexión metalingüística partiendo de un marco de acción cognitivo que considera los procesos de comprensión y producción textual como procesos complejos, multinivel, que ponen en juego habilidades/conocimientos enciclopédicos, lingüísticos y gramaticales en las instancias de generación de ideas, textualización, revisión y producción final.

El énfasis del trabajo de la cátedra está puesto en el texto, abordando sus múltiples dimensiones y niveles. Se destaca el trabajo con la cohesión, la coherencia con el reconocimiento de las macroestructuras y la organización superestructural (Van Dijk, 1997). La identificación de tipos textuales desde aspectos lingüísticos y comunicacionales se complementa con la perspectiva sociocultural de los géneros discursivos (Bajtín, 1998). También se

⁸ Aquí funciona el principio de la descripción lingüística del texto que propone Van Dijk (1997): multinivel, en el que cada nivel inferior se exhibe y permite el superior.

hace hincapié en las secuencias textuales específicas de los discursos que circulan en la comunidad académica: la expositiva y la argumentativa.

La cátedra CyPT, como ya dijimos, asume como referencia un abordaje cognitivo, sociocultural e interaccional de los procesos de escritura y lectura. Ello puesto en diálogo con la idea de “alfabetización académica” de Carlino (2005):

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.

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. (p. 13-15)

Esa perspectiva habilita a considerar que el trabajo de la cátedra es sólo una iniciación a la cultura escrita del campo comunicacional a partir del 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 graduaciones- puede estar seguro de que comprenderá todos los textos académicos que lea.

La propia Carlino, en 2013, publica el artículo “Alfabetización académica diez años después” en el que propone una redefinición del concepto en función de varias investigaciones llevadas adelante durante este período. Al respecto, plantea que:

Sugiero denominar alfabetización académica al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. (Carlino, 2013, p. 70)

En este marco, la autora insiste en que no se trata solamente de enseñar estrategias o habilidades para responder a determinada cultura escrita ya que las mismas pueden reducir o desvirtuar las prácticas de lectura y escritura. Asimismo, advierte que la alfabetización académica no se limita a los estudiantes puesto que involucra todo un entramado organizacional y didáctico donde los docentes y las instituciones son, también, sujetos de ese proceso. Sobre esto, Carlino (2013) señala que es necesario distinguir dos categorías fundamentales: alfabetización (didáctico-educativo) y literacidad (lingüístico- etnográfico).

El objetivo principal de la cátedra, entonces, es brindar un acompañamiento y apoyo a los estudiantes a partir de problematizar las propias prácticas docentes, sin dar por clausurado el proceso de alfabetización académica ya que esto forma parte de un marco mucho más complejo que involucra -o debería involucrar- a todas las cátedras de la carrera y de la universidad. 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 y los docentes enfrentarán nuevamente procesos de enseñanza y aprendizaje de alfabetización contextualizada.

Complementado lo anterior, también se adoptan los aportes de Van Dijk (1999) con respecto al Análisis Crítico del Discurso (ACD) 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, no obstante, en sus años de madurez intelectual 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) reconoce esos desplazamientos en sus conferencias dictadas en Puerto Rico en 1978 y publicadas en español diecinueve años después.

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 cristalizadas, 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 asimilación 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 posibilidad de diferenciar lo dicho de la acción de decir.

Circunstancias para organizar el dictado durante la pandemia

El día 16 de marzo, en el marco del avance del Covid-19 y de la Resolución 105 del Ministerio de Educación de la Nación, el Rectorado de la UNSa decidió suspender las actividades administrativas, académicas y de servicio mediante la Resolución 192. Actualmente esta medida se prorroga sistemáticamente, cada 15 días, a partir de las recomendaciones de dicho ministerio y del Comité de Emergencia de la propia UNSa.

Como lo primero que se resolvió en marzo fue postergar el inicio de clases, la cátedra -al igual que toda la comunidad universitaria- aplazó sus actividades a la

espera de que se confirme un nuevo calendario académico. Sin embargo, tras los anuncios de cuarentena en Salta y luego de la declaración del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en el país, la UNSa volvió a suspender el inicio de clases. Al mismo tiempo, el rectorado emitió la Resolución 480 que impulsó a “insistir en la importancia de la aplicación y/o continuidad de actividades de apoyo a la enseñanza a través de entornos virtuales, con especial consideración a la situación de quienes tengan inconvenientes para el acceso a los materiales y/o a los procesos ofrecidos en las plataformas empleadas” (art.3).

La Facultad de Humanidades de la UNSa, unidad académica donde se dicta CyPT, adhirió a las disposiciones rectorales y el día 31 de marzo emitió la R.F.H. N° 195/20 que promovió que las cátedras diseñen estrategias de acercamiento y comunicación virtual con los estudiantes para garantizar un aprendizaje basado en la contención y el acompañamiento. Esto se presentaba como necesario especialmente en las materias que recibían a los flamantes ingresantes. Por esta razón, el mismo instrumento normativo estableció la creación de una Comisión de Apoyo Técnico y una Comisión de Aspectos Académicos destinada al apoyo de las asignaturas de primer año.

Aunque la facultad puso a disposición un espacio en la plataforma especializada para educación Moodle, la cátedra optó en un principio 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 cuestiones prácticas: no innovar en la incorporación de una plataforma desconocida por el equipo en medio de una crisis sanitaria y 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 iniciara el dictado de clases teóricas, lo que se realizó en paralelo con trabajos prácticos que habían sido pensados para la presencialidad.

Sobre un total de unos setecientos preinscriptos, casi 50 estudiantes fueron los que cumplieron con la entrega virtual de esas actividades. Un número similar de participación se mantuvo en las clases teóricas vía Zoom. La baja participación se puede atribuir a cuatro principales causas: en primer lugar a los límites didácticos de la cátedra ya que la virtualidad forzada se dio de súbito y sin tiempo para adecuaciones, en segundo lugar a la brecha digital todavía más profundizada en la

periferia de la periferia -en una provincia del interior profundo de un país alejado de los procesos centrales-, en tercer orden a que se trata de una materia de primer año que trabaja con mayoría de ingresantes y por último debido a la incertidumbre causada por las decisiones gubernamentales, universitarias y facultativas que se fueron tomando sobre la marcha.

Adaptación de CyPT a la educación virtual

En primer lugar hay que señalar que a la dificultad propia de la emergencia sanitaria por Covid-19 se sumó el cúmulo de decisiones imprecisas en el entorno de la Universidad, tal como se señaló en el último párrafo del apartado precedente. Esto, lejos de ser una crítica, muestra cómo la incertidumbre fue generalizada y sigue generando complicaciones en el transcurso del año lectivo. Por ejemplo, una resolución suspendió el inicio de las actividades académicas de la universidad, pero al mismo tiempo se solicitaba a las cátedras realizar espacios de encuentros con los estudiantes.

La cartilla “Prácticos de lectura y escritura” se utilizó para realizar actividades. Como en un primero momento no se podía usar fotocopiadoras se trabajó con actividades individuales cuyas consignas estaban en formato PDF. Se priorizó abordar una introducción a los niveles y dimensiones del texto con consignas de reducciones macrotextuales y modelos de fichajes; también trabajar en el reconocimiento de tipos de texto y géneros sociales o discursivos; además, procesos de coherencia y cohesión. En general, los prácticos estuvieron enfocados en presentar modelos de lectura y escritura procesuales e interaccionales.

En ese marco, cuando la UNSa optó por iniciar las clases formalmente, a partir de agosto, la cátedra se enfrentó a la necesidad de reorganizar el trabajo. Se ofreció una cursada adaptada a las diferentes situaciones: una modalidad de trabajo con los que ya habían participado de las actividades en la primera mitad del año y otra con los que iniciaron a partir de agosto. Esa dinámica resultó en una posibilidad: trabajar en contexto de sincronía y anacronía con los estudiantes, ya que en las comisiones de trabajos prácticos se habilitaron mecánicas de monitoreo personalizado.

Es evidente que el contexto y las prioridades antes descritas de la materia empujaron a que sean dos las operaciones en las que se puso mayor énfasis: leer y escribir. Sin embargo, además, se hizo hincapié en reflexionar sobre esa lectura y

escritura, es decir, se focalizó 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 mediadas 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. Scolari (citado por Albarello, 2019, p. 32) señala que las narrativas transmediáticas “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 bajo la noción de “prosumidores” (Toffler, 1980) o, en palabras de Castells (2001), en su doble condición de usuarios: productores y consumidores⁹.

Albarello (2019), en su reciente libro sobre lecturas transmedia dedica el segundo capítulo a un recorrido por la historia de la lectura donde define algunas formas 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 lo largo de la historia, pero también una ampliación de los alcances de las operaciones con los textos:

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:

⁹ 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).

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. (Albarello, 2019, p. 49)

Resulta oportuno hacer extensivos los análisis del autor sobre la lectura a ambas operaciones con las que trabaja la cátedra. Involucrar a la escritura en 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. Tal como refleja la cita anterior, el chat es una “conversación [que] se ha vuelto ubicua y permanente”.

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; a raíz de eso se planteó continuar la segunda parte del año añadiendo la interacción en el aula virtual de Moodle. Las intervenciones en el chat fueron, en su mayoría, sobre dudas en relación con 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 objetivos exclusivos de CyPT.

De todos modos, la falta de interacción en la resolución de los prácticos tanto como el traslado sin modificaciones de lo planificado para la normalidad al entorno virtual revelaron las limitaciones para asumir a cabalidad las posibilidades y disposiciones que se habilitan desde la perspectiva de las narrativas transmediáticas. 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.

En Salta, el panorama socioeducativo es especialmente desigual si se considera que según el último censo nacional (INDEC, 2010) el 16,9% de los hogares

urbanos y el 36,6% de los rurales tienen alguna Necesidad Básica Insatisfecha. Según ese mismo último registro oficial, el 12,8% de la población total de Salta es rural y el analfabetismo entre los 18 y los 49 años oscila entre el 1,3 y el 2,3%, por encima de la media nacional. Ello impacta de modo directo en los modos de enseñanza-aprendizaje que ameritan de dispositivos tecnológicos y redes sólidas de conectividad: en parte del territorio provincial todavía no hay conexiones de luz eléctrica y agua corriente; asimismo, Salta se encuentra entre las provincias más pobres del país tanto a nivel de ingresos como así también desde un punto de vista multidimensional (Chachagua, 2019, p. 58 a 69). Por ello, aunque haya habido experiencias sobre educación virtual en Salta, tal cual reseña Chachagua en su tesis doctoral, los hábitos culturales, el equipamiento tecnológico y la infraestructura de conectividad no estaban preparados para encarar procesos de enseñanza-aprendizaje en una virtualidad forzada por una pandemia. En gran parte, esa es una de las explicaciones sobre la baja participación de estudiantes durante los primeros meses de la virtualidad forzada.

Conclusiones

Lo dicho anteriormente arroja una serie de conclusiones parciales sobre los primeros meses de los procesos enseñanza-aprendizaje de CyPT en la virtualidad forzada por la pandemia. En primer lugar, que la predilección por las vías de chat como herramienta de comunicación entre estudiantes e integrantes de la cátedra no fue tan aprovechada, de hecho, la “concurencia” a las citas y actividades fue escasa (la mencionada relación entre 700 preinscriptos y 50 estudiantes activos durante el primer cuatrimestre). Ello empujó a que en la segunda mitad del año se empezará a emplear también la plataforma Moodle, donde las interacciones son mediante foros o como meros reservorios de las actividades y el material.

La contracara a la baja cantidad de estudiantes en relación con el total de preinscriptos se dio por los procesos que se lograron desarrollar con los estudiantes en las comisiones de trabajos prácticos, donde a partir del segundo cuatrimestre se logró interactuar prácticamente en una relación docente-alumno de 1-10, lo cual posibilitó monitoreos personalizados y anacrónicos de los procesos de lectura y escritura.

Identificamos como principales razones de la baja participación una serie de factores ya mencionados, que ahora sistematizamos: que se trata de una cátedra

de primer año que trabaja con mayoría de ingresantes, que hubo y hay un contexto de incertidumbre frente a las decisiones políticas con respecto a la pandemia y a la educación universitaria, que la brecha digital -con visos sociales y económicos en Salta- priva a estudiantes y docentes de la conectividad ideal y que la falta de preparación de la cátedra para afrontar una virtualidad completa redundó en dificultades de adaptación didáctica de los contenidos.

No obstante, se ansía que, de persistir este contexto durante al menos la primera mitad de 2021, se incrementen la cantidad de estudiantes que cursen CyPT. Para ello se ha considerado la posibilidad de sostener modelos de tutoría personalizada de la lectura y la escritura, con horarios flexibles y formas de trabajo que combinen lo sincrónico y lo anacrónico. Esta última cuestión se corresponde con la mirada de alfabetización transmedia desde las teorías de la ecología comunicacional: la virtualidad no es lo único que caracteriza a los cambios en curso -forzados o no-, sino también los comportamientos sistemáticos en el intercambio dado en los entornos digitales, que suelen ser soliviantados, líquidos y de flujos múltiples. Por esa razón optamos por pensar a los estudiantes y pensarnos como docentes bajo el par “residentes-visitantes” digitales, estatus que pueden adquirirse y esfumarse varias veces en la misma persona a lo largo de la vida. Se puede, y a veces sin opciones, habitar primero y después estar de paso en la virtualidad, y luego se puede estar de paso y habitarla más tarde. Se puede ir y venir entre la residencia y la visita.

Eso nos empujará a 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 obtener 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, p.180).

Referencias bibliográficas

- ALBARELLO, F. (2019) “Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas”. Ediciones Ampersand, Buenos Aires.
- BAJTÍN, M. (1998) “El problema de los géneros discursivos” en Estética de la creación verbal. Siglo XXI Editores.
- BENVENISTE, É. (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>.
- BIJKER, W. (2013) “La construcción social de la baquelita: hacia una teoría de la invención” en Thomas, H. y Buch, A. (cdres.) (2013) “Actos, actores y artefactos. Sociología de la Tecnología”. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- BOURDIEU, P. (2008) “Capital cultural, escuela y espacio social”. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- CARLINO, P. (2005). “Escribir, leer y aprender en la universidad”. Fondo de Cultura Económica, México.
- (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol 18, núm 57, pp 355 -381. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>.
- CASTELLS, M. (1996) “La Era de la información: Economía, Sociedad y Cultura”. Siglo XXI Editores, México.
- (2001) “La galaxia internet”. Editorial Areté, Barcelona.

- CHACHAGUA, M. R. (2019) “Políticas de diseminación tecnológica, escuelas y jóvenes: sentidos de las TICs en el campo y la ciudad (Salta 2015-2017)”. Tesis para obtener el doctorado en la Universidad Nacional de La Plata, disponible en octubre de 2020 en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/73552/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- CHARTIER, R. y SCOLARI, C. (2019) “Cultura escrita y textos en red”. Barcelona, Gedisa.
- CLARES LÓPEZ, J. (2000) “Telemática, enseñanza y ambientes virtuales colaborativos” en Revista Comunicar N°14 -págs. 191 a 199-. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/269685742/Dialnet-TelematicaEnsenanzaYAmbientesVirtualesColaborativo-278211>.
- FOLLARI, R. (2003) “La moldura en el espejo: encrucijadas epistemológicas de las Ciencias de la Comunicación” en Revista Tram(p)as de la Comunicación y Cultura N° 16, agosto de 2003. Universidad Nacional de La Plata.
- GRECO, B. (2019) “La autoridad pedagógica en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación Rosario”. Homo Sapiens.
- PRENSKY, M. (2010) “Nativos e inmigrantes digitales” en Cuadernos SEK 2.0. España.
- TENTI FANFANI, E. (2007) “La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación”. Siglo XXI, Buenos Aires.
- TOFFLER, A. (1980) “La tercera ola”. A disposición en: <https://cudeg.com.uy/wp-content/uploads/2017/10/La-tercera-ola.pdf>.
- VAN DIJK, T. (1997) “Estructuras y funciones del discurso”. Siglo Veintiuno Editores, México.
- (1999) “El análisis crítico del discurso”. Disponible en: <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf>.
- WALLERSTEIN, I. (2012) “El capitalismo histórico”. Siglo XXI Editores, España.
- WEBER, M. (1992) “La ciencia como profesión, la política como profesión”. Editorial Espasa-Calpe, Madrid.

Documentos oficiales citados

Resolución 355/05 del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Salta donde consta el vigente Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Disponible en septiembre de 2020 en: <http://bo.unsa.edu.ar/cs/R2005/R-CS-2005-0355.html>.

Resolución 105/20 del Ministerio de Educación de la Nación sugiriendo a los distritos nacionales a suspender las actividades educativas por la situación epidemiológica. A disposición en septiembre de 2020 en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226750/20200316>.

Resolución 192/20 del Rectorado de la Universidad Nacional de Salta donde se suspenden las actividades adhiriendo a la Res. 105 del Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en septiembre de 2020 en: <http://bo.unsa.edu.ar/dr/R2020/R-DR-2020-0192.pdf>.

Resolución 480/20 del Rectorado de la Universidad Nacional de Salta donde se “insiste” en continuar con la enseñanza en entornos virtuales. A disposición en septiembre de 2020 en: <http://bo.unsa.edu.ar/dr/R2020/R-DR-2020-0480.pdf>.

Resolución de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta donde se adhiere a los términos de la Res. Rectoral 192/20. Disponible en septiembre de 2020 en: http://bo.unsa.edu.ar/dh/R2020/Res._0195_2020.pdf.